

Les expériences

**Personal mit niedriger
Qualifizierung im non-formalen
Bildungssystem:
eine Win-Win-Situation?**

2001-2013





Les expériences

**Personal mit niedriger
Qualifizierung im non-formalen
Bildungssystem :
eine Win-Win-Situation ?**

2001-2013

impresum

caritas
L U X E M B O U R G

Fondation Caritas Luxembourg
Recherche et Développement
29, rue Michel Welter
L-2730 Luxembourg
Tél.: +352 40 21 31 202
Fax: +352 40 21 31 209
www.caritas.lu

Tous droits réservés.
© Fondation Caritas Luxembourg

Toute communication ou publication fait dans le cadre de ce projet, sous quelque forme et sur quelque support que ce soit, n'engage que son auteur et la Commission ne peut être tenue comme responsable.

Edition : Danielle Schronen
Photos : Sauf indication contraire, Collection Carla Frutuoso, Caritas et images extraites du film « WeltAtelier. Ein pädagogischer Ansatz zur Arbeit in Bildungsorten Maison Relais. » Caritas, 2011.
Logos et dessins : Andy Genen, Happyantstudios
Layout : Iplus
Conception graphique: Levygraphie

Imprimé sur du papier recyclé.
Novembre 2013
ISBN 978 - 2 - 919974 - 15 - 3

R&D

Créé en 2003, le service Caritas R&D relie les connaissances pratiques et la recherche scientifique aux questions socio-politiques actuelles et aux expériences des professionnels sur le terrain. Centre de compétence en matière d'élaboration d'études, de projets et de formations, le R&D favorise le développement social à travers le transfert d'innovations et l'adaptation de bonnes pratiques au contexte luxembourgeois.

“ The secret of education lies in respecting the pupil.”

(Ralph Waldo Emerson)



sommaire

1 introduction	9
Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem: eine Win-Win Situation?	10
<i>Danielle Schronen</i>	
2 les expériences	15
Nachhaltige Bildung und Fortbildung unterstützt die Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung	16
<i>Marco Deepen</i>	
Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und der Einsatz von niedrigqualifizierten Hilfskräften.....	22
<i>Manuel Achten</i>	
3 l'évolution.....	29
Le système luxembourgeois des services d'éducation et d'accueil pour enfants	30
<i>Marco Da Silva</i>	
Dix années de projets Flex – Quelles réalités pour les formés?.....	40
<i>Charles Berrang & Nathalie Georges</i>	
4 la formation.....	57
Les voies de qualification pour le personnel des services d'éducation et d'accueil pour enfants.....	58
<i>Marco Da Silva</i>	
Une autre voie de qualification : La validation des acquis de l'expérience au Luxembourg dans le domaine de l'Éducateur et de l'Auxiliaire de vie	76
<i>Roland Gengler</i>	

5 les propositions	93
Personnel faiblement qualifié : et après ... ? Quelles perspectives ?.....	94
<i>Charles Berrang & Nathalie Georges</i>	
VALIflex aus arbeitsmarktpolitischer Sicht.....	98
<i>Corinne Flammant & Marie-Claire Ruppert</i>	
Former à des services à la personne dans le domaine de l'éducation Défis, caractéristiques et perspectives	106
<i>Paul L. Prussen</i>	
Der Spagat zwischen Ausbilder und Arbeitgeber: ausgrenzende oder sich ergänzende Perspektiven?	114
<i>Jean-Paul Jerolim</i>	
6 les défis systémiques.....	121
L'éducation non formelle vue par le secteur et autres parties prenantes.....	122
<i>Charles Berrang & Nathalie Georges</i>	
Professionalität und Kompetenz in der frühkindlichen Bildung, Betreuung & Erziehung: systemisch, politisch und dialogorientiert	132
<i>Mathias Urban</i>	
7 conclusions	145
Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem – von der Notwendigkeit einer Win-Win-Situation	146
<i>Danielle Schronen</i>	
les auteurs	154

1 introduction



Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem: eine Win-Win Situation ?

Danielle Schronen

VALiflex: ein Schritt in Richtung Qualifizierung?

Menschen, die bisher beruflich nie mit Kindern zu tun hatten und privat Kinder oft aus der Elternperspektive kennen aber kaum darüber hinaus, für die non-formale Bildung zu qualifizieren, das ist die Herausforderung die die Flex-Projekte 2001 angenommen haben. Eine Basisausbildung wurde auf die Beine gestellt, die seither konzeptuell (nicht inhaltlich) noch einmal stark überarbeitet wurde, um die Bedingungen der Geldgeber ESF sowie Fonds pour l'Emploi zu erfüllen. Bis heute bleibt die Nachfrage nach Basisausbildungen aktuell und die vielen Interessierten, die wir im Laufe der Informationsversammlungen und der Selektionsgespräche getroffen haben, kamen aus sehr unterschiedlichen demographischen, geographischen, sozialen oder beruflichen Ecken. Eine Serie von 5 Ausbildungen wurde in den vergangenen 3 Jahren angeboten. 100 Teilnehmende haben bestanden, 73 haben einen Arbeitsplatz gefunden.

Die 3-monatige Basisausbildung wurde als Eingangsticket zum Bereich der non-formalen Bildung betrachtet, der weitere Qualifizierungsmaßnahmen folgen müssten. Die Flex-Idee hat sich bewährt wie aus der Evaluation von Charles Berrang & Nathalie Georges hervorgeht, ist aber noch immer nicht an ihrem Ziel angekommen, wie Marco Deepen darlegt. Der Aufbruch zu einer hochwertigen non-formalen Bildung wird von Marco Da Silva nachgezeichnet. Da seit 2008 die Möglichkeit besteht eine Prozedur zur Anerkennung von Lebenserfahrung (VAE) zu durchlaufen, um sich zu qualifizieren, sprich ein luxemburgisches Diplom zu erhalten, hat VALiflex diese Chance aufgegriffen. Leider hat uns die Bedingung unserer Geldgeber nur Arbeitsuchende ohne Arbeit zu betreuen, hier einen Strich durch die Rechnung gemacht. Die wenigen Kandidaten für eine VAE die zu dem Zeitpunkt der Basisausbildung keine Arbeit hatten fanden auf Grund ihrer Erfahrung recht schnell eine Anstellung, was Sie für die Begleitung durch VALiflex disqualifizierte. In dieser Publikation stellen Marco Da Silva die bestehende Prozedur, und Roland Gengler die bisherigen Ergebnisse im Bereich der sozio-edukativen Diplome, sowie die Erfahrung eines Begleiters mit der Prozedur vor.

VALIflex: ein Schritt in Richtung mehr Qualität?

Wo besteht Handlungsbedarf in Sachen Basisausbildung für die Zukunft? Laut Bericht von Charles Berrang & Nathalie Georges sind die meisten Entscheidungsträger für ein durchlässiges Qualifizierungssystem und berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung. Corinne Flammant & Marie-Claire Ruppert setzen auf eine engere Kooperation zwischen ADEM, Ausbilder und Arbeitgebern, um die Effizienz solcher Ausbildungen noch weiter zu steigern. Paul L. Prussen weist darauf hin, dass der Unterschied zwischen qualifiziertem und nicht qualifiziertem Personal manchmal in der Praxis untergeht, er nichtsdestotrotz besteht und ein kohärentes Qualifizierungssystem für die verschiedenen sozio-educativen Berufe angebracht ist. Jean-Paul Jerolim erinnert daran, dass es laut Gesetz möglich ist Personal ohne jede Ausbildung zu einem gewissen Prozentsatz einzustellen und somit eine Basisausbildung bereits einen Fortschritt darstellt. Andererseits würden die Teilnehmenden oft mit Vorstellungen antreten, die von der Realität meilenweit entfernt sind. Die Aufgabe der Referenten besteht daher nicht nur aus theoretischer Wissensvermittlung, sondern auch darin, den Teilnehmenden klar zu machen, was in der Praxis auf sie zukommt.

Die Herausforderungen beschränken sich jedoch nicht auf das Bildungssystem. Charles Berrang & Nathalie Georges berichten von Personalkonflikten, die durch schlecht definierte Rollen entstehen können. Unzufriedenheit entsteht bei den Niedrigqualifizierten, wenn sie glauben die gleiche Arbeit für weniger Geld machen zu müssen als ihre diplomierten Kollegen. Arbeitgeber fordern eine Karriere für Niedrigqualifizierte im Kollektivvertrag: eine klare Rolle und eine Perspektive sind erforderlich. Manuel Achten und Mathias Urban machen deutlich, dass die Qualität nicht nur auf der Qualifizierung des Personals fußt, sondern auch in einem erheblichen Umfang auf der Organisation der pädagogischen Arbeit im Team und einer reflexiven, sich stetig weiterentwickelnden Praxis beruht. Qualität in der non-formalen Bildung entsteht erst durch ein kompetentes Bildungssystem! Ein spannendes Handlungsfeld tut sich auf!

Den Lesern und Leserinnen wünschen wir interessante Einblicke und Ideen für die Praxis!



Merci!

Projekte wie VALiflex sind nicht das Werk eines Einzelnen.

Vielen Dank an alle, die an die Flex-Idee geglaubt und sie seit 2001 unterstützt haben: unsere Geldgeber ESF und Fonds pour l'Emploi, unsere Partner Ministère du Travail et de l'Emploi, Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, ADEM und LTPES, unsere Referenten, die Praktikantenbetreuer und -betreuerinnen, die Teilnehmenden und all diejenigen, die zum guten Gelingen des Projektes beigetragen haben.

Nicht zuletzt gilt unser Dank den Autoren der vorliegenden Publikation, die helfen Erfahrungen mit den Lesern zu teilen, ein grundlegender Prozess, um Ideen weiterzuentwickeln. Wir stehen erst am Anfang multipler Umwälzungen die den Bereich Bildung betreffen: die Institutionalisierung der non-formalen Bildung in der (frühen) Kindheit, die Revolution der Pädagogik durch eine kindzentrierte Perspektive oder aber die Anpassung der Arbeitnehmenden an den Arbeitsmarkt mit Hilfe von durchlässigen Qualifizierungssystemen. Umdenken und neue Ideen... „verrücktes“ Tun sind mehr denn je gefragt. Denn Ideen, die heute als innovativ gelten, waren vor ein paar Jahren noch eher suspekt.

Daher danke für euren Mut und eure Ausdauer!



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère du Travail et de l'Emploi
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



caritas
L U X E M B O U R G

2

2 les expériences



Nachhaltige Bildung und Fortbildung unterstützt die Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung

Marco Deepen

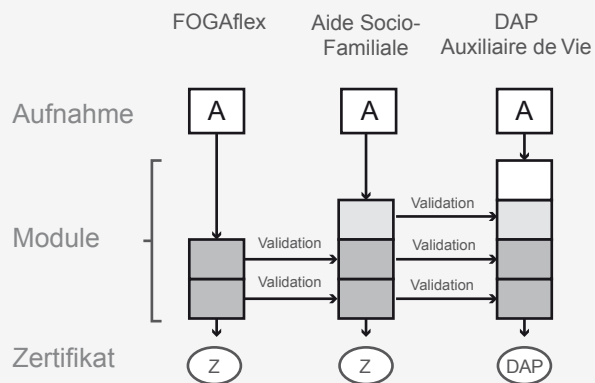
Kurzer Rückblick auf FOGAflex (2001-2004): Flexible Betreuungsstrukturen und berufsbegleitende Weiterbildung zum Assistenzerzieher

Ausgangspunkt und Begründung der ersten « Flex-Projekte » war im Jahr 2001 die Feststellung, dass es nicht ausreichend qualitativ hochwertige und flexible Betreuungsangebote in Luxemburg gibt. Eine große Nachfrage von Eltern nach flexiblen Betreuungsplätzen führte zu einem Betreuungsschwarzmarkt nicht autorisierter Tageseltern. Die Qualität dieser Dienstleistungen war nicht zu kontrollieren – eine Blackbox. Die Bedingungen dieser Betreuung entsprachen oft nicht den gesetzlichen Ansprüchen. Sicherlich entsprach diese Situation auch nicht den Ansprüchen nach einer gesunden Kindesentwicklung. Daraus resultierten zwei Forderungen: mehr und flexible Betreuungsplätze und besser qualifiziertes Personal in der Tagesbetreuung.

Die Projektidee bestand einerseits darin, flexible und qualitativ hochwertige Modellstrukturen zu entwickeln. Diese sollten als nationale Blaupause dienen können, um eine spätere Verbreitung solcher Strukturen auf nationalem Plan zu ermöglichen. So sollten diese neuen Einrichtungen dem Betreuungsmangel entgegenwirken und Ansprüchen der Eltern nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf entsprechen. Zu diesem Zweck waren die wichtigen Partner am Projekt beteiligt, allen voran das Familienministerium und das Erziehungsministerium. Im geschützten Rahmen eines EU-Projektes konnten Modellstrukturen quasi unter Laborbedingungen getestet werden. Es entstanden die ersten Maisons Relais des Landes in Bastendorf und Burden. Sie hießen damals noch nicht Maison Relais, sondern crèches FOGAflex, aber die Grundidee für Maison Relais war geboren. Den Eltern wurden nun flexible Betreuungsfenster in der Zeit von 7h00 – 19h00 angeboten. Die typischen Halbtagmodule gab es dort nicht mehr. Dieses entsprach dem Wunsch vieler berufstätiger Eltern mit unregelmäßigen Arbeitszeiten.

Die zweite Achse des Projekts bestand darin, eine berufsbegleitende Weiterbildung für BerufsrückkehrerInnen zu entwickeln. Zielgruppe waren zunächst Mütter, die nach der Erziehungspause wieder arbeiten wollten. Später wurde diese Fokussierung aufgehoben zu Gunsten aller Personen, die motiviert und geeignet waren, im Bereich Kinderbetreuung zu arbeiten. Diese sollten die Fachkräfte in den flexiblen Betreuungsstrukturen durch ihre Lebenserfahrung bei der pädagogischen Arbeit ergänzen. Gleichzeitig sollten sie sich im Verlauf ihrer FOGAfex-Beschäftigung kontinuierlich Fachwissen aneignen. Es wurde eine maßgeschneiderte Weiterbildung entwickelt, die ebenso wie die flexiblen Betreuungsstrukturen eine Blaupause zur nationalen Verbreitung darstellen sollte.

Durchlässiges Aus- und Weiterbildungssystem



Die Idee eines durchlässigen Ausbildungssystems

Die FOGAfex-Weiterbildung war als erster Schritt ins nationale Ausbildungssystem konzipiert. Durch das FOGAfex-Zertifikat nach erfolgreichem Abschluss der Weiterbildung sollte es den erfolgreichen Teilnehmenden ermöglicht werden, den nächsten Schritt im nationalen Ausbildungssystem zu machen. Die Projektpartner hatten die Idee eines durchlässigen Stufensystems, in dem eine nicht-qualifizierte Person befähigt wird, sich formal weiter zu qualifizieren – sich auf den Weg zu machen. Der Kompetenzerwerb aus einer Ausbildung sollte so zur anschließenden Ausbildung mitgenommen und anerkannt werden. Die bereits absolvierten Module einer Weiterbildung brauchen also nicht nochmals wiederholt zu werden, denn sie wurden bereits zertifiziert.

Dieses setzt voraus, dass erstens alle beteiligten Ausbildungsorganisatoren die gleichen Module anbieten (Beispiel: Einführung in die Kommunikation). Zweitens setzt es voraus, dass die Zertifikate der anderen Organisationen akzeptiert werden. So könnten Teilnehmende Kompetenzzertifikate sammeln, die national anerkannt und gültig sind. Innerhalb eines Sektors, z.B. Erziehung und Soziales, sollte das machbar sein ... theoretisch. Im Schaubild auf der vorherigen Seite wird diese Idee verdeutlicht: Eine FOGAfex-Absolventin nimmt zwei zertifizierte Module in die anschließende (nächst umfangreichere) Aide-Socio-Familiale-Ausbildung mit und braucht diese nicht zu wiederholen. Die vorigen Zertifikate werden anerkannt. Jede Aus- und Weiterbildung hat dabei ihre eigenen Zugangsbedingungen. Wenn diese nicht erfüllt sind, nützen auch die zertifizierten Kompetenzen nichts. Ebenso kann die FOGAfex-Absolventin die Ausbildung DAP Auxiliaire de Vie beginnen (Erwachsenenausbildung), wenn sie die Aufnahmebedingungen erfüllt. Auch dort werden die FOGAfex bzw. die Aide Socio-Familiale-Module anerkannt. Die drei dargestellten Aus- bzw. Weiterbildungen haben ähnliche Zielsetzungen, allerdings anderen Umfänge. Dennoch könnten gemeinsame Module definiert werden, da es umfangreiche Überschneidungen gibt. Dieser Ansatz blieb leider Utopie. Zurückblickend hätte sich hier Lobbyarbeit bei den großen Playern, allen voran dem Erziehungsministerium sicher gelohnt. Die Anerkennung von Lebenserfahrung immerhin wird 2008 im Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung in Luxemburg verankert – sicherlich ein richtiger und guter Schritt in diesem Sinne.

Anerkennung von Lebenserfahrung

Bereits 2002 wurde in diesem Zusammenhang von den Projektpartnern angeregt, die eigene Lebenserfahrung formal anzuerkennen. Gerade die Lebenserfahrung der Berufsrückkehrerinnen sollte einen Mehrwert in den Kindertageseinrichtungen erzeugen. Warum sollte eine Kompetenz, die im non-formalen Kontext erworben wurde, zum Beispiel bei der Erziehung der eigenen Kinder oder im Sportverein, nicht genauso viel Wert sein, wie die, die in einer formalen Ausbildung erworben wurde? Wo eine Kompetenz erworben wird, spielt letztlich keine Rolle. Die Schwierigkeit dieses Ansatzes ist die Überprüfung einer nicht-formal erworbenen Kompetenz. Wie kann man beweisen, dass man wirklich etwas kann? ... und zwar genauso gut, wie derjenige, der erfolgreich an einer Ausbildung teilgenommen hat.

Diese Herausforderung wurde mittlerweile gelöst. Es wurde eine Prozedur entwickelt und 2008 gesetzlich verankert (Validation des acquis de l'expérience, VAE). Diese inspiriert sich am französischen Modell, wo die VAE bereits seit 2002 gesetzlich verankert ist. So wird im Sinne des lebenslangen Lernens ein kontinuierlicher, formal erfassbarer Bildungsprozess ermöglicht. Es profitieren nicht nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ein formal anerkanntes Diplom erhalten, sondern auch die Arbeitgeber, die motiviertes und formal qualifiziertes Personal einstellen können.

Anspruch, Wirklichkeit, Konsequenzen

Der Erfolg der ursprünglichen Flex-Projekte, vor allem die Verbreitung der „Maisons Relais-Idee“, wurde durch den politischen Willen auf nationaler und EU-Ebene getragen, das Angebot an Kindertagesbetreuung stark zu erhöhen, um es so Frauen zu erleichtern, zurück auf den Arbeitsmarkt zu gelangen (Lissabon-Strategie). Die Frauenerwerbsquote sollte in der gesamten EU stark zunehmen, um die Wirtschaftsleistung der Mitgliedsländer zu erhöhen. Tatsächlich hat Luxemburg durch die Einführung der Maisons Relais (2005) und der Chèques-Service Accueil (2009) die quantitativen EU-Ziele erreicht. Der Erfolg kann jedoch nicht nur an der Quantität gemessen werden. Nur gute Kinderbetreuung erfüllt das Ziel, Kindern einen Impuls auf dem Weg zu selbstbewussten und eigenmündigen Bürgern zu geben. Der Anspruch an Qualität hinkt dem quantitativen Ausbau um Jahre hinterher, eine parallele Entwicklung von Quantität und Qualität hat nicht stattgefunden. Diese Erkenntnis nimmt jedoch bei den Verantwortlichen zu, so dass in den nächsten Jahren eine positive Entwicklung zu erwarten ist – Stichwort „Rahmenplan für non-Formale Bildung für Kinder und Jugendliche in Luxemburg“.

Was die FOGAfex-Ausbildung angeht, so sind die Erfolge leider ausgeblieben. Immer noch dümpelt diese als stand-alone-Fortbildung für Maison Relais im nicht formalen Ausbildungsmarkt herum. Auch die Folgeprojekte QUALIflex, FORMAfex und VALIflex konnten die ursprünglichen Ambitionen nicht verwirklichen. Die FOGAfex-Kompetenzen werden nicht bei anderen Ausbildungsorganismen anerkannt. Einem ersten Schritt kann kein zweiter folgen. Einige andere Anbieter organisieren heute ähnliche Fortbildungen. Immerhin werden diese Fortbildungen vom Familienministerium anerkannt und die Teilnehmenden können unter bestimmten Voraussetzungen als qualifiziertes Personal in Maison Relais eingestellt werden. Bildung muss sich lohnen – auch Fortbildung. Kompetenzen sollen zertifiziert werden, so dass Teilnehmende Zertifikate wie Backsteine zum Bau ihres Hauses des Lebenslangen Lernen nutzen können (Stichwort „credit points“). Nur ein ganzes Haus – ob groß oder klein – nutzt etwas.

***„Lernen ist wie Rudern gegen den Strom.
Hört man damit auf, treibt man zurück.“***

(Laozi)

Langfristig muss der Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen dazu führen, dass ein erweiterter Professionalisierungsprozess einsetzen kann. Die Weichen in diese Richtung sind gestellt. Eine Praxisausbildung zum Erzieher, die das Konzept des lebenslangen Lernens berücksichtigt ist eine Möglichkeit. Die Umsetzung der ursprünglichen FOGAflex-Idee, ein durchlässiges Ausbildungssystem zu schaffen und Teilkompetenzen formal anzuerkennen eine weitere. Das Angebot von Fort- und Weiterbildungen muss aufeinander abgestimmt werden. Die Organisatoren von Fort- und Weiterbildungen sollen zusammen diesen Plan verfolgen und jeder mit seinen Stärken zu einer positiven Entwicklung beitragen. Eine Organisation muss diesen Ansatz federführend in die Hand nehmen.



Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und der Einsatz von niedrigqualifizierten Hilfskräften

Manuel Achten

Vom quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im „non-formalen Bildungsbereich“

références

Ministère de la Famille et de l'Intégration (2012)
Rapport d'activité 2012.
www.mfi.public.lu.

Projet de loi portant modification de la loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse – proposition du nouveau intitulé : « Loi du ... sur l'enfance et la jeunesse ». www.mfi.public.lu/legislation/Projets/index.html.

In den vergangenen zehn Jahren wurde in Luxemburg das außerfamiliäre und außerschulische Betreuungsangebot für Kinder bis zwölf Jahre rasant ausgebaut: Von 7712 im Jahre 2004 auf 42582 Betreuungsplätzen im Jahre 2012, also mehr als eine Verfünfachung des Angebots in 8 Jahren. Um der steigenden Nachfrage der Familien nach Betreuung für ihre Kinder nachzukommen, baute sich ein komplexer Betreuungssektor auf. Parallel zu den durch Staat und Kommune geförderten Einrichtungen entstand ein kommerziell orientierter, gewerblicher Sektor der Kindertagesbetreuung, bestehend aus gewerblichen Kinderkrippen und Tageseltern.

Die öffentliche und politische Debatte fokussierte sich bisher auf den quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung, um so den berufstätigen Eltern zu ermöglichen, Familie und Beruf besser miteinander vereinbaren zu können. Von dieser quantitativen, arbeitsmarkt-orientierten Perspektive, rutscht der Fokus nun stärker auf die Betreuungsqualität.

Im März 2012 hinterlegte Familienministerin Marie-Josée Jacobs in der Abgeordnetenversammlung zwei Gesetzesprojekte zusammen mit fünf großherzoglichen Verordnungen, um den gesetzlichen Rahmen für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im „non-formalen Bildungsbereich“ zu schaffen und eine qualitativ hochwertige Kinderbetreuung zu gewährleisten. Mit dem „non-formalen Bildungsbereich“ ist der öffentliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbereich für Kinder und Jugendliche gemeint, der sich zwischen dem öffentlichen Bereich „Schule“ und dem privaten Bereich „Familie“ ansiedelt. Die Teilnahme an den Angeboten des non-formalen Bildungsbereiches ist freiwillig – im Gegensatz zur Schulpflicht. Es obliegt also der freien Entscheidung der Eltern, ob ihr Kind das non-formale Bildungsangebot wahrnimmt. Zum non-formalen Bildungsbereich werden alle gewerblichen, kommunalen und gemeinnützigen Kinderbetreuungseinrichtungen (Crèches, Maisons Relais, Tageseltern) gezählt.

Die neuen Gesetzesprojekte stellen das Kind in den Mittelpunkt. In den Texten wurden die unterschiedlichen Einrichtungstypen und -logiken überwunden (kind- anstatt institutionszentriertes Denken). Kindertageseinrichtungen werden als Bildungsorte verstanden, in denen Kinder nicht nur betreut, sondern in denen auch vorsätzlich Bildungsziele verfolgt werden. Die hier geleistete Arbeit mit Klein- und Schulkindern wird als non-formale Bildung definiert. Das Bild vom Kind ist Ausgangspunkt für die Gestaltung der Lernangebote in der non-formalen Bildung. Den Gesetzesprojekten liegt das Bild eines Kindes zugrunde, das aktiv ist, das an den Vorgängen der Welt teilhat, das seine Umwelt entdecken und erforschen möchte. Kinder suchen Herausforderungen und Aufgaben, an denen sie wachsen. Lernen wird als eine kommunikative und kooperative Aktivität verstanden, bei der sich Kinder gegenseitig Wissen erschließen. Kinder werden als einzigartige Individuen und gleichwertige Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft angesehen.

Der beeindruckende Ausbau des Kinderbetreuungsangebots konnte nur durch den Einsatz von niedrigqualifizierten pädagogischen Hilfskräften umgesetzt und aufgefangen werden. Befürwortende Argumente für den Einsatz von niedrigqualifiziertem Fachpersonal sind und waren: die ungenügende Zahl von qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen, der Kostenfaktor des Betreuungssystems, die Multikulturalität der luxemburgischen Bevölkerung, sowie die Mischung der pädagogischen Teams hinsichtlich Alter und Lebenserfahrung.

référence

Nähere Informationen zur „non-formalen Bildung“ sind in den Publikationen unter www.enfancejeunesse.lu/documents zu finden.

Das im Rahmen der FOGA- und QUALIflex-Projekte entwickelte Modell, die Teams aus jungen Fachkräften durch lebenserfahrene Hilfskräfte, den BerufsrückkehrerInnen, zu ergänzen, hat sich im Laufe dieser „Flex-Projekte“ als einen interessanten Lösungsansatz erwiesen. Pädagogische Qualität wurde hier nicht verhindert, sondern konnte aufgrund wichtiger Bedingungen, wie z.B. Selektionsgespräche im Vorfeld, Nachweisen von Berufs- und Lebenserfahrung, duales Aus- und Fortbildungssystem, berufsbegleitende Supervision, sowie ein strukturiertes Curriculum mit Fokus auf das Kind (und nicht primär auf den Arbeitsmarkt!) gesichert werden.

Wie schätze ich die zukünftigen Entwicklungen des Arbeitsbereiches „niedrigqualifiziertes Fachpersonal in der Kindertagesbetreuung“ ein? Zuerst ist festzustellen, dass die explosionsartige Entwicklung der Kindertagesbetreuung ihren Höhepunkt erreicht, ja bereits überschritten hat. Die große Nachfrage von jungen Studierenden nach dem Erzieherstudium bewirkt, dass mittelfristig genügend qualifiziertes Fachpersonal zur Verfügung stehen wird. Nicht zuletzt unterstützen die Gesetzestexte, die sich zurzeit auf dem Instanzenweg befinden die Qualitätsentwicklung mit geänderten Vorgaben im Hinblick auf die Qualifizierung und den Personalschlüssel. Die Zahl der Stellen für Niedrigqualifizierte wird stagnieren und bei neuen Strukturen gar reduziert werden.

Qualität durch qualifiziertes Personal

Was sind die Bedingungen im Hinblick auf die Qualität, die vom Fachpersonal sowie den Hilfskräften zu erfüllen sind? Das pädagogische Fachpersonal hat bei der Erziehung und Bildung von Kindern eine zentrale Position. Die persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Fachkräfte bestimmen wesentlich, inwieweit die Kinder ihre Potenziale entfalten können. Besonders der non-formale Bildungsbereich, welcher sich durch partnerschaftliches, prozessorientiertes und entdeckendes Lernen sowie durch seine Offenheit auszeichnet, stellt hohe fachliche Anforderungen an das pädagogische Team. Eine hohe Qualität des pädagogischen Angebots kann also nur durch gut qualifiziertes Personal, durch regelmäßige und zielgerichtete Weiterbildungen sowie Fachberatung und Supervision gewährleistet werden. Neben der direkten Arbeit mit den Kindern sind Vor- und Nachbereitungszeit zur Planung und Reflexion der pädagogischen Angebote vorzusehen. Ebenso ist der regelmäßige Austausch mit Kollegen und Eltern erforderlich. In den neuen Gesetzesprojekten sind diesbezügliche Voraussetzungen geschaffen worden.

Es ist eine Frage der Organisation, ob Qualität auf der Einrichtungsebene gelingt. Studien belegen, dass Qualität sich dann verbessert, wenn mit dem heterogenen Erzieherteam als Ganzes gearbeitet wird, wenn also alle Teammitglieder „mitgenommen“ werden. In diesem Sinne, sollten die Verbindungen zwischen nationalem Bildungsrahmenplan zur non-formalen Bildung, pädagogischem Konzept der jeweiligen Einrichtung und Curriculum der Basisausbildung bzw. Fortbildung stimmig sein.

Ich möchte kurz auf mögliche strukturelle Gefahren des jetzigen Systems der Aus- bzw. Fortbildung von Niedrigqualifizierten eingehen. Punkto „Zielgruppe“, sollte sich das Aus- bzw. Fortbildungsangebot für niedrigqualifiziertes pädagogisches Personal ausschließlich an erwachsene Menschen ab Dreißig mit Berufs- und Lebenserfahrung richten. Junge Erwachsene, die nach abgebrochener Schulkarriere, glauben hier eine berufliche Karriere aufbauen zu können, sollten anders orientiert werden. Eine weitere Schwachstelle liegt in der Zertifizierung und der fehlenden Durchlässigkeit des Systems. Auch wenn die Aus- bzw. Fortbildungen zertifiziert werden, handelt es sich bei dem „Hilfserzieher-Zertifikat“ um kein Diplom. Hier besteht das Risiko, dass sich viele Hilfskräfte in eine „berufliche und ausbildungsbezogene Sackgasse“ begeben, da sie sich bis dato kaum „weiterqualifizieren“ können.

références

Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse (2012): Non-formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Lernen im außerschulischen Kontext. www.enfancejeunesse.lu/documents.

OECD (2006): Starting Strong II. Early childhood education and care.

Vgl. Programme gouvernemental 2009 annexé à la déclaration gouvernementale de Monsieur le Premier Ministre. www.chd.lu: « Le Gouvernement soutiendra le développement de la qualité et élargira l'offre de formation continue aux professionnels qui travaillent avec des enfants et des adolescents. »

University of East London & University of Gent (2011): CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report.

Niedrigqualifiziertes Personal und qualitativ hochwertige Kinderbetreuung – eine Herausforderung

Der schnelle quantitative Ausbau des Kinderbetreuungsangebots konnte nur mittels des Einsatzes von niedrig- und unqualifiziertem Personal realisiert werden. Besonders im Kleinkindbereich wuchs sowohl die Zahl der gewerblichen Einrichtungen, deren pädagogische Teams (nur) zur Hälfte aus qualifizierten pädagogischen Fachkräften bestehen muss, als auch die Zahl der Tageseltern, die eine 100-stündige Qualifizierungsmaßnahme nachweisen müssen (in den letzten sechs Jahren hat sich die Zahl der Tageseltern versechsfacht). In den Tageseinrichtungen (maison relais) für Schulkinder kommt besonders in den Mittagsstunden niedrigqualifiziertes Personal zum Einsatz.

Forschungen belegen, dass frühe, pädagogisch hochwertige Förderung von Kleinkindern eine sehr hohe Bedeutung für deren weiteren Bildungs- und Lebensweg hat. Hochwertige pädagogische Förderung braucht gut ausgebildetes Fachpersonal, fortlaufende Qualitätsentwicklung und gute Infrastrukturen. Frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote, wenn auch kostenintensiv, sind aus volkswirtschaftlicher Sicht eine rentable Investition, da sie zur Reduzierung der Sozialkosten und Steigerung der späteren wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit führen. Als Gesellschaft können wir es uns nicht leisten, Niedrigqualifizierte „hängen zu lassen“, da nicht nur diese direkt darunter leiden, sondern indirekt auch die Kinder betroffen sind.

Was also tun? Zum Abschluss möchte ich einige Herausforderungen bzw. Aufgaben für die Zukunft benennen:

- In der Kleinkindbetreuung soll hochqualifiziertes, motiviertes und erfahrenes pädagogisches Fachpersonal zum Einsatz kommen. Der strukturierte Austausch über die Entwicklung von Ausbildungscurricula zwischen den Ausbildungseinrichtungen, den Ministerien, der Wissenschaft und der Praxis ist auszubauen. Die Weiterentwicklung eines durchlässigen Ausbildungssystems ist anzustreben.

références

European Commission Network on Childcare (1996): Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme.

James J. Heckman (2008): Schools, Skills and Synapses. Economic Inquiry, Western Economic Association International, vol. 46(3), pages 289-324, 07.

Vgl. Marco Deepen (2013): Nachhaltige Bildung und Fortbildung unterstützt die Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung. Im vorliegenden Band.

“If you think education is expensive, try ignorance.”

(Derek Bok)

Besonders auch für Niedrigqualifizierte werden berufsbegleitende Ausbildungsmöglichkeiten gebraucht. Die in den Gesetzesprojekten vorgesehenen Maßnahmen setzen einen diesbezüglich adäquaten Rahmen für Qualitätsentwicklung, Innovation und institutionsübergreifende Zusammenarbeit.

- Bei der Teamentwicklung ist Stabilität ein Stichwort. Andauernde Personalwechsel destabilisieren das Team und verhindern, dass Kinder eine Beziehung zu „ihren“ Erziehenden aufbauen können. Daher müssen Arbeitsbedingungen geschaffen werden, die Stabilität und dauerhafte Beziehungen fördern. Auch hier versuchen die vorgesehenen neuen Regelungen einen diesbezüglich adäquaten Rahmen zu setzen: Vorbereitungs- und Weiterbildungszeiten, sowie neue Berechnungsmodi für das pädagogische Fachpersonal. Somit werden die Möglichkeiten geschaffen, Teams in Vollzeit- und Halbtagskräfte aufzustellen. Damit wären wiederum die Hilfskräfte stärker eingebunden, was im Hinblick auf die Qualität unerlässlich ist. Die Reflexion der Arbeit im Team ist gerade auch für Niedrigqualifizierte ein wichtiger Lernprozess.
- Die Einführung einer kindzentrierten Pädagogik ist in Luxemburg noch in vollem Gange. Ein hoher Qualitätsanspruch an Kindertageseinrichtungen ist in der politischen Landschaft unumstritten, aber welche „Qualität“ ist gemeint? Auf gesellschaftspolitischer Ebene bleibt die öffentliche Diskussion über die Qualität und Intensität der Kindertagesbetreuung weiterzuführen: Wie viel und welche außerfamiliäre und außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis 12 Jahre wollen wir?

Wir stehen also am Anfang eines spannenden gesellschaftspolitischen Prozesses, bei dem es um weit mehr als um die „Betreuung unserer Kinder“ oder „Arbeit für niedrigqualifizierte BerufseinsteigerInnen im Kinderbetreuungssektor“ geht. Es geht um die Festigung des sozialen Zusammenhalts in unserer diversifizierten, multikulturellen luxemburgischen Gesellschaft.

référence

Projet de loi portant modification de la loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse – proposition du nouveau intitulé: «Loi du ... sur l'enfance et la jeunesse».
www.mfi.public.lu/legislation/Projets/index.html.

3

3 l'évolution



Le système luxembourgeois des services d'éducation et d'accueil pour enfants

Marco Da Silva

Le contexte

Malgré les quelques structures pour enfants d'origine caritative ou paternaliste, l'accueil de jour était chose rare au Luxembourg jusqu'aux années 70. Dès lors et jusqu'en 2005, les services étaient composés de crèches pour les enfants jusqu'à l'âge de quatre ans et plus tard de foyers scolaires (aujourd'hui appelés foyers de jour) pour ceux âgés entre 4 et 12 ans. Suivant la norme sociale dictant que l'éducation et la responsabilité pour les enfants en bas-âge et les très jeunes enfants incombent aux parents, l'Etat avait pour tradition de peu s'immiscer dans ce domaine. Ainsi, les crèches étaient presque exclusivement des structures de type privé et représentaient un secteur d'activité marginal. Les places disponibles étaient majoritairement réservées à des couples de parents qui en avaient les moyens financiers et pour qui l'activité professionnelle de la mère était un choix. La population connaissait toutefois un deuxième type de parents pour qui l'activité professionnelle de la mère était une nécessité. Un nombre important d'enfants principalement issus de familles immigrées étaient donc gardés en dehors de la cellule familiale par des femmes qui travaillaient pour la plupart au noir. Cependant, suite aux évolutions de la société, il est apparu dès la fin des années 70 que l'Etat devait apporter une réponse aux difficultés socioculturelles rencontrées par certaines écoles. En conséquence, les premiers foyers scolaires, structures qui fonctionnaient grâce à un système de financement public, ont vu le jour en 1988. Ils avaient donc pour particularité de jouer un rôle social plutôt qu'un rôle de garde proprement dit, en permettant l'accueil et le soutien d'enfants issus principalement de familles pauvres et de milieux défavorisés. C'est ainsi que les premiers foyers scolaires ont été ouverts dans les quartiers où ce type de population était fortement représenté, c.-à-d. à Luxembourg-ville dans les quartiers de la Gare, Bonnevoie et Rollingergrund.

référence

Aloyse Ramponi (2009): Vom Foyer scolaire zur Maison Relais.
Dans : Maison Relais pour Enfants.
Ed. Le Phare.

Plus récemment, les Résolutions du Parlement européen de Lisbonne (2000) et de Barcelone (2002) concernant la stratégie décennale de modernisation de l'Europe (stratégie de Lisbonne) ont fortement contribué à l'évolution importante et somme toute assez récente des services de garde et d'accueil de jour d'enfants. En particulier, afin d'atteindre le plein emploi, de transformer le marché de l'emploi rigide en un marché plus souple et d'œuvrer pour l'égalité des sexes, elle comportait entre autres une série de mesures visant une meilleure conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle. Ainsi, afin d'atteindre un taux d'emploi des

femmes de 60%, elle invitait les Etats membres à mettre en place jusqu'à 2010, conformément à leurs systèmes nationaux, des structures d'accueil pour 90% au moins des enfants ayant entre trois ans et l'âge de la scolarité obligatoire et pour au moins 33% des enfants âgés de moins de trois ans. Au-delà des répercussions sur la performance et la compétitivité économique des Etats que pourrait apporter un accroissement du taux d'emploi des femmes, il était également question de lutter contre la pauvreté des familles et des enfants en particulier. En effet, il existe de nombreuses évidences montrant que les enfants sont moins exposés au risque de pauvreté dans les familles où la mère exerce une activité professionnelle.

référence

Gøsta Esping-Anderson (2008):
Herkunft und Lebenschancen –
Warum wir eine neue Politik
gegen soziale Vererbung
brauchen. Dans: Sozialalmanach
2008. Schwerpunkt «Kinderarmut
& Bildung». Confédération
Caritas Luxembourg.

Le développement quantitatif des places dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)

références

Mémorial A, n°123
du 10 août 2005.

Mémorial A, n°26
du 18 février 2009.

Ministère de la Famille et de
l'Intégration, Rapports d'activité
2011 et 2012

Eurostat, EU-SILC

Ministère de l'Education
nationale et de la Formation
professionnelle (2013): Rapport
d'activité 2012. Luxembourg.

Conformément aux objectifs européens, le Luxembourg s'est doté au cours de la dernière décennie d'une législation qui a eu pour effet un développement fulgurant des services d'accueil d'enfants. Le règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 a ainsi institué les Maisons Relais pour Enfants (MRE) ainsi que l'obligation pour les Communes de se doter d'une capacité d'accueil de jour pendant les périodes de temps extrascolaire suffisant aux besoins des enfants et des familles résidant sur leurs territoires, suivi du règlement grand-ducal du 13 février 2009 instituant le « chèque-service accueil » (CSA). Le CSA représente un dispositif de participation financière de l'Etat et des communes qui a pour but de faciliter l'accès des enfants de moins de 13 ans aux crèches, foyers de jour, maisons relais, garderies, clubs sportifs et écoles de musique et à l'assistance parentale. Il a eu par la réduction des coûts engendrés un impact significatif sur la démocratisation de ces services. Il a suscité une demande croissante de la part des parents, particulièrement pour des places pour les jeunes enfants n'ayant pas encore atteint l'âge de scolarité. Etant donné que les communes n'ont souvent pas réagi à cette demande, le secteur des crèches privées s'est fortement développé.

Le nombre de places (SEA et assistance parentale) est donc passé de 7.712 en 2004 à 32.340 en 2010 pour atteindre 42.346 en 2012. Ainsi, alors qu'en 2005, 22% des enfants de moins de trois ans et 59% des enfants de 4 à 12 ans fréquentaient une structure d'accueil, en 2010 ces taux étaient respectivement de 36% et de 79%. Le Luxembourg a ainsi atteint l'objectif de la stratégie de Lisbonne qui fixait le taux de fréquentation d'une structure par les enfants de moins de trois ans à 33%. Par contre, il n'a pas complètement atteint l'objectif pour les enfants ayant entre trois ans et l'âge de la scolarité obligatoire qui avait été fixé à 90%. Toutefois, il faut tenir compte du fait que, contrairement à beaucoup de leurs homologues européens, les enfants luxembourgeois ont la possibilité de fréquenter les classes de l'éducation précoce dès trois ans (72,1% en 2011/2012) et à partir de 4 ans commence la scolarité obligatoire.

Le développement qualitatif des services d'éducation et d'accueil pour enfants

Après l'augmentation surprenante du nombre de places dans les structures d'accueil et de garde d'enfants, les autorités publiques ont commencé ces dernières années à se focaliser sur le développement de la qualité dans ces structures. Deux facteurs majeurs sous-tendent ce changement de focalisation. Le premier est que la pression provenant des besoins en création de nouvelles places a commencé à diminuer fortement libérant ainsi des ressources pour d'autres tâches et centres d'attention. Le deuxième relève du constat que les enfants passent de plus en plus de temps dans les structures d'accueil et de garde. Celles-ci prennent donc une part grandissante dans leur éducation non formelle. En effet, au cours d'une semaine, les enfants fréquentant une crèche y passent pour la plupart l'entièreté de la journée. Bien que rare, cette présence peut aller jusqu'à une soixantaine d'heures par semaine. Dans les maisons relais par contre, les enfants y passent jusqu'à une trentaine d'heures par semaine en période scolaire, mais en période de vacances, bien qu'exceptionnel une fois de plus, cela peut également aller jusqu'à une soixantaine d'heures.

Face à ce constat, la qualité pédagogique des structures s'est positionnée au centre de l'intérêt des autorités publiques ainsi que des grands acteurs du secteur. Ainsi, la convention de collaboration du 22 juin 2010 entre le Ministère de la Famille et l'Intégration et l'Université du Luxembourg prévoit le développement d'un curriculum éducatif national pour les structures d'accueil de jour, ainsi que des programmes de formation initiale et continue. Les initiatives récentes s'attachent donc entre autres à faire évoluer et à consolider les concepts pédagogiques, à promouvoir la coopération entre les structures d'éducation non formelle, l'école, les parents et les autorités publiques compétentes à différents niveaux, à augmenter les compétences personnelles et professionnelles du personnel encadrant, etc.

référence

http://www.mfi.public.lu/actualites/2010/06/20100622_conv_Uni/index.html

Si au moment de l'embauche, l'appréciation des compétences personnelles d'une personne relève de la subjectivité, l'appréciation de ses compétences professionnelles est elle par contre objectivée dans une certaine mesure par les qualifications qu'elle apporte (certificats, diplômes). La législation en vigueur prévoit des dispositions censées assurer un certain niveau de qualité du personnel encadrant. Néanmoins, face aux prévisions de croissance du secteur découlant de la stratégie de Lisbonne, il était connu que l'ensemble des personnels encadrant ne pourrait pas être constitué de personnes possédant une qualification spécifique au domaine. Afin d'assurer les dotations en personnel nouveau et de ne pas freiner le développement du secteur, les dispositions concernant la qualification du personnel se sont déclinées en quotas. Elles distinguent entre les personnes qui répondent à l'une des qualifications professionnelles prévues, dites personnes qualifiées et celles qui ne le font pas, dites personnes non qualifiées. A y regarder de plus près, il apparaît que certaines des conditions de qualification professionnelle énumérées permettent de considérer comme personnel qualifié des personnes se distinguant très peu de celles considérées comme non qualifiées.

Ainsi, le règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 stipule que le personnel d'encadrement des maisons relais doit être composé pour 80% au moins des heures d'encadrement de personnes répondant à la condition de qualification professionnelle. Seule la moitié de ces personnes doit présenter une formation professionnelle dans les domaines psychosocial, pédagogique ou socio-éducatif. L'autre moitié peut quant à elle être constituée de professionnels de santé et de soins, des auxiliaires de vie, des détenteurs du certificat aux fonctions d'aide socio-familiale, etc. Cependant, elles peuvent aussi seulement être détentrices d'un certificat d'aptitude technique et professionnelle ou même simplement pouvoir faire valoir au moins cinq années d'études post-primaires réussies, à condition d'avoir participé à au moins cent heures de formation continue dans le domaine socio-éducatif.

En ce qui concerne les crèches, le règlement grand-ducal modifié du 20 décembre 2001 portant exécution des articles 1er et 2 de la loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique pour ce qui concerne l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de structures d'accueil sans hébergement pour enfants stipule que le personnel d'encadrement ne doit être composé que pour 50% au moins des heures d'encadrement de personnes qualifiées au sens de la loi, c.-à-d. détentrices « des diplômés luxembourgeois ou étrangers reconnus équivalents de moniteur d'éducation différenciée, d'éducateur, d'infirmier en pédiatrie, d'infirmier gradué en pédiatrie, d'éducateur gradué, de maîtresse de jardin d'enfants, d'instituteur, de pédagogue curatif, de psychologue ou de pédagogue ». Le reste du personnel d'encadrement n'est quant à lui tenu que de suivre des cours de formation continue à raison d'au moins 30 heures par période de deux ans ou bien sous forme d'unités concentrées de 100 heures tous les six ans.

Dans ce contexte, il est important de noter le changement du profil des personnes faiblement ou pas qualifiées dans le secteur de la garde d'enfants. A partir de 2005 et pendant les quelques années suivantes, le secteur a absorbé en termes d'embauche une forte proportion de femmes rentrantes. Celles-ci sont typiquement des femmes vivant en couple avec enfants ayant interrompu une activité professionnelle passée afin d'élever le ou les enfants du ménage. Une fois les enfants devenus adultes et poursuivant leur propre chemin souvent en dehors du domicile familial, elles se mettent à la recherche d'une activité professionnelle afin d'enrichir leur quotidien en se mettant très souvent au service de la société en général tout en touchant une rémunération considérée la plupart du temps comme subsidiaire. Ainsi, bien que n'ayant pas de qualification formelle, beaucoup de ces femmes ont au début intégré les institutions apportant avec elles une certaine expérience notamment en ce qui concerne l'éducation de leurs propres enfants. Il est facilement envisageable que leur profil constitue un enrichissement pour les institutions dont le personnel qualifié, bien que possédant une qualification formelle, se compose pour la plupart de personnes assez jeunes et ne pouvant pas faire preuve de la même expérience de vie.

référence

Mémorial A, n°159 du
28 décembre 2001.

référence

Voir à ce sujet l'article de Charles Berrang et Nathalie Georges: « L'éducation non formelle vue par le secteur et autres parties prenantes », publié dans le présent ouvrage.

Cependant, les parties prenantes constatent qu'au fil des années le personnel faiblement ou pas qualifié se compose de moins en moins de femmes rentrantes et de plus en plus de personnes sans grande expérience de vie, voir de jeunes en situation de décrochage scolaire ou incapables de trouver un emploi dans leur domaine de qualification. La réputation du secteur de l'éducation non formelle concernant son développement fulgurant et le besoin en personnel nouveau n'est certainement pas étrangère à l'attrait qu'il peut avoir sur ces nouveaux profils de non qualifiés. Si le recours à des femmes rentrantes pouvait être facilement justifiable du point de vue de la qualité des services prestés, il en va tout autrement du recours à des personnes pour la plupart jeunes, sans enfants, sans qualification, et donc sans expérience en général, qui de surcroît se trouvent dans une phase critique de leur vie. Pour résumer, cet état de fait pose de réels problèmes en ce qui concerne la volonté d'améliorer la qualité dans le secteur et interpelle forcément la société sur les chances qu'elle offre actuellement à ses populations les plus fragiles, en particulier les jeunes, les demandeurs d'emploi, les personnes élevant seules leur enfant, voir au pire les personnes cumulant simultanément les trois cas de figure.

“TARGET 5: The government department or agency responsible at national level should set up an infrastructure, with parallel structures at local level, for planning, monitoring, review, support, training, research and service development.”

(European Commission Network on Childcare)

Evolution probable de la législation dans un futur proche

A l'initiative du Ministère de la Famille et de l'Intégration, une série de projets de lois et de projets de règlements grand-ducaux ont été déposés en 2012. Ces projets ont pour but de continuer à améliorer l'accès des enfants aux services d'accueil et de garde tout en y assurant la qualité éducative. Pour ce faire, ils prévoient d'importantes dispositions nouvelles tendant à faire évoluer les structures de garde et d'accueil vers des lieux dédiés à l'éducation non formelle. Ainsi, il est par exemple prévu de définir un cadre de référence national pour l'accueil des enfants comprenant des objectifs généraux et des principes pédagogiques fondamentaux. Ensuite, l'obligation pour les gestionnaires de services d'accueil et de garde d'enfants de définir un concept d'action général adapté à partir des objectifs généraux et des principes pédagogiques du cadre de référence national devrait être introduite.

Afin de garantir le respect de ces dispositions, les projets n'omettent pas de prévoir la création d'un système de monitoring de la qualité pédagogique. Cependant, il faut noter qu'un débat existe sur la réelle utilité future de ce contrôle, si le système ne comporte pas des mesures et des moyens permettant aux professionnels du secteur d'évoluer dans leurs pratiques, notamment par le biais d'une offre de conseil et d'accompagnement (Fachberatung). Alors que certains grands gestionnaires ont déjà commencé à mettre en place des structures correspondantes intégrant formation et accompagnement, cela n'est et ne sera probablement pas possible pour les petites associations. Il faudra trouver une autre solution. Pourquoi ne pas miser sur une agence nationale, voire régionale ?

Finalement, les projets de lois et de règlements grand-ducaux prévoient également des dispositions concernant le personnel encadrant censées augmenter la qualité éducative des structures d'éducation et d'accueil pour enfants. Ainsi, le taux des membres du personnel d'encadrement dans les crèches et les maisons relais faisant valoir une formation professionnelle dans les domaines psychosocial, pédagogique ou socio-éducatif devrait être relevé à 60%. A cela devrait venir s'ajouter une obligation de formation continue pour l'ensemble des personnes faisant partie du personnel encadrant. En plus d'aboutir à la création d'une demande nouvelle et importante en formations, il est attendu de cette dernière disposition qu'elle contribuera de manière significative à l'augmentation de la qualité pédagogique des services.

références

Voir <http://www.mfi.public.lu/legislation/Projets/index.html>.

Ministère de la Famille et de l'Intégration (2013) : « Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter ». Document de travail.

Danielle Schronen (2013) : Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen – Einstieg in einen Entwicklungsprozess. In : Sozialalmanach 2013. Schwerpunkt SSIG – Services sociaux d'intérêt général. Caritas Luxembourg.

Dans ce contexte certes propice au développement de la qualité, certaines inconnues subsistent néanmoins. Notamment, des questions se posent sur l'ampleur de l'obligation de formation continue. S'agira-t-il simplement d'une obligation légale et comprise comme tel amenant les professionnels à visiter n'importe quelle formation sans égard à la pertinence et à la plus-value potentielle de celle-ci, cela afin de satisfaire le législateur et d'être dans la légalité ? Ou bien au contraire, sera-t-elle comprise comme une réelle motivation à faire évoluer les pratiques professionnelles et à acquérir de nouvelles compétences dans l'intérêt des enfants ? Enfin, les offreurs de formation seront-ils capables de satisfaire cette importante nouvelle demande en formations ? Ira-t-on vers la naissance d'une pléthore d'organismes trouvant dans la nouvelle législation une niche pour faire du chiffre d'affaire, ou bien ira-t-on vers une concentration du secteur des offreurs de formation dans ce secteur et vers l'amélioration de l'offre en formations existante et vers le développement d'offres nouvelles répondant aux besoins et aux réalités des pratiques professionnelles sur le terrain ?

référence

Voir à ce sujet l'article de Marco Deepen: « Nachhaltige Bildung und Fortbildung unterstützt die Professionalisierung in der Kindertagesbetreuung », publié dans le présent ouvrage.

Les prochaines années seront déterminantes pour l'évolution et la qualité des services d'éducation et d'accueil pour enfants. Pour ce qui concerne le recours à des personnes non qualifiées, l'ancrage des formations de base dans le système de qualification luxembourgeois reste à accomplir. L'initiative récente du Ministère de la Famille et de l'Intégration de créer un groupe de travail « formation continue » constitué des acteurs majeurs du secteur dispensant des formations de base constitue certainement un pas dans une bonne direction.

“In all actions relating to children, whether taken by public authorities or private institutions, the child’s best interests must be a primary consideration.”

(Charter of Fundamental Rights of the European Union)



Dix années de projets Flex – Quelles réalités pour les formés ?

Charles Berrang & Nathalie Georges

Le cadre de l'évaluation

Dans le cadre du projet FSE « VALiflex », une évaluation des quatre projets FOGAflex, QUALiflex, FORMAflex et VALiflex a eu lieu en été 2013. La formation organisée dans le cadre de ces projets permet à des personnes non qualifiées (sans diplôme spécifique) de se former pour travailler dans le secteur de l'éducation non formelle. Elle est certifiée par le Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle et comprend les 100 heures prévues par le Ministère de la Famille et de l'Intégration. L'évaluation recèle trois volets : des entretiens téléphoniques avec des anciens participants, un groupe de discussion avec des chargés de direction de structures d'accueil de jour pour enfants et enfin, des entretiens face-à-face avec des parties prenantes. Dans cet article, ce sont les résultats obtenus suite aux entretiens téléphoniques menés auprès des participants des formations qui seront présentés. L'objectif est de comprendre l'impact à long terme des projets Flex sur les parcours professionnel et personnel des participants ainsi que le niveau de satisfaction concernant la formation Flex dispensée.

En ce qui concerne l'échantillon, entre le début des projets Flex et la dernière session de formation terminée à la date du début de notre évaluation, on dénombre au total 217 participants. Il est cependant à noter que 32 coordonnées étaient erronées ou plus à jour, ce qui nous a permis de joindre un maximum de 185 individus. Parmi ce total, nous avons pu compter sur la participation de 100 personnes, ce qui représente un taux de réponse de 54,1%, soit plus de la moitié des formés Flex joignables sur une période de plus de 10 ans.

Caractéristiques générales des participants : âge, sexe et composition familiale

En ce qui concerne l'âge des répondants, on observe que l'âge moyen de leur entrée en formation était de 35,72 ans. Cependant, l'âge moyen varie selon la promotion Flex, avec une tendance à un rajeunissement des participants ; de 38 ans en moyenne en 2003 jusqu'à 32 ans en 2012. On notera aussi que si l'âge maximum augmente légèrement de 2003 à 2012, variant de 48 ans à 54 ans, l'âge minimum tend pour sa part à diminuer légèrement allant de 21 ans à 18 ans.

Par rapport au sexe des participants, ce sont les femmes qui sont omniprésentes dans les formations Flex, bien qu'au fil des sessions, une certaine ouverture de la formation envers les hommes se profile. C'est en 2007, soit 4 années après les premières formations qu'on trouve le premier représentant de la gent masculine. Pour autant, ceux-ci restent largement minoritaires, puisqu'on observe seulement 12% d'hommes dans l'échantillon contre 88% de femmes. Cette proportion représente aussi celle observée dans le nombre total de participants Flex.

Quant à la composition familiale des répondants, la plus grande partie (42%) est en couple avec enfant(s). Il est cependant aussi à notifier que 22% des formés sont seuls avec des enfants à charge. Quant aux autres types de ménages représentés, il s'agit de personnes seules ou de couples sans enfant.

Parcours économique des participants avant la formation Flex

Ce chapitre permet de faire le point sur la situation économique des formés Flex avant qu'ils ne prennent part à la formation. Par situation économique, on entend le diplôme ou la formation professionnelle, la situation professionnelle au moment de l'inscription et l'expérience dans le secteur social en général.

En ce qui concerne le plus haut niveau d'études atteint, près d'une personne sur deux est en possession d'un diplôme du secondaire technique de type CATP-DAP. Une autre tendance se dessine, à savoir celle que 22% des formés Flex ont en main leur diplôme de l'enseignement primaire ou post-primaire (9ème/ 5ème). On ne constate à ce niveau aucune évolution significative du plus haut niveau d'études atteint par les participants depuis le début des formations Flex.

On se trouve donc essentiellement face à une population relativement peu diplômée pour le secteur socio-pédagogique sortant soit du primaire, ou tout au plus de la 9ième du post-primaire, soit du secondaire technique. On peut dès lors affirmer que la formation Flex cristallise une population majoritairement orientée vers une pratique professionnelle.

Aussi par rapport à leur passé professionnel, 71% des formés ayant répondu à l'évaluation ont affirmé n'avoir eu aucune expérience professionnelle dans le secteur social avant la formation.

Enfin, concernant la situation de leur activité économique juste avant leur inscription à la formation, les participants flex ayant répondu étaient 14% à être en emploi (y compris les mesures Adem), 21% à être occupé dans leur propre ménage et 65% à être à la recherche d'un emploi, dont une partie au chômage. De FOGAflex à QUALIflex cette répartition a changé massivement pour connaître des fluctuations beaucoup moins substantielles par la suite : sur les 50% de femmes rentrantes au début ne reste que 13,9% dans VALIflex.

Parcours professionnel après la formation FLEX

Au moment de l'évaluation en été 2013, on observe que seuls 21% des personnes ayant suivi une formation Flex sont sans emploi. Autrement dit, 79% des répondants occupent un emploi et parmi ceux-ci 56% dans le domaine de l'accueil d'enfants âgés de 0 à 12 ans.

Afin d'affiner l'évaluation et les effets des formations Flex sur le parcours professionnel, il est essentiel de répertorier les personnes ayant dans leur poste actuel ou ayant eu dans le passé quelques expériences professionnelles avec des enfants.

Au final, ce sont donc 80 participants qui peuvent témoigner de leur(s) expérience(s) professionnelle(s) dans le domaine. En effet, parmi les 44 personnes n'occupant actuellement pas un poste ou non dans le domaine de l'enfance, seules 20 personnes n'ont jamais eu d'expérience professionnelle avec des petits. Ce qui représente au total 1 personne sur 5 ayant suivi une des formations Flex au cours des 10 dernières années. Quant aux raisons évoquées par rapport à cette situation, on retiendra les 3 principales avancées par ces personnes sans expérience dans des métiers en relation avec les enfants, à savoir :

- avoir eu une autre opportunité d'emploi ;
- n'avoir connu que des réponses négatives à leurs candidatures ;
- s'être rendu compte ne pas être fait pour travailler dans ce domaine.

Description des expériences professionnelles

Stabilité de l'emploi et nombre d'heures hebdomadaires de travail

Par rapport à la stabilité de l'emploi, on constate dans l'analyse des résultats que 57% des contrats étaient en contrat à durée indéterminée (CDI) et 35% à durée déterminée (CDD). Ce qui signifie que près de 6 contrats sur 10 misent sur le long terme et la stabilité. Si, à première vue, les proportions de CDI et CDD paraissent satisfaisantes, il est important de mettre ces chiffres en perspective. En effet, lorsqu'on se penche sur des données similaires au niveau national, on voit qu'en 2011, seulement 7,1% des travailleurs salariés avaient un CDD au Luxembourg. Le travail sur la base d'un CDI reste donc la norme. Dans le même ordre d'idée, une étude réalisée par le CEPS/Instead en 2004, montre que le CDI représente la règle, et ceci aussi dans les secteurs social et éducatif, qui affichent des taux de CDI de respectivement 83% et 84%. On peut donc déduire que la part des CDI présents dans la totalité des contrats signés par les personnes Flex est trop peu élevée par rapport aux salariés dans leurs domaines d'action. Par rapport au nombre d'heures prestées par semaine, on observe que :

références

STATEC (2012): Rapport travail et cohésion sociale. Cahier économique N°114. Luxembourg. p.47.

Philippe Liégeois (2006): Les contrats des salariés sont essentiellement à durée indéterminée. Vivre au Luxembourg N°28. Ceps/Ininstead. Differdange.

- Les contrats à 40 heures représentent 37% des expériences professionnelles vécues par les formés Flex.
- 51% des expériences professionnelles ont comme charge de travail 20 à 39 heures hebdomadaires.
- 12% des expériences ont pour cadre de travail moins de 20 heures par semaine

Encore, le pourcentage des CDI ainsi que le nombre de contrats de moins de 20 heures sont équitablement répartis à travers les projets Flex. Il en va de même pour la répartition des heures de travail selon les différents types de structures : ceux qui sont employés par le secteur commercial ne remportent pas des contrats hebdomadaires plus importants que ceux employés par le secteur public ou associatif.

Selon ces données, nous pouvons avancer que l'emploi à temps partiel, qu'il soit subi ou volontaire, représente 63% des expériences professionnelles vécues par les répondants à notre enquête. Là aussi, il est intéressant de mettre ces chiffres en perspective par rapport aux données nationales sur l'emploi. Au Luxembourg, en 2010, le travail à temps partiel par rapport à l'emploi total était de 15%. Si on étudie le phénomène par rapport aux différentes branches d'activité, on observe que les secteurs de la « Santé et action sociale » et de l'enseignement enregistrent des taux de temps partiel beaucoup plus élevés, respectivement de 40% et de 28%. Ces secteurs étant largement occupés par les femmes. On le voit, bien que ces deux chiffres soient plus élevés que la moyenne nationale, ils sont encore très inférieurs à la proportion de temps partiel observée dans notre enquête. Notre échantillon constituerait donc encore une niche plus particulière et plus encline au temps partiel. Ceci peut être relié d'une part avec la prépondérance des femmes dans la population Flex, et d'autre part avec le relatif faible niveau d'éducation de la population étudiée. En effet, au Luxembourg, les données sont formelles, 46% des femmes qui ont atteint l'enseignement secondaire inférieur au plus travaillent à temps partiel, la proportion diminue pour atteindre 36% pour les diplômées du secondaire supérieur et 28% pour celles qui ont terminé des études supérieures.

référence

STATEC (2013) : Le travail à temps partiel. Regard n°9. Luxembourg.

Quel employeur pour les formés Flex ?

Après avoir observé la stabilité des expériences professionnelles vécues par les personnes Flex, voyons qui sont les employeurs concernés par ces contrats.

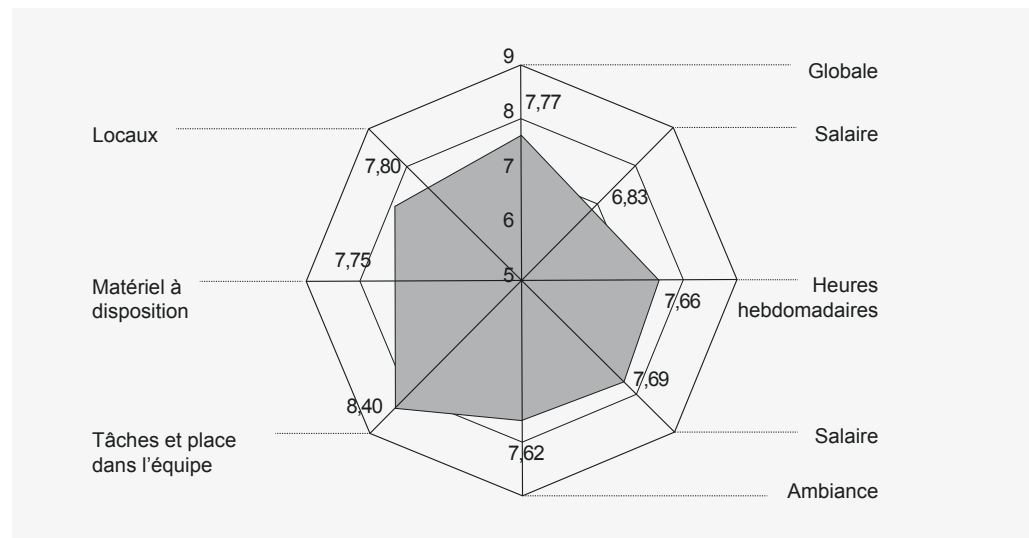
Au niveau des employeurs, on voit que 44% des contrats ont été signés avec des Maisons Relais (MR) et 37% avec des crèches. Ce sont, sans surprise les deux grands employeurs des formés Flex. Les Foyers de jours et les assistants parentaux restent plus marginalisés dans ce contexte.

Degré de satisfaction issu des expériences professionnelles

Le bien-être au travail et la satisfaction des employés sont reconnus pour être des éléments importants pour le travailleur lui-même mais aussi pour l'entreprise qui l'emploie. En effet, outre les implications directes dans la vie personnelle de l'employé (confiance en soi, répercussions familiales, santé...), l'entreprise y trouve aussi un intérêt car un travailleur heureux est gage de compétitivité et de productivité et un moyen de lutter contre l'absentéisme et le turnover.

Qu'en est-il de la satisfaction des formés Flex par rapport à toutes leurs expériences professionnelles ? Huit dimensions ont pu être mises à l'épreuve par les répondants en termes de satisfaction sur une échelle de 1 à 10 (meilleure note) : le salaire, les heures hebdomadaires, l'horaire de travail, l'ambiance générale au travail, les tâches effectuées et la place dans l'équipe, le matériel mis à disposition, les locaux et la satisfaction globale.

Graphique 1: Niveau de satisfaction des expériences professionnelles



On observe très clairement sur le graphique que les notes moyennes sont en général assez élevées puisqu'elles varient entre 6,8 et 8,5 ; la moyenne globale étant de 7,8. On notera que la satisfaction la plus faible est celle du salaire, mais qui est contrebalancée par une très bonne note pour les tâches effectuées et la place dans l'équipe. Les personnes sont donc très satisfaites de la nature de leur emploi, mais moins satisfaites de la reconnaissance en terme de rémunération.

Une étude menée par la Chambre des Salariés Luxembourg montre qu'en termes d'épanouissement dans l'emploi, les salariés travaillant au Luxembourg sont de manière générale assez satisfaits puisque « 22% des salariés déclarent être tout à fait épanouis, 57% plutôt épanouis, 15% plutôt pas épanouis et 6% pas du tout épanouis ». Le secteur du social et de la santé ainsi que celui de l'enseignement font partie du groupe de secteurs dont le taux des salariés très épanouis est supérieur à 20%. Les résultats de l'étude montrent également que les employés de ces deux secteurs ont plus tendance à être épanouis que ceux de la finance. L'hypothèse formulée par les auteurs dans ce cadre est que les professions exercées dans ces secteurs sont tournées vers l'aide à la personne et l'humain. Grâce à cet éclairage, nous pouvons aussi mieux comprendre pourquoi les formés Flex semblent globalement si satisfaits par rapport à leurs expériences professionnelles ; le secteur d'activité semble y jouer un rôle primordial. Même si, il est important de le signaler : « ces secteurs ne sont pas exempts de difficultés. Ainsi, les salariés du secteur du social et de la santé sont surreprésentés parmi les salariés éprouvant continuellement ou fréquemment un stress négatif (39% contre 30%). Quant aux salariés de l'enseignement, ils sont proportionnellement plus nombreux, que les autres, à ressentir l'épuisement professionnel (burnout) (38% contre 20%) ».

Il faut signaler toutefois que les bons résultats en termes de conditions de travail sont obtenus indirectement grâce à une séance de conseil préalable au moment des entretiens de sélection. Les candidats se décident pour la formation en connaissance de cause. Les personnes pour qui la situation de vie ne peut s'agencer avec les conditions d'horaire, de salaire, d'heures hebdomadaire, etc. peuvent être réorientées dès le départ. Le nombre de personnes non satisfaites peut être réduit de cette façon.

références

Mesure choisie par la Chambre des Salariés Luxembourg (CSL) dans leur étude du 2012 sur le bien-être au travail. Concept différent et plus strict que la satisfaction mais qui peut servir de référence comparative.

Laetitia Hauret & Mireille Zanardelli (2012): Les déterminants du bien-être subjectif au travail, Chambre des Salariés, Luxembourg. p. 8 et 11.

Laetitia Hauret & Mireille Zanardelli (2012), p. 11.

Parcours éducatif post Flex

Après avoir étudié le parcours professionnel des personnes formées dans l'une des vagues Flex, il est intéressant de connaître leur parcours éducatif mais après la sortie du projet. Est-ce que le fait de participer à la formation a suscité chez certains l'envie d'aller plus loin et de construire un parcours éducatif menant à un diplôme reconnu ? Pour rappel, les personnes étaient au moment de l'inscription peu qualifiées et n'avaient pour la plupart que peu, voire aucune expérience professionnelle dans le soin et l'accueil d'enfants.

Si 41% des répondants affirment avoir suivi une formation ultérieurement à Flex, 59% ne l'ont pas fait. Parmi ceux qui ont continué leur parcours formatif, 36%, c'est-à-dire un peu plus d'un tiers des formés, ont persévéré dans le domaine social. Seuls 5% ont changé de cap et ce sont réorientés.

Pour les 59% qui n'ont pas poursuivi de carrière éducative après Flex. Les trois principales raisons évoquées sont :

- le manque de temps pour 27,7% d'entre-eux ;
- 14,8% pensent être assez formées et ne ressentent pas le besoin de continuer ;
- 8,5% ont eu un emploi directement à la fin de la formation Flex ou n'y ont pas été autorisés (8,5%).

Dans le cas des formations rapportées lors de l'enquête, on peut affirmer que 60% des cursus se clôturent par un certificat et 40% donnent droit à un diplôme reconnu. Certains participants ont en effet suivi la voie de la formation formelle pour avoir le diplôme souhaité, d'autres ont par contre suivi la voie de la formation non formelle.

Enfin, si la formation Flex leur a ouvert la voie, on observe que la majorité des cursus sociaux ont été suivis pour deux grandes raisons :

- élargir les compétences (40%) ;
- acquérir un diplôme supplémentaire et pouvoir le faire valoir (29%).

Dans les autres raisons évoquées, mais plus rarement, on note l'occasion de monter de carrière dans la convention collective ou encore d'autres motifs plus divers telles que la demande pressante du patron ou une obligation légale.

Utilité des programmes Flex par rapport à l'employabilité

En termes d'utilité des projets Flex, la question qu'il faut se poser est celle des avantages apportés en termes d'accès à l'emploi. L'idée est de voir si le programme favorise l'employabilité des personnes peu qualifiées et sans emploi. Pour aborder ce point, à chaque expérience professionnelle vécue dans le domaine, la personne interrogée a eu l'occasion de se prononcer sur l'utilité de Flex par rapport à l'emploi concerné.

Trois possibilités de réponse étaient proposées, soit Flex :

- n'a pas aidé du tout dans le fait que la personne décroche cet emploi ;
- a aidé de par le réseautage créé lors de la formation ;
- a aidé grâce aux compétences acquises lors de la formation.

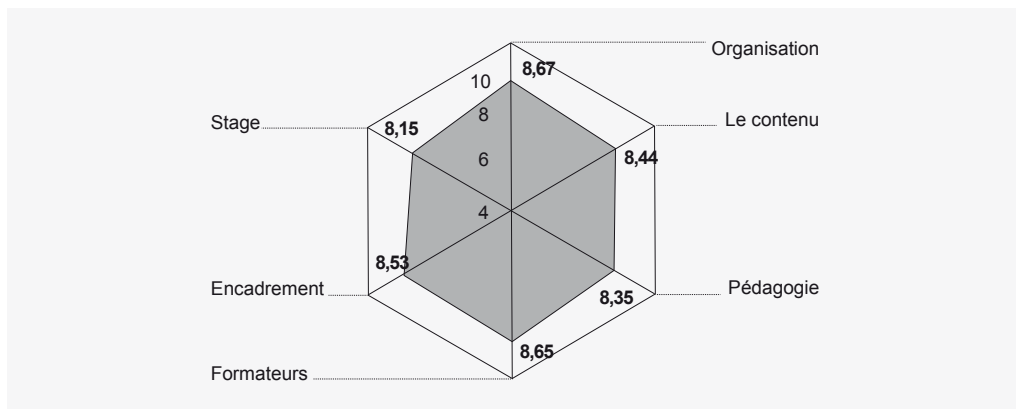
Les résultats sont probants et plutôt positifs pour les cursus Flex. En effet, 7 personnes sur 10 ont pointé l'utilité des Flex pour obtenir un emploi, tant au niveau du réseau créé que des compétences acquises. Cependant, 3 formés sur 10 ont affirmé le contraire. A noter aussi, que le réseautage est assez représenté (30%), même si l'acquis des compétences est plus largement reconnu (40%).

Degré de satisfaction par rapport aux formations Flex

Il s'agit bien de la part de tous les participants des quatre vagues Flex de juger de leur satisfaction quant à plusieurs dimensions de la formation. Il se peut qu'un biais soit apparu pour les formations datant d'il y a un certain nombre d'années. Pour chacune des dimensions, le participant a pu donner un score variant de 1 à 10, bornes inférieure et supérieure. Les notes moyennes totales sont représentées dans le graphique ci-dessous. Ainsi, les six volets testés sont :

- l'organisation générale : dates, horaire, lieux ;
- le contenu des cours ;
- la pédagogie utilisée lors des séances de cours ;
- la qualité générale des formateurs ;
- l'encadrement de la part des collaborateurs de Caritas ;
- Le stage réalisé dans le cadre de la formation.

Graphique 2: Degré de satisfaction des participants par rapport aux formations Flex

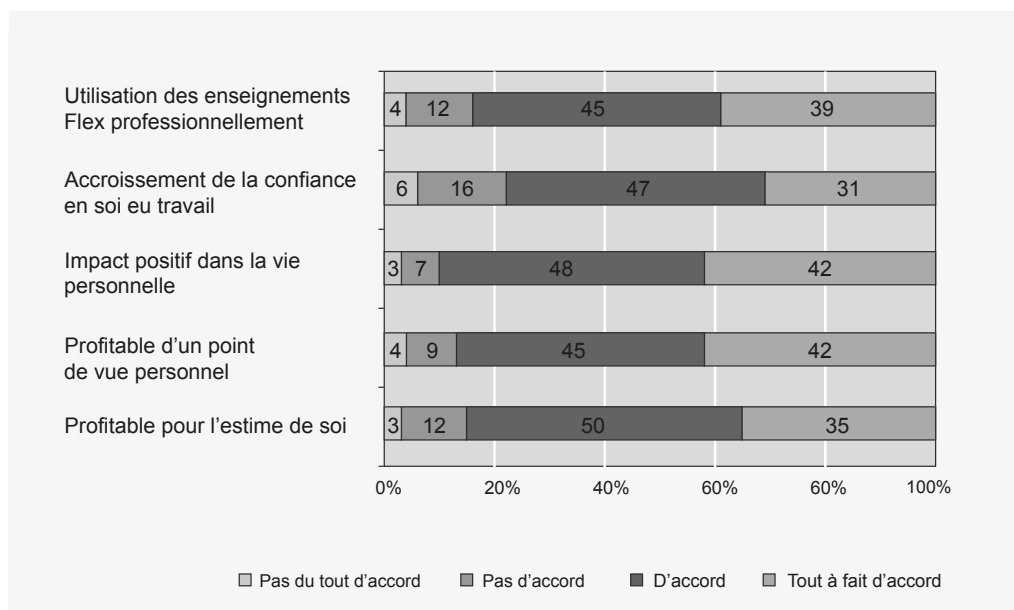


Là encore, toutes les dimensions ont un score moyen de satisfaction très élevé puisque la côte la plus basse est celle de 8,15 attribuée au stage. Tous les participants confondus semblent donc très satisfaits des divers cursus Flex.

Répercussions socio-économiques des Flex

Au-delà de l'aspect employabilité et de la fonction d'apprentissage, prendre part à un tel cursus peut avoir de multiples répercussions sur la vie personnelle des participants. Aussi, il a été demandé aux répondants, de marquer leur accord ou non à propos de certaines conséquences possibles suite à la formation Flex.

Graphique 3 : Perception des avantages de la formation Flex (%)



Les dimensions approchées sont de deux ordres :

- Plutôt personnelles : amélioration de l'estime de soi, directement profitable dans la vie de tous les jours (manière d'agir avec mes propres enfants par exemple), ou encore impact positif général sur la vie personnelle;
- Plutôt professionnelles : utilisation concrète dans le travail et amélioration de la confiance en soi au travail.

Pour les deux volets, on note une perception nette des avantages liés à Flex, mais les répercussions positives tendent à aller davantage dans la vie personnelle des formés. Donc au-delà des conséquences sur le travail, la formation Flex tend à mener une dynamique personnelle positive. Certaines personnes ont d'ailleurs tenu à souligner le fait que la formation Flex a constitué le début d'une nouvelle vie pour elles et qu'elles ont repris confiance en elles grâce à ce programme. Il ne s'agit que de quelques témoignages isolés mais méritant d'être consignés dans un rapport d'évaluation.

Conclusions

De manière caricaturale, les participants des formations Flex sont plutôt des femmes âgées, ces dernières années, en moyenne de 32 ans et qui vivent maritalement. Elles sont relativement peu qualifiées pour le secteur socio-pédagogique à l'entrée dans la formation, n'ont pas ou peu d'expériences professionnelles dans le domaine social et sont à la recherche d'emploi. Ce descriptif est très schématique et prend en compte un profil général, il va de soi que chaque participant a des caractéristiques propres, il s'agit ici plutôt d'un « profil-type ». Il est intéressant de noter deux évolutions au fil des années : l'âge moyen des participants a eu tendance à diminuer et la formation s'est ouverte aux hommes.

Par rapport à la pénétration sur le marché de l'emploi des formés Flex, les résultats sont relativement satisfaisants puisque 79% occupent un poste. Parmi ces derniers, 56% étaient, au moment de l'évaluation, en emploi dans le domaine de l'accueil des enfants âgés de 0 à 12 ans ; les autres ayant pu dans le passé avoir une ou plusieurs expériences dans ce secteur. Il faut noter que 20% de la totalité des participants n'ont jamais travaillé dans le domaine du secteur social suite à leur formation Flex.

Concernant la qualité des contrats de travail dans le domaine social, on s'aperçoit que la part des CDI signés par les formés Flex est trop peu élevée par rapport aux salariés du secteur social et éducatif. La même observation peut être faite pour le nombre d'heures hebdomadaires de travail, la proportion des temps partiel est plus élevée pour les formés Flex que pour l'ensemble des salariés du secteur. Ces deux données additionnées accentuent le risque de fragilisation sociale de cette population déjà peu qualifiée à la base.

Pourtant et malgré cette relative précarité de l'emploi, les participants Flex ont indiqué un niveau de satisfaction élevé par rapport à leurs expériences professionnelles dans le domaine social. La seule dimension à être pointée plus négativement étant celle du salaire.

« Gagner sa vie, cela ne fait point peine, et même fait plaisir. Ce qui irrite, c'est l'idée que ce salaire bien gagné ne vienne pas par le travail seul, comme un lièvre pris à la chasse, mais dépende encore de la volonté et du jugement de quelqu'un. »

(Emile-Auguste Chartier, dit Alain)

Si on cherche à expliquer les raisons pour lesquelles c'est expressément le salaire qui est visé, on peut émettre à ce stade deux hypothèses :

- La première se situe au niveau de la perception du travail réalisé. En effet, bon nombre de personnes Flex considèrent – à tort ou à raison – qu'elles exécutent exactement les mêmes tâches que leurs collègues diplômés et ne comprennent dès lors pas la différence de traitement à la fin de chaque mois. Pour ces personnes, il y a un certain ressentiment d'injustice et c'est le salaire qui est pointé car il constitue un l'élément révélateur de cette iniquité.
- La seconde proviendrait du fait que lorsque les personnes commencent à travailler, elles sont satisfaites et se contentent de ce qui leur est proposé. Mais au fur et à mesure de l'expérience acquise et des semaines écoulées, elles s'investissent davantage et prennent conscience de leur engagement. Elles aiment leur travail et les tâches effectuées. Elles souhaitent alors une reconnaissance accrue, mais se trouvent face à un mur, car les conditions d'embauche n'ont que peu de chance d'évoluer. Il y a un manque de perspective. Le salaire est ici pointé, car il représente aux yeux de ces personnes l'élément de reconnaissance dont elles ont besoin.

Sans pouvoir creuser la question pour le moment, cela incite à s'orienter vers les questions de salaire et de carrière d'un côté et vers celles de la qualification de l'autre. Ici, pour l'instant, ni le contrat collectif du secteur, ni le législateur n'ont prévu de perspectives réelles pour la population en question, alors que ce contingent du personnel est appelé néanmoins à faire partie intégrante de l'éducation non formelle au Luxembourg.

Enfin concernant la qualité des formations Flex, les participants sont très satisfaits et considèrent qu'elles sont un réel tremplin professionnel et une opportunité de développement personnel. Notons aussi qu'au niveau des ambitions professionnelles, un tiers des participants ont poursuivi leur parcours éducatif dans le domaine social à la suite de la formation Flex.

4

4 la formation



Les voies de qualification pour le personnel des services d'éducation et d'accueil pour enfants

Marco Da Silva

Quelle formation pour qui ?

D'après l'article 10 du règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 et dans une moindre mesure l'article 12 du règlement grand-ducal modifié du 20 décembre 2001, on distingue dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants entre personnel d'encadrement qualifié et non qualifié. Parmi ce personnel dit qualifié, une distinction supplémentaire est encore opérée entre les personnes pouvant faire valoir une formation professionnelle dans les domaines psychosocial, pédagogique ou socio-éducatif, et les autres. Ces autres personnes peuvent soit être des professionnels de santé et de soins, des auxiliaires de vie, ou bien détentrices du certificat aux fonctions d'aide socio-familiale. Les personnes détentrices d'un certificat d'aptitude technique et professionnelle ou qui ont accompli avec succès au moins cinq années d'études post-primaires sont également considérées comme personnel qualifié au sens de la loi à condition qu'elles aient participé à au moins 100 heures de formation continue dans le domaine socio-éducatif.

Néanmoins, parmi les personnes non ou peu qualifiées (100 heures), certaines souhaiteraient se qualifier davantage afin de pouvoir prendre réellement pied dans le secteur et ainsi se voir accorder des heures de travail hebdomadaire supplémentaires et/ou pouvoir toucher une rémunération plus importante. L'évaluation conduite dans le cadre du projet VALiflex a montré qu'environ 30% des personnes ayant participé à la formation ont par la suite suivi une voie de qualification supplémentaire. Notons au passage que ces personnes sont généralement celles dont la situation est plus précaire en termes de niveau d'éducation, de ressources financières et de ressources familiales et sociales. Ce ne sont guère les typiques femmes rentrantes – qui se satisfont en général des quelques heures de travail hebdomadaire et de la rémunération considérée bien souvent comme subsidiaire – qui cherchent à suivre une voie de qualification afin d'améliorer leur situation.

Il est par ailleurs également intéressant de noter que la proportion des personnes désireuses de se qualifier davantage excède très probablement les 30% dans le sens où tous ceux qui le souhaitent ne finissent pas forcément par suivre une voie de qualification. En effet, si certains facteurs de soutien à la formation existent tels que le congé-formation, le cofinancement par l'Etat de la formation continue et de la plupart des frais y relatifs, l'aménagement du temps

référence

Voir à ce sujet l'article de Charles Berrang & Nathalie Georges, « Dix années de projet FLEX : Quelles réalités et quelles perspectives pour les formés », publié dans le présent ouvrage.

de travail, la perspective d'évolution de la carrière et de la rémunération, d'autres facteurs constituent en revanche souvent des barrières telles que par exemple les pré-requis à l'admission à une formation, l'impossibilité dans certains cas d'aménager les horaires de travail, l'investissement en temps et en moyens financiers lorsque la formation se déroule à l'étranger, l'absence de subsides ou de subventions pour des études autres que celles relevant de l'enseignement supérieur ou bien encore le fait d'être un parent élevant seul son enfant.

Nous avons regroupé ci-après les principales voies de qualification pour les professions éducatives qui s'offrent aux personnes faiblement ou pas qualifiées. Il s'agit de :

- la formation de base dans le domaine socio-éducatif (pour les personnes non qualifiés),
- le certificat aux fonctions d'aide socio-familiale,
- le DAP de l'auxiliaire de vie dans le régime de la formation pour adultes,
- le diplôme d'éducateur,
- le diplôme d'éducateur gradué (niveau Bachelor),
- la validation des acquis de l'expérience (VAE).

La formation de base dans le domaine socio-éducatif

Cette voie de qualification s'adresse aux personnes ayant accompli avec succès au moins cinq années d'études post-primaires ou qui possèdent un certificat d'aptitude technique et professionnelle. Afin de faire partie du personnel d'encadrement qualifié ces personnes doivent participer à au moins 100 heures de formation continue dans le domaine socio-éducatif reconnue par le Ministère de la Famille et de l'Intégration (MFI). Pour ce faire, elles ont deux possibilités : soit cumuler des formations continues de type court, soit suivre une formation continue de type long.

En ce qui concerne les formations continues de type court, le secteur social compte un grand nombre d'organismes de formation qui proposent entre autres des formations continues dans le domaine socio-éducatif. En ce qui concerne les formations reconnues par le MFI dans le cadre des 100 heures, la plupart peuvent être trouvées sur le portail de la formation continue du secteur de l'enfance et de la jeunesse (www.enfancejeunesse.lu) qui s'adresse spécifiquement au personnel éducatif des structures actives dans le domaine de l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Lancé en 2010, il est le fruit d'un groupe d'échange constitué par le MFI et qui rassemble les offres de formation de grands acteurs dans le domaine de l'accueil socio-éducatif de jour pour enfants et jeunes, notamment: l'Agence Dageselteren, l'Entente des Foyers de Jours, l'Unité de Formation et d'Education Permanente de l'APEMH et le Service National de la Jeunesse. Le site offre une vue d'ensemble et simplifie la recherche sur les formations continues en regroupant les formations proposées par les partenaires du groupe d'échange ainsi que par d'autres acteurs du domaine de l'enfance et de la jeunesse. Par ailleurs, il présente l'avantage de ne lister que des formations reconnues par le MFI.

En ce qui concerne les formations de type long, l'offre se compose actuellement :

- du programme Cycle d'Initiation proposé par l'Entente des Foyers de Jour (EFJ),
- de la formation Aide Socio-Educative proposée par Caritas Luxembourg,
- et de la formation Assistance Parentale par l'Agence Dageselteren.

Le Cycle d'Initiation proposé par l'Entente des Foyers de Jour (EFJ)

Le Cycle d'Initiation (CI) s'adresse prioritairement aux personnes non qualifiées, employées dans une structure d'accueil de jour pour enfants. Il s'agit d'une formation de base d'une durée d'environ 100 heures réparties au minimum sur 6 mois. Elle est subdivisée en modules dont les contenus et les volumes horaires ont été élaborés en collaboration avec le MFI et les acteurs du secteur.

Les modules

1. Principes & pratiques de l'éducation
2. Développement psychologique de l'enfant
3. Droits de l'enfant
4. Communication, gestion de conflits, etc.
5. La responsabilité et ses enjeux
6. Alimentation, hygiène et allergies
7. Premiers secours à l'enfant
8. Gestion de conflits chez les 0-12 ans
9. Techniques d'animation

Les personnes en possession d'un brevet de Premiers Secours datant de moins de 5 années, ou plus ancien dans le cas où elles ont pris part à un cours de rappel aux premiers secours, peuvent se voir dispensées de suivre le module 7. Les modules sont généralement tenus en langue luxembourgeoise. Cependant, l'EFJ œuvre à ce que tous les modules soient au fur et à mesure également dispensés en français.

Les personnes désireuses de suivre le CI ont le choix entre deux formules : la formule globale et la formule à la carte. La formule globale regroupe la totalité des modules du cycle et donne lieu à l'obtention d'un « Certificat de Cycle d'Initiation ». Dans ce cas, la durée du CI est d'environ 6 mois. La formule à la carte est plus flexible. Elle permet aux intéressés de s'inscrire et de participer aux modules à leur rythme personnel. Chaque module donne lieu à l'obtention d'un certificat de participation. Une fois les certificats de participation de tous les modules accumulés, il est alors possible de les échanger contre le « Certificat de Cycle d'Initiation ».

Dans les deux cas, les candidats doivent remplir trois conditions afin d'obtenir le « Certificat de Cycle d'Initiation », à savoir :

- avoir été présent au minimum à 80% des heures de cours,
- être en mesure de présenter un dossier complet avec la documentation distribuée au cours des différents modules,
- et participer aux réunions de tutorat ainsi qu'à un entretien d'évaluation final.

Les inscriptions au CI se font par le biais du site de l'EFJ (www.efj-formation.lu).

La formation Aide Socio-Educative proposée par Caritas Luxembourg

La formation Aide Socio-Educative (ASE) peut être suivie avant ou après avoir intégré ce secteur d'activité. Il s'agit d'une formation de base d'une durée d'environ 115 heures, subdivisée en modules développés dans le cadre des projets FOGAflex et QUALIflex.

Les modules

1. Introduction générale (secteur social luxembourgeois, éthique et déontologie, droits de l'enfant)
2. Introduction à l'éducation des enfants
3. Développement de l'enfant et familles
4. Maladies de l'enfant, hygiène et premiers secours à l'enfant
5. Alimentation
6. Techniques d'animation
7. Communication et gestion de conflits
8. Supervision des apprentissages

Les cours se déroulent généralement sur une journée entière au rythme d'une journée de cours par semaine. La formation comporte en moyenne une quinzaine de jours et s'étale sur une durée d'environ 4 mois. La langue véhiculaire est le luxembourgeois avec quelques cours en allemand. Une formation en français sera proposée en 2014.

La formation est sanctionnée par l'obtention d'une « Attestation de formation Aide Socio-Educative ». Pour l'obtenir, les candidats employés dans un service d'éducation et d'accueil doivent remplir trois conditions, à savoir :

- avoir été présent au minimum à 80% des heures de cours,
- être en mesure de présenter un dossier complet avec la documentation distribuée au cours des différents modules,
- et avoir suivi les séances de supervision des apprentissages.

Les personnes sans activité professionnelle dans le secteur doivent en outre remplir les deux conditions suivantes : avoir effectué un stage dans un service d'éducation et d'accueil d'une durée minimum de 20 heures et avoir soumis un rapport de stage sujet à évaluation.

Les demandes de renseignements ainsi que les inscriptions à la formation ASE se font directement auprès de Caritas Luxembourg.

La formation aux fonctions d'Assistance Parentale

La formation aux fonctions d'Assistance Parentale est organisée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, conjointement avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration et l'Agence Dageselteren. Elle est spécialement conçue pour les personnes désirant accueillir à leur domicile des enfants mineurs. Néanmoins, cette formation est également considérée comme satisfaisant aux critères de qualification pour le personnel des services d'éducation et d'accueil pour enfants.

La formation d'une durée variant entre trois mois et un an permet aux candidats de développer des compétences et des connaissances dans des domaines tels que les droits de l'enfant, la psychologie de l'enfant, la pédagogie, les techniques d'animation, les premiers secours, l'hygiène et la sécurité, etc.

Les modules

1. Éducation et développement
2. Aspects professionnels
3. Hygiène, santé et alimentation
4. Scolarité

En début de formation, chaque participant se voit remettre un carnet de formation servant à documenter les apprentissages lors des cours et du stage. La formation est sanctionnée par l'obtention du « Certificat aux fonctions d'assistant parental ». Pour l'obtenir, les candidats doivent remplir les conditions suivantes :

- avoir été présent au minimum à 80% des heures de cours,
- et avoir effectué un stage de 20 heures minimum dans un service socio-éducatif agréé.

Ils doivent en outre avoir réussi aux épreuves finales se composant :

- de l'évaluation du carnet de formation,
- de l'évaluation du dossier de formation,
- et d'un entretien d'évaluation portant sur les apprentissages réalisés.

Des informations complémentaires peuvent être obtenues auprès de l'Agence Dageselteren.

Le certificat aux fonctions d'Aide Socio-Familiale (ASF)

La formation aux fonctions d'Aide Socio-Familiale est organisée conjointement par le Ministère de la Famille de d'Intégration et le Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle. Elle s'adresse à des personnes qui exercent des fonctions d'aide socio-familiale au sein des institutions et de services qui proposent des prestations socio-familiales. Afin de pouvoir accéder à la formation, les intéressés doivent remplir les trois conditions suivantes :

- comprendre et arriver à s'exprimer en luxembourgeois (niveau B1 minimum),
- être âgés de dix-huit ans au moins,
- être en situation d'exercice professionnel dans l'aide socio-familiale depuis deux ans au moins.

La formation est dispensée en cours d'emploi. Elle s'étale en général sur 2 ans et est constituée d'un tronc commun de 242 heures, d'un module spécifique au choix de 110 heures et d'un module pratique de 80 heures.

Le tronc commun comporte entre autres des cours sur les thèmes suivants :

Communication	Maladies spécifiques	Sexualité
Soins de base	Entretien	Budget familial
Alimentation	Déontologie	Sécurité
Premiers secours	Manutention	
Psychologie du développement	Relaxation	

Les modules spécifiques au choix et au nombre de trois sont intitulés « Personne âgée », « Handicap et maladie » et « Enfant et famille ». Les candidats sont tenus de suivre le module spécifique correspondant à leur secteur d'activité. Le module « Enfant et famille » qui nous intéresse ici comporte entre autres des cours sur les thèmes suivants :

- Éducation des enfants,
- Psycho-sociologie de la vie familiale,
- Techniques d'animation,
- Puériculture,
- Troubles du comportement.

Les personnes qui passent avec succès les épreuves se voient délivrer le « Certificat d'aptitude aux fonctions d'Aide Socio-Familiale » et peuvent porter le titre d'« Aide Socio-Familiale ».

L'inscription à la formation se fait auprès du Ministère de la Famille et de l'Intégration par le biais d'un formulaire d'inscription accompagné d'un CV et d'un extrait du casier judiciaire. Des informations complémentaires peuvent être obtenues au même ministère.

Le DAP d'Auxiliaire de Vie

L'auxiliaire de vie exerce ses activités dans le domaine de la dépendance de personnes de tout âge, de personnes handicapées et d'enfants et participe à l'accompagnement au quotidien en assurant des tâches d'économie domestique, de service et d'aide. Ils exercent leurs fonctions au sein d'une équipe pluridisciplinaire sous la responsabilité d'un professionnel de santé ou socio-éducatif. On trouve des auxiliaires de vie dans les maisons de soins et de retraite, dans les soins à domicile, dans les institutions pour personnes handicapées et enfin, dans les institutions accueillant des enfants.

Les personnes qui n'ont pas eu la possibilité de terminer leur formation scolaire initiale ont la possibilité de le faire via l'apprentissage pour adultes. Il s'agit de cours préparant au même diplôme que celui délivré dans l'enseignement régulier et organisé de manière à répondre aux besoins des adultes en exercice d'une activité professionnelle.

Les personnes intéressées doivent remplir des conditions générales et des conditions spécifiques.

Conditions générales :

- être âgé de 18 ans au moins,
- avoir quitté l'école depuis au moins 12 mois,
- se prévaloir, en principe, d'une affiliation au Centre commun de la Sécurité sociale d'au moins 12 mois.

Conditions spécifiques :

- en principe, avoir réussi avec succès au moins une classe de 9e PR avec 38 points en moyenne des notes annuelles en langues,
- s'être classé en rang utile lors du bilan de compétences.

L'inscription à la formation se fait par voie de candidature. Les personnes intéressées doivent :

- adresser une demande écrite au Lycée technique de Bonnevoie (LTB),
119, rue du Cimetière L-1338 Luxembourg,
accompagnée d'une lettre de motivation et d'un curriculum vitae,
- et introduire personnellement une demande pour l'apprentissage pour adultes auprès du Service d'orientation professionnelle de l'ADEM.

Elles sont ensuite invitées à passer un bilan de compétences, organisé chaque année au LTB vers la fin de l'année scolaire.

Des informations complémentaires peuvent être obtenues auprès de l'Orientation professionnelle et apprentissage de l'ADEM.

L'Éducateur diplômé

Au Luxembourg, le diplôme de fin d'études secondaires techniques menant à la profession d'éducateur diplômé ne peut s'obtenir qu'en formation scolaire initiale au Lycée Technique pour Professions Educatives et Sociales (LTPES). Pour les personnes en activité professionnelle, il reste néanmoins la possibilité d'obtenir ce diplôme par deux moyens différents, à savoir :

- un diplôme à l'étranger, reconnu au Luxembourg,
- une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

La procédure de VAE étant également une possibilité d'obtenir tous les diplômes, certificats et titres délivrés par les autorités luxembourgeoises, nous lui consacrerons son propre chapitre ultérieurement.

Bien que la reconnaissance d'un diplôme étranger ne se fasse pas de manière automatique, mais se décide au cas par cas, certaines formations sont néanmoins en principe considérées comme équivalentes au diplôme national d'éducateur à condition qu'elles se déroulent sur une durée de trois ans minimum. Il s'agit de la formation de « agent d'éducation » en Belgique et des formations menant aux titres de « staatlich anerkannter Erzieher », « staatlich anerkannter Sozialpädagoge » et « staatlich anerkannter Heilerziehungspfleger » en Allemagne. Plusieurs écoles dans ces deux pays (p.ex. à Liège, Namur ou Trèves) proposent des cursus de formation dispensés en cours d'emploi, c.-à-d. organisés de manière à répondre aux besoins des adultes en exercice d'une activité professionnelle. La durée de ces formations est en général de 3 à 4 ans et les cours généralement organisés en blocs de plusieurs journées (souvent les vendredis et samedis). Les modalités et les conditions d'inscription ainsi que l'organisation des formations varient beaucoup d'un pays à l'autre et d'une école à une autre, l'intéressé est invité à se renseigner directement auprès des écoles envisagées ou bien auprès de la Maison de l'Orientation qui est en mesure de renseigner sur les écoles proposant le type de formation en question.

Les personnes en possession d'un diplôme étranger susceptible d'être reconnu équivalent au diplôme d'éducateur peuvent introduire une demande écrite en équivalence auprès du Service de la reconnaissance des diplômes du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). Cette demande doit être accompagnée des pièces suivantes :

- un Curriculum Vitae comportant le parcours scolaire,
- un extrait du casier judiciaire,
- une copie des diplômes ou certificats,
- une copie de la carte d'identité ou passeport.

Par ailleurs, les copies doivent être certifiées conformes à l'original au cas où :

- elles émanent d'une personne autre qu'une autorité administrative étatique, régionale ou locale d'un Etat membre de l'Union Européenne,
- elles émanent d'une autorité ou personne en dehors de l'Union Européenne,
- les documents doivent être traduits dans une des langues officielles du Luxembourg par un traducteur assermenté.

Des informations complémentaires peuvent être obtenues auprès du Service de la reconnaissance des diplômes du MENFP.

L'Éducateur gradué

Le diplôme d'éducateur gradué correspond à un niveau d'études de type Bachelor représentant 180 ECTS. Vu le niveau élevé, il constitue moins souvent, mais néanmoins une option de qualification à considérer. Au Luxembourg, le Bachelor en sciences sociales et éducatives proposé par l'Université du Luxembourg donne accès au diplôme d'éducateur gradué. Cette formation peut être suivie en temps partiel, permettant ainsi de concilier dans une certaine mesure l'exercice d'une activité professionnelle avec la présence aux cours. La personne intéressée pourra se renseigner directement auprès de la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg.

Cependant, la grande majorité des personnes ayant choisi cette voie de qualification opte pour des cursus offerts par des écoles et des universités à l'étranger. Les conditions d'accès et l'aménagement des rythmes d'étude pour les rendre compatibles avec l'exercice d'une activité professionnelle y sont probablement pour quelque chose. Ainsi, il est possible de suivre en cours d'emploi des études d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif en Belgique ou d'obtenir le Bachelor « Soziale Arbeit » en Allemagne. L'homologation des diplômes relevant de l'enseignement supérieur étant exigée pour accéder à certaines professions, dont celle d'éducateur gradué, il est fortement conseillé aux intéressés à suivre un tel cursus à l'étranger de se renseigner auprès du CEDIES sur la reconnaissance du cursus visé avant de procéder à toute inscription dans une école à l'étranger.

Validation des acquis de l'expérience (VAE)

La validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue une voie d'accès supplémentaire aux titres, diplômes ou certificats au même titre que la formation initiale traditionnelle, l'apprentissage et la formation continue. Elle consiste en un dispositif permettant de reconnaître des compétences acquises tout au long de la vie dans des contextes aussi bien professionnels qu'extra-professionnels, afin :

- d'accéder à des titres ou diplômes requis pour entrer dans un cursus de formation,
- de raccourcir un parcours de formation,
- d'obtenir en totalité ou en partie un certificat, un diplôme ou un titre.

N'importe quel individu, quel que soit son âge, son niveau d'études ou sa situation professionnelle peut introduire une demande VAE auprès du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). La seule condition est d'avoir au moins trois années (soit 5 000 heures) d'activité rémunérée ou bénévole, en continu ou non, en lien direct avec la certification demandée.

La demande de VAE se fait en deux étapes consistant en un dossier de recevabilité et un dossier sur le fonds. Le dossier constituant la demande de recevabilité doit être introduit par envoi recommandé auprès du MENFP. Le candidat y précise le certificat, le diplôme ou le titre visé et s'y présente brièvement en indiquant notamment ses motivations et objectifs, son parcours de formation, son parcours professionnel et éventuellement extra-professionnel, ses différents emplois et tâches occupés, etc. La VAE étant une procédure assez exigeante et longue, la demande de recevabilité sert surtout à permettre sur base de quelques pièces d'identifier les personnes qui ne répondent pas aux conditions d'accès à la VAE ou dont la demande sur le fond n'aurait aucune chance d'aboutir. Le candidat doit faire joindre à sa demande de recevabilité :

- des pièces officielles prouvant les périodes d'apprentissage (p.ex. certificats de travail),
- des certificats pour les activités bénévoles au sein d'associations,
- des déclarations sur l'honneur pour des activités privées,
- une preuve de l'acquittement d'un droit de timbre de 25 euros.

“Those people who develop the ability to continuously acquire new and better forms of knowledge that they can apply to their work and to their lives will be the movers and shakers in our society for the indefinite future.”

(Brian Tracy)

Le candidat reçoit une réponse à sa demande de recevabilité au plus tard 30 jours après l'avoir introduite. Une réponse positive reste valable pour deux sessions de validation. Dans ce cas, le candidat peut entamer la rédaction du dossier constituant la demande de validation sur le fond. Il s'agit d'un travail sur la preuve constituant en la description écrite et détaillée des connaissances, aptitudes et compétences acquises par le candidat et en rapport direct avec le diplôme demandé. A cette fin, il est nécessaire d'étudier avec soin le programme du diplôme visé afin de dégager les compétences nécessaires à son obtention. La rédaction d'un bon dossier de validation dépend du niveau du diplôme demandé, mais peut facilement atteindre une centaine d'heures de travail. Les personnes qui le souhaitent peuvent bénéficier d'une aide à la constitution du dossier sur le fonds sous la forme d'un accompagnateur VAE.

Le dossier sur le fonds une fois rédigé doit être envoyé au MENFP qui se charge de le transférer à une commission de validation. Cette commission qui se réunit deux fois par an analyse les dossiers sur le fonds en comparant les compétences décrites comme acquises par le candidat à celles exigées pour obtenir le diplôme demandé. Si elle l'estime nécessaire, elle peut procéder soit à un entretien avec le candidat, soit à une observation du candidat en situation reconstituée ou réelle. Après délibération, la commission de validation décide enfin :

- soit d'attribuer le diplôme correspondant,
- soit d'attribuer une validation partielle du diplôme en indiquant les compléments nécessaires pour une validation totale. Le candidat dispose alors de 3 ans pour acquérir les compétences manquantes, par le biais de formations ou de compléments d'expérience.

Des informations complémentaires concernant la VAE peuvent être obtenues directement auprès de la cellule VAE du MENFP, ainsi qu'auprès de l'Agence pour le développement de l'emploi (ADEM), de la Chambre de Commerce et de la Chambre des Salariés.

référence

Voir à ce sujet également la contribution de Roland Gengler : « Une autre voie de qualification : La validation des acquis de l'expérience au Luxembourg dans le domaine de l'Éducateur et de l'Auxiliaire de vie », publié dans ce même ouvrage.



© Sergio Bandeiros

Une autre voie de qualification : La validation des acquis de l'expérience au Luxembourg dans le domaine de l'Éducateur et de l'Auxiliaire de vie

Roland Gengler

Le cadre légal et le profil des candidats

La validation des acquis de l'expérience (VAE) n'a reçu sa base légale au Luxembourg que le 19 décembre 2008 et les procédures ont été fixées par règlement grand-ducal du 11 janvier 2010, le dispositif étant opérationnel à partir de printemps de la même année. Un des pré-curseurs dans cette démarche était la France où elle est pratiquée depuis 2002. La validation des acquis a été conçue pour répondre aux besoins grandissants de qualification « dans une société de la connaissance » et met en œuvre le principe du « lifelong learning » adopté dans un cadre européen. Elle augmente considérablement les moyens d'obtention de diplômes en cours de vie active. Tandis qu'en France, il est possible de postuler pour un diplôme à niveau universitaire, au Luxembourg, le choix se limite à des certificats et diplômes de l'enseignement secondaire technique, des brevets de niveau supérieur de l'enseignement secondaire technique, ainsi que de brevets de maîtrise. Pris en compte sont l'ensemble des acquis issus d'apprentissages formels, non formels et informels pendant une durée totale cumulée d'au moins trois ans et en rapport avec le certificat, le diplôme ou le brevet pour lequel la demande est déposée. Pour des diplômes universitaires, il faut demander sa validation à l'étranger, notamment en France. Dans le but unique d'accéder à des études universitaires spécifiques au Luxembourg, on peut déposer une demande de validation des acquis professionnels et d'expérience ou d'études supérieures déjà accomplies auprès de l'Université de Luxembourg.

Le profil des candidats, demandant une VAE et âgés de 25 à 57 ans, est très varié. La période de travail dont les candidats peuvent se prévaloir varie de 3 ans à 32 ans. Tous ont en commun, qu'à un certain moment de leur parcours scolaire, ils ont arrêté leurs études ou leurs formations pour une raison ou une autre, qu'ils exercent ou ont exercé des activités professionnelles pour lesquelles ils ne possèdent pas de diplôme officiel afférant. Les raisons pour entamer une validation sont très variées également.

Tandis que certains, assez rares, ne le font que pour leur seule estime de soi, pour se faire valider un diplôme qu'ils n'ont jamais reçu en milieu scolaire, la plupart des demandeurs le font pour régulariser leur situation professionnelle :

- par peur de perdre leur emploi ;
- pour trouver plus facilement un nouvel emploi étant en chômage ;
- pour avoir accès à un emploi pour lequel un certain diplôme est de rigueur ;
- pour profiter d'avancements au sein d'une entreprise ;
- pour des raisons financières, également en vue d'avancements ;
- sur demande d'un patron d'entreprise.

La VAE en chiffres

référence

L'article reprend les chiffres fournis par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (août 2013).

Au total 950 dossiers de recevabilité ont été introduits jusqu'au 31 août 2013. 743 ont été jugés recevables soit 81,73%. Les dossiers rejetés étaient soit incomplets, soit les candidats ne remplissaient pas les conditions légales pour entamer la seconde étape de la validation.

Jusqu'à la même date, 285 dossiers de validation sur le fond ont été remis et analysés par les commissions compétentes, 210 dossiers étant encore en voie d'élaboration, 248 candidats n'ayant pas déposé leur dossier final pour une des deux sessions de validation prévues (33,38% des dossiers jugés recevables). Les raisons pour lesquelles les candidats abandonnent en cours de route ou ne commencent même pas leur dossier sont à situer à différents niveaux :

- Certains pensent avoir les expériences professionnelles requises, mais doivent constater que les expériences sont absentes dans certains domaines et arrêtent en cours de route où ne commencent même pas le dossier.
- D'autres candidats sous-estiment l'envergure du travail et ne trouvent pas le temps nécessaire pour établir le dossier ou tout simplement n'ont pas la ténacité de fournir l'effort demandé.
- D'autres encore sont forcés d'arrêter pour des raisons personnelles (maladies, changements au niveau professionnel, raisons familiales).
- D'autres, mais plus rares, n'apprécient pas la forme du travail à réaliser et arrêtent.

Sur les 285 dossiers analysés,

- 91 candidats ont obtenu une validation totale (31,85%),
- 60 une validation partielle (21%),
- 134 un refus (46,90%).

accreditation of prior learning

Les validations totales et partielles portent sur :

- 38 diplômes de fin d'études secondaires techniques,
- 21 diplômes de technicien,
- 26 brevets de maîtrise,
- 66 certificats d'aptitude technique et professionnelle.

C'est dans ce même cadre de la VAE qu'il est possible de soumettre son dossier en vue de l'obtention des diplômes de l'éducateur et de l'auxiliaire de vie. Pour voir l'importance de la VAE dans le domaine des professions de santé et des professions sociales, il est à nouveau utile d'avoir recours à quelques chiffres. Pour plus de visibilité, il y a lieu de différencier entre le diplôme de l'éducateur et de l'auxiliaire de vie.

La VAE concernant le diplôme de l'éducateur en chiffres

- 101 demandes de recevabilité, première étape de la procédure, ont été introduites jusqu'au 31 août 2013 pour le diplôme de fin d'études secondaires techniques, division des professions de santé et des professions sociales, section de la formation de l'éducateur, et le diplôme d'État d'éducateur.
- 90 ont été jugées recevables. 2 dossiers étaient incomplets. 9 dossiers n'étaient pas recevables (pas 5000 heures d'expérience...).
- 16 candidats (17,77%) n'ont pas déposé leur demande de validation sur le fond pour une des deux sessions de validation.
- À ce jour, 42 dossiers de validation sur le fond (deuxième étape de la procédure) ont été analysés par la commission compétente. 13 candidats ont obtenu une validation totale, 6 une validation partielle et 23 un refus.

Chiffres détaillés (nombre de dossiers par session) :

Session	Refus	Validation partielle	Validation totale après validation partielle	Validation totale
2010	2	2		
Mai/juin 2011	7	4		4
Octobre/novembre 2011	2	1		
Mai/juin 2012	4	1		1
Octobre/novembre 2012	5			2
Mai/juin 2013	3	2		4

- 5 candidats ont déposé au 31 août leur demande de validation sur le fond pour la session de validation octobre-novembre 2013.
- 27 candidats sont en train de préparer leur demande de validation sur le fond et peuvent la soumettre à la commission de validation pour une session de validation ultérieure.
- Au total, 55 candidats ont reçu sur demande les coordonnées d'un accompagnateur pour la constitution de leur dossier de validation sur le fond.

Si on analyse ces chiffres, on constate que, sur l'ensemble des 950 demandes de VAE, on retrouve 101 demandes pour la formation de l'éducateur ce qui, tous diplômes et certificats confondus, représente avec un pourcentage de 11% un taux très important. On en peut conclure qu'un nombre élevé de personnes travaillant dans ce secteur n'est pas en possession de diplôme adéquat et veut régulariser sa situation pour une raison ou une autre.

Jusqu'au 31 août, 42 dossiers ont été analysés, 27 candidats étant encore en voie de préparation du leur. On constate immédiatement que le nombre de candidats se lançant dans la VAE concernant le diplôme de l'éducateur a augmenté sensiblement au cours de cette année.

En analysant de plus près les résultats, il faut retenir que le taux de réussite de 31% est presque similaire aux autres formations, mais que les validations partielles sont moins importantes (14%). De ce fait, le pourcentage d'échecs s'élève à 55%, un taux de 10% supérieur à la moyenne des autres formations. Le taux de pourcentage des candidats qui ne remettent pas leur dossier (17,77 %) est sensiblement en dessous de la moyenne.

La VAE concernant le diplôme de l'auxiliaire de vie en chiffres

- 28 demandes de recevabilité, première étape de la procédure, ont été introduites jusqu'au 31 août 2013 pour le certificat d'aptitude technique et professionnel (CATP), division des professions de santé et des professions sociales, section des auxiliaires de vie.
- 25 ont été jugées recevables. 3 dossiers n'étaient pas recevables (pas 5000 heures d'expérience...).
- 10 candidats (40%) n'ont pas déposé leur demande de validation sur le fond pour une des deux sessions de validation.
- À ce jour, 14 dossiers de validation sur le fond (deuxième étape de la procédure) ont été analysés par la commission compétente. 6 candidats ont obtenu une validation totale, 2 une validation partielle et 6 un refus.

Chiffres détaillés (nombre de dossiers par session) :

Session	Refus	Validation partielle	Validation totale après validation partielle	Validation totale
2010	2			
Mai/juin 2011	1			1
Octobre/novembre 2011	1	1		
Mai/juin 2012	2	1		3
Octobre/novembre 2012			1	
Mai/juin 2013		1		1

- 1 candidat a maintenant déposé sa demande de validation sur le fond pour la session de validation octobre-novembre 2013.
- Au total, 20 candidats ont reçu sur demande les coordonnées d'un accompagnateur pour la constitution de leur dossier de validation sur le fond.

Pour la demande de VAE dans le domaine de l'auxiliaire de vie, le nombre de personnes ne remettant pas leur dossier sur le fond est avec 40% plus élevé qu'en général. Par contre, le taux de réussite avec 43% est plus élevé que pour la moyenne (validations partielles 14%, échecs 43%).

L'accompagnateur de la VAE

La loi sur la VAE prévoit qu'un candidat peut recourir à un accompagnateur pour l'aider à établir son dossier sur le fond. Au 1er octobre de cette année sur les 38 accompagnateurs formés environ 20 étaient disposés à accepter des candidats, les autres n'étant plus actifs, soit par manque de temps, soit à cause d'un changement de service ou d'un départ à la retraite. Pour le moment, la période d'attente pour se voir attribuer un accompagnateur est assez importante, parfois de trois à quatre mois. Les raisons en sont diverses. En premier lieu, le volume de demandes VAE augmente considérablement pour le moment, les accompagnateurs, vu leur nombre, ne sachant satisfaire à la demande. Il faut également être conscient du fait qu'il n'existe pas de profession d'accompagnateur VAE à plein temps, que tous les concernés offrent leur aide en complément de leurs activités professionnelles usuelles et doivent rentrer les consultations dans leur emploi de temps ordinaire. Ce fait explique pourquoi le nombre de candidats acceptés par accompagnateur diffère largement (de un à dix). De là résulte également l'indisponibilité de certains accompagnateurs à certaines périodes de l'année. Pour remédier à cette situation au niveau du personnel, les responsables du ministère concerné ont l'intention d'organiser encore cette année une nouvelle formation pour accompagnateurs.

Mais les raisons pour ces longs délais d'attente avant de se voir attribuer une aide ne sont pas dues exclusivement au manque de personnel. Certains candidats eux-mêmes renforcent sensiblement la problématique. Souvent, certains se présentent une seule fois au bureau de l'accompagnateur et obtiennent les informations pertinentes. Dans la suite ils décident, pour une raison ou une autre, de ne pas entamer le dossier ou d'abandonner la procédure sans informer leur accompagnateur, bien que ce soit prévu dans la convention établie. Celui-ci, sans nouvelles de la part de son candidat pendant des mois, ne sachant s'il ne se présentera pas quand-même encore ultérieurement, refusera donc d'accepter de nouveaux demandeurs par peur d'être débordé de travail à un certain moment. Plus de rigueur disciplinaire pour informer son accompagnateur en cas d'abandon aiderait également déjà à remédier à la situation des longues attentes.

Comment sont attribués les accompagnateurs ? Avec la confirmation de recevabilité du dossier, le candidat reçoit un formulaire à l'aide duquel il peut demander une aide. Il est inscrit sur une liste d'attente et dès qu'un accompagnateur sera disponible, il en reçoit les coordonnées et est prié de se mettre en contact avec lui dans les meilleurs délais. Une attribution régionale est prévue, mais pas toujours possible dans la situation actuelle. Personnellement, jusqu'à ce jour, 33 candidats m'ont contacté pour entamer la VAE, dont :

- 13 candidats ont reçu une validation totale,
- 1 candidat a reçu une validation partielle,
- 4 candidats ont dû accepter un refus,
- 9 candidats ont abandonné en cours de route,
- 3 candidats sont en train d'établir leur dossier,
- de 3 candidats je n'ai plus de nouvelles depuis avril 2013.

La panoplie des certificats et diplômes pour lesquelles la VAE est demandée est très variée. Pour les professions de santé et du social, mes demandes d'accompagnements étaient les suivantes :

	Formation de l'Éducateur	Formation de l'Auxiliaire de vie
Réussites		2
Echecs	1	
Abandons	1	2
En cours	1	

Le rôle de l'accompagnateur et le déroulement d'un accompagnement

Le candidat prend contact avec l'accompagnateur désigné et fixe un premier rendez-vous. Il obtient les informations nécessaires sur le déroulement au niveau législatif et le rôle de l'accompagnateur. Dans une deuxième phase, l'accompagnateur présente le dossier de la validation sur le fond et explique la manière de procéder. Se basant sur le référentiel de la formation, il explique ce qui doit être inclus dans le dossier et à l'aide d'exemples il montre comment décrire ses acquis et expériences.

L'accompagnateur ne va pas rédiger le dossier. Sa mission n'est non plus de corriger les fautes grammaticales ou orthographiques, ni de traduire. Il va de soi qu'il pourra rendre attentif également à des problèmes au niveau de la langue. Son rôle n'est non plus de juger, d'évaluer la pertinence du contenu. Ce rôle incombera au jury. Si dans une activité un candidat décrit comment il construit un mur, et que le mur s'écroulerait probablement parce qu'il n'aurait pas été construit d'après les règles de l'art, ce ne serait pas le devoir de l'accompagnateur de le constater et d'y rendre attentif. L'accompagnateur ne peut être le spécialiste du métier dans laquelle la VAE est demandée. Le rôle de l'accompagnateur est d'aider le candidat à formaliser son dossier. Il est un guide, écoute, aide le candidat à formuler ses expériences, l'encourage à s'exprimer, mais ne juge pas. Il aide le candidat à formaliser ses acquis précédemment mis au jour dans la perspective de leur évaluation par le jury. Il aide à faire la sélection de documents (certificats, attestations de tiers) et de preuves en appui de la description et de l'analyse de l'expérience (comptes rendus, procédures écrites, articles, photos, maquettes) à joindre au dossier.

Après la première séance, le cas idéal, le candidat s'étant décidé à entamer la VAE, restera en contact permanent avec l'accompagnateur, le plus souvent, pour des raisons pratiques, par e-mail. L'accompagnateur relit les documents reçus et donne un feed-back au candidat. En cas de besoin, des rencontres supplémentaires entre accompagnateur et candidat pourront se faire. Du moment que le candidat est d'avis que son dossier est complet, une dernière rencontre aura lieu pour finaliser ensemble le dossier d'un point de vue formel. En tout, une enveloppement de 20 heures par accompagnement est prévue ; rencontres, lectures, tout compris.

***„Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“***

(Galileo Galilei)

De quelle manière le candidat peut-il prouver dans son dossier qu'il possède les acquis et expériences nécessaires en vue d'une validation de sa demande ? En premier lieu, il importe d'établir son dossier personnel. Le candidat devra passer en revue la multitude d'activités réalisées dans le cadre de sa vie professionnelle ou privée. Il en choisira celles qui sont en relation avec le diplôme pour lequel il postule et qui rentrent dans le référentiel de la formation. Il les décrira au jury d'une manière compréhensible et lisible. Le plus important est que le jury puisse constater que le candidat a réalisé l'activité lui-même, qu'il la décrive de manière réflexive pour montrer pourquoi il a procédé de telle et telle manière. Le jury ne demande pas de réflexions théoriques tirées de livres ou de documentations, qui ne prouvent pas que l'activité ait été mise en œuvre sur le terrain. Le candidat pourra puiser dans des expériences acquises dans le cadre de formations suivies, de son milieu professionnel, d'activités bénévoles, et même d'activités personnelles.

Problèmes auxquels les candidats sont confrontés

La plupart des problèmes relevés ci-après sont communs à tous les domaines. Bien entendu des particularités spécifiques à chaque diplôme et certificat voient le jour au cours des demandes de validation.

- Il faut d'abord constater que pour la plupart des candidats, établir leur dossier sans accompagnateur est difficile. Il est recommandé d'avoir recours à une aide, soit à un accompagnateur officiel, soit à une personne de sa confiance qui connaît la démarche à suivre.
- Beaucoup de candidats, dont la demande de recevabilité a été acceptée, pensent que ce dossier représentait déjà la majorité du travail à réaliser et ne sont pas conscients qu'ils ne se trouvent que tout au début de la procédure et sont alors déconcertés lorsqu'ils sont informés sur l'envergure du travail à fournir.
- Pour que la demande de recevabilité soit acceptée, il suffit d'un point de vue légal d'avoir des acquis résultant de 5000 heures ou trois années de travail au moins. Mes expériences personnelles montrent qu'après une période d'activité professionnelle si courte, il est pratiquement impossible d'établir un dossier prouvant qu'on a bien acquis les expériences nécessaires pour recevoir une validation. La plupart des candidats que j'ai accompagné et qui ont réussi avaient une expérience professionnelle de 10 ans et plus. Plus le niveau du diplôme brigué est élevé, plus mes observations se confirment.
- Pour avoir une validation, il faut prouver qu'on a bien acquis les expériences nécessaires énumérées dans le référentiel de la formation spécifique. Or, souvent les candidats n'ont jamais travaillé dans certains domaines ou n'ont jamais exécuté certains travaux, ne sachant alors se prévaloir des acquis nécessaires. Un chef chantier dans une entreprise de construction briguant un brevet de maîtrise et qui ne s'est jamais occupé de comptabilité ou d'organisation d'entreprise aura des problèmes à recevoir une validation totale pour le brevet de maîtrise d'entrepreneur. De même, un employé administratif briguant le diplôme de fin d'études secondaires techniques, commerce ou gestion et qui n'a exercé dans sa fonction que des tâches subalternes qui ne correspondent pas au niveau demandé dans le référentiel aura de grandes difficultés à avoir sa validation.

“Reflective practice is the capacity to reflect on action so as to engage in a process of continuous learning. It is one of the defining characteristics of learning practice.”

(Donald Schön)

- Cette affirmation est également pertinente pour le domaine de l'auxiliaire de vie et surtout de l'éducateur. Souvent des candidats n'ont travaillé que dans un certain secteur professionnel, ne pouvant par exemple recourir qu'à des expériences acquises dans des maisons relais ou crèches, alors que la formation dans sa totalité prévoit des connaissances dans les domaines enfants, adolescents, personnes âgées et personnes en situation de handicap. Ces postulants courent le danger de recevoir un refus total ou au mieux une validation partielle et ils seront invités à suivre des formations supplémentaires ou des stages spécifiques pour se voir décernés la totalité du diplôme. D'autres ne disposent pas des connaissances linguistiques nécessaires et se voient accordés seulement le diplôme d'état d'éducateur et non le certificat d'études secondaires techniques.
- Commun à tous les secteurs professionnels est le fait que souvent les candidats ont des problèmes à s'exprimer, à formuler leurs acquis d'expériences vécues de manière claire et lisible pour le jury. C'est alors le rôle de l'accompagnateur de lui montrer la manière de procéder, de lui donner des tuyaux, de l'encourager. Souvent le candidat oublie de décrire ses activités de manière réflexive, il oublie d'expliquer pourquoi il a procédé de telle et telle manière. C'est alors à nouveau le rôle de l'accompagnateur de tirer son attention sur ce fait afin d'y remédier.
- Selon le niveau et le genre du diplôme, certains candidats ont tout simplement des problèmes au niveau de la langue et ne savent s'exprimer que difficilement par écrit. C'est le cas pour des personnes qui ont bien acquis des connaissances pratiques dans leur domaine professionnel, mais qui n'ont jamais eu besoin d'avoir recours à des connaissances linguistiques.
- Pour certains candidats un autre problème de langue se pose. Souvent les référentiels pour les formations n'existent que dans une langue, soit en français, soit en allemand. A ce moment, un candidat germanophone aura des problèmes à s'y retrouver dans le référentiel en langue française et vice versa. Il devra donc se chercher un traducteur pour l'aider dans cette matière.
- Un dernier point, certes plus rare, relatif à la personnalité du candidat, est à relever. D'aucuns ont des problèmes avec l'exigence de devoir décrire exactement et en détail le déroulement d'une activité. Ils sont d'avis qu'il s'agit de banalités et de ce fait refusent de procéder de la manière exigée, fait qui pourra peser lourdement sur leur travail.

En résumé, on peut relever donc que les problèmes apparaissant au cours de l'établissement du dossier peuvent être communs à toutes les demandes de validation, spécifiques à certaines professions ou d'ordre personnel.

Points forts et points faibles du système

Quels sont les points forts du système? Les expériences montrent que la VAE est réalisable pour tous les diplômes et certificats inscrits dans la loi de 2008, supposé que le candidat sache établir un dossier pertinent. Certes, le degré de complexité du dossier à réaliser varie d'une formation à l'autre, mais les candidats ayant les expériences et acquis nécessaires et sachant s'y prendre à formaliser leur dossier auront vraiment de grandes chances à se voir accorder une validation. Il n'y a pas de formation pour laquelle la validation est impossible.

Quels sont les points faibles du système ? Je pense que, pour le moment, un des problèmes majeurs consiste dans le fait que certains candidats se lancent dans la procédure de validation sans être conscients qu'ils ne possèdent pas ou pas encore les expériences et acquis nécessaires pour mener à bonne fin leur œuvre. Souvent des particuliers, des amis, des services ou des institutions leur conseillent d'entamer la procédure VAE sans les informer vraiment de ce qu'on attend d'eux. Les candidats se présentent alors chez leur accompagnateur avec une représentation non adaptée de leur situation et sont frustrés étant confrontés à une toute autre réalité. A mon avis, il faudrait mettre plus d'importance sur un premier entretien approfondi avec un professionnel de la VAE ou autre personne compétente bien au courant du déroulement de la procédure. Pour le moment ces entretiens sont difficilement réalisables, vu la situation au niveau du personnel disponible.

Un autre problème actuel déjà cité est le long temps d'attente pour se voir attribuer une aide. Il est à espérer que ce problème soit résolu à court ou moyen terme par de nouvelles formations d'accompagnateurs.

Conclusions

Quelles conclusions peut-on tirer après trois ans de dispositif de VAE ? L'intérêt pour une validation est très grand et le nombre de demandes est d'ordre croissant. Les résultats en chiffres montrent que le diplôme décerné dans ce cadre n'est pas « bradé ». Environ 66,5% des candidats remettent leur dossier dans les délais et pour ceux qui ont remis le taux de validation totale se stabilise pour le moment autour de 33%. Les candidats doivent savoir qu'ils devront fournir des efforts poussés pour se voir accorder la validation de leur demande. Il faut vraiment qu'ils puissent se prévaloir des expériences nécessaires dans leur domaine pour amener leur tâche à bonne fin.

Est-ce que la VAE est un dispositif valable pour les demandes de qualification dans le secteur des structures d'accueil pour enfants ou reste-t-il un moyen d'exception ? En analysant les chiffres, on constate que pour le diplôme d'éducateur, les résultats sont comparables à ceux des autres professions. Il faut être conscient du fait que pour avoir une validation totale pour le diplôme de l'éducateur, il est important de pouvoir se prévaloir d'expériences acquises dans plus d'un secteur (travail avec enfants, adolescents, personnes âgées...), sinon on court le risque de n'obtenir qu'une validation partielle ou au pire un refus. Bien sûr, il est possible de compléter son dossier par des formations ou stages au cours des trois ans accordés et de le présenter à nouveau au jury en vue d'une validation définitive.

La VAE dans ce domaine est donc à recommander à toutes les personnes qui ont une expérience confirmée tout en étant prêts à y sacrifier lors de la démarche une période importante de leur temps libre pour y aboutir.

5

5 les propositions



Personnel faiblement qualifié : et après ... ? Quelles perspectives ?

Charles Berrang & Nathalie Georges

Rétrospectives sur les Flex

Dans la lignée de l'évaluation des projets Flex et grâce aux entretiens menés avec les parties prenantes, il est possible de mener une réflexion générale sur les formations pour les non qualifiés et de dégager quelques pistes pour ouvrir une perspective aux moins qualifiés.

Avec le recul, les formations Flex ont-elles répondu aux besoins ? Elles ont été créées dans la foulée des décisions prises en 2002 par le Conseil européen de Barcelone par rapport à la création de places d'accueil pour les enfants. Mais est-ce que les différentes promotions Flex ont pu satisfaire aux besoins des patrons ? Les formations Flex étaient-elles en adéquation avec la pratique professionnelle ? Il semblerait selon les différents témoignages de « patron », que d'un point de vue proactivité, les formations ont bien rempli leur mission, puisque elles sont perçues comme une réponse efficace pour trouver rapidement du personnel pouvant directement travailler avec des enfants et ainsi soutenir une équipe pédagogique déjà en place et par là, combler le besoin croissant de personnel dû, il y a 10 ans, à l'explosion du secteur. Par rapport à la professionnalité du personnel faiblement qualifié, tous les patrons témoignent d'un certain niveau de qualité, tout du moins pour les personnes ayant une expérience d'éducation positive dans leur vie privée. Evidemment, ils soulignent également l'importance de la personnalité et de la motivation des personnes, avec certaines c'est très positif avec d'autres moins. Concernant le contenu des formations, deux points pourraient être améliorés : développer davantage des cours quant au développement personnel basés sur l'estime de soi, la confiance en soi et la gestion du stress et le stage qui devrait impliquer davantage les responsables des structures des stagiaires. Les patrons interviewés, à une exception près, font bien la différence entre le personnel qualifié et le faiblement qualifié et ont des attentes très différentes de part et d'autre.

D'un point de vue des personnes formées, elles sont plutôt satisfaites car le contenu de la formation leur a permis d'acquérir une pratique professionnelle reconnue et à gagner de la confiance personnelle, d'où une employabilité accrue pour le marché de l'emploi. Le gros point noir de tout ce système est sans conteste le manque de débouchés ; les perspectives de carrières étant sommes toutes très limitées.

Quel marché pour les personnes faiblement qualifiées ?

Actuellement, la demande en main-d'œuvre faiblement qualifiée est toujours présente et les offres d'emplois réelles, mais il est important de tempérer ces potentialités par le fait que les contrats proposés sont souvent précaires : à durée limitée, des temps partiels à horaires irréguliers ou encore des remplacements sans lendemain. Sans oublier que de très nombreux futurs éducateurs sont en formation et qu'il est important de se poser la question de savoir s'il ne vaudrait pas mieux limiter, voire stopper les formations peu qualifiantes. En effet, dans quelques années le marché risque d'être saturé et la balance penchera vers le personnel plus qualifié. Même si actuellement, la législation encourage un équilibre entre le personnel qualifié et non qualifié et qu'une structure ne peut de nos jours se permettre d'un point de vue financier de fonctionner uniquement avec du personnel diplômé, le risque de la saturation du marché à plus ou moins long terme est bien présent et il faudrait assurer un avenir aux personnes moins qualifiées à la base. Si les choses devaient continuer de la sorte, non seulement il faudrait finalement craindre pour la qualité – en péril par un personnel qualifié, mais démotivé par des perspectives peu intéressantes – mais aussi pour la dévalorisation du diplôme d'éducateur. Car, si une saturation du secteur arrivait, certains qualifiés accepteraient éventuellement des postes rémunérés en tant que personnel faiblement qualifié. Tout ce contexte serait très néfaste pour le secteur.

Personnel sans diplôme éducatif : quid des 100 heures ?

Le volume de 100 heures permet aux personnes sans qualification éducative d'acquérir des connaissances de base dans le cadre du travail avec les enfants et aux personnes détentrices d'un CATP (ou ayant effectuées 5 années d'enseignement post-primaire) de compter parmi le personnel qualifié des maisons relais. Dans les faits, les patrons sont-ils convaincus que ce volume d'heures est suffisant ? Certains patrons pensent que c'est assez pour le personnel faiblement qualifié qui ne voit pas de problème à rester cantonné dans certaines tâches et qui ne souhaite pas forcément évoluer. Mais pour les personnes qui désirent s'impliquer davantage, les 100 heures ne sont pas suffisantes et cela peut entraîner certaines frustrations pour la personne désireuse d'évolution qui ne trouve pas forcément de solution en termes de formation au Luxembourg. Tous les patrons rencontrés estiment qu'idéalement la formation de 100 heures ne devrait être qu'une étape, un tremplin vers d'autres diplômes et qu'il est essentiel d'encourager les personnes dans leur parcours de formation continue. Cependant, il n'existe guère de possibilité de formation en cours d'emploi au Luxembourg, sinon les personnes rencontrées pensent qu'il y aurait plus de candidats. Les personnes désireuses de se former en cours d'emploi sont dans l'obligation de se rendre à l'étranger, ce qui constitue un frein pour un bon nombre de personnes.

Quelles attentes vis-à-vis du futur ?

Avant d'aborder les questions de formations futures, les patrons des grandes associations ont souhaité mentionner la nécessité d'avoir un cadre commun pour permettre de réelles perspectives d'avancement et d'épanouissement du personnel faiblement qualifié. Ces patrons souhaiteraient qu'un statut officiel existe pour ces personnes dans une convention collective afin qu'elles aient une vision de leur carrière et qu'elles sachent exactement avant de s'engager ce à quoi elles doivent s'attendre et prétendre. L'avantage serait la reconnaissance d'un statut et une intégration sans ambiguïté au sein des équipes éducatives.

En ce qui concerne les formations futures à proposer pour l'amélioration du secteur social de l'accueil des enfants, certains patrons rencontrés avancent l'idée d'un DAP spécifique pour le domaine de l'enfance. Cette formation aurait l'avantage d'être reconnue avec un salaire s'y afférent. Ce DAP devrait se faire via l'apprentissage pour adulte. Deux autres témoignages affirment qu'au contraire qu'il ne faut pas organiser de nouvelles formations, mais adapter plutôt le contenu de ce qui existe déjà. Par contre, tous les intervenants estiment qu'il est indispensable de faciliter les passerelles et de permettre aux moins qualifiés d'accéder aux formations diplômantes. Les formations en cours d'emploi au pays ont été largement plébiscitées par les différentes parties prenantes rencontrées lors de l'évaluation.

Quant à la nouvelle législation qui est en préparation, les personnes rencontrées tout en soulignant une certaine pertinence, y voient aussi des limites, notamment en termes d'accès pour les personnes n'ayant pas accompli 5 années post-primaires ou encore sur les questions de management des ressources humaines. A contrario, deux autres personnes rencontrées pensent que cet accès limité aux personnes ayant un bagage de 5 années post-primaires est plutôt rassurant et gage d'une certaine qualité. Encore, il faudrait organiser la manière dont la nouvelle législation va pouvoir s'appliquer concrètement, notamment en termes de contrôle de la qualité et ses critères d'évaluation.



© Stella Falkenberg

VALiflex aus arbeitsmarktpolitischer Sicht

Corinne Flammant & Marie-Claire Ruppert

Rückblick aus Sicht der ADEM

Seit dem Jahr 2000 hat eine Vielzahl Arbeitsuchender an den Projekten FOGAflex, QUALIflex, FORMAflex und VALIflex teilgenommen. Die Nachfrage zur Teilnahme an diesen Projekten besonders der niedrigqualifizierten Arbeitsuchenden war sehr hoch, da letzteren eine Perspektive zum Einstieg ins Berufsleben als Hilfserzieher (aide-éducateur) geboten wurde.

Verschiedene Sachlagen konnten beobachtet werden. Anfangs nahm eine Vielzahl von Hausfrauen teil, die nach etlichen Jahren ohne Arbeitsverhältnis einen neuen Berufseinstieg wagten. Diese „femmes rentrantes“ konnten sich aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen betreffend Kindererziehung in die Projekte einbringen. Dies hat sicherlich zum Erfolg der Projekte beigetragen.

Das Profil der Teilnehmer wurde über die Jahre vielfältiger. Wurden zu Beginn nur Frauen für eine Teilnahme angesprochen, die wieder ins Berufsleben einsteigen wollten, so wurde das Angebot durch QUALIflex auch für die Teilnahme von Männern erweitert. Am Anfang der VALIflex-Ausbildungsstaffeln konnte jeder Arbeitsuchende, der Interesse an diesem beruflichen Projekt zeigte, sich einschreiben, ob jung oder alt, mit oder ohne Berufserfahrung, ob Frau oder Mann.

Am Ende der letzten Staffel mussten die Teilnahmebedingungen jedoch wieder verschärft werden. Wegen bevorstehender Gesetzesänderungen wurde eine Teilnahme nur noch mit einem Abschluss von 5 Jahre postprimären Unterricht gestattet.

VALIflex Ausbildungen

Die 1. Ausbildung des Projektes begann am 26/04/2011 und die 5. und somit letzte Staffel endete am 21/06/13. Das Interesse der Arbeitssuchenden am VALIflex-Projekt war sehr hoch.

- 5 Staffeln fanden statt.
- 460 Interessierte erhielten eine Einladung zur Informationsversammlung.
- 168 Bewerber nahmen an einem individuellen Gespräch teil.
- 107 Personen nahmen insgesamt an den Staffeln teil.
- 96 Teilnehmer beendeten die Ausbildung erfolgreich.

Drei Monate nach Abschluss der letzten Staffel (20/09/13) sieht die Situation der Teilnehmer wie folgt aus:

- Von insgesamt 96 Teilnehmern sind 66 nicht mehr arbeitslos gemeldet. Der Großteil dieser Arbeitnehmer hat einen Arbeitsplatz im sozialen Bereich gefunden.
- 9 Teilnehmer sind zur Zeit in einer Maßnahme (Stage de réinsertion, Contrat d'initiation-emploi).
- 3 Teilnehmer haben ein Stellenangebot in Aussicht.
- 18 Teilnehmer sind noch auf Arbeitssuche, wobei festgehalten werden kann, dass 2 von diesen 18 Teilnehmern auf der Warteliste stehen, um im Ausland die Ausbildung zum Erzieher angehen zu können.

Diese Zahlen bezeugen das vorhin angesprochene, große Interesse der Arbeitssuchenden an dieser Ausbildung. Nicht inbegriffen sind natürlich diejenigen, die im Vorfeld die Annahmebedingungen nicht erfüllt haben, wie zum Beispiel mangelhafte Beherrschung der luxemburgischen Sprache (Grundvoraussetzung in der Kinderbetreuung).

Von den 460 Arbeitssuchenden, die an der Informationsveranstaltung teilgenommen hatten, waren nur 36% an einem Einzelgespräch interessiert. Der Hauptgrund für dieses geringe Interesse ist finanzieller Natur:

- Die Ausbildung wird nicht finanziert. Daher können sich viele potentielle Teilnehmer, die entweder keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld haben oder Sozialhilfeempfänger sind, diesen zusätzlichen finanziellen Aufwand nicht leisten und bevorzugen, so schnell wie möglich wieder in ein Arbeitsverhältnis zu gelangen.
- Ein Großteil der interessierten Arbeitssuchenden, vor allem alleinerziehende Mütter oder Familienväter, welche Einzelverdiener sind, benötigt einen 40 Stunden Vertrag, um finanziell über die Runden zu kommen. Die Aussicht, nach der Ausbildung nur eine Halbtagsstelle oder einen Arbeitsvertrag mit einer geringeren Stundenzahl annehmen zu müssen, macht es für viele Interessierte unmöglich, dieses professionelle Projekt anzugehen.
- Die Aussicht auf Arbeitsverträge unter einer 16 Stunden Woche, also ohne Rentenansprüche, stellt ebenfalls ein weitere Hürde dar.

Ein weiterer Punkt, der die Arbeitssuchenden vor dieser Ausbildung abschreckt, besteht darin, dass der Hilfserzieher eine unqualifizierte Arbeitskraft mit unqualifiziertem Mindestlohneinkommen ist, und auch bleiben wird. Die Möglichkeit einer Weiterbildung während der Arbeitszeit, um ein Diplom zur qualifizierten Fachkraft zu erreichen, wird in Luxemburg leider nicht angeboten. Aus diesem Grund betrachten auch viele Teilnehmer das Valiflex Projekt als Sprungbrett für die Ausbildung zum Erzieher im Ausland.

Ein weiteres Ziel des VALiflex-Projekts bestand darin, Arbeitsuchende bei dem Antrag auf eine qualifizierende Anerkennung von erworbenen Kompetenzen (VAE) zu begleiten. Die vorhandene Berufserfahrung im Bereich der Kindererziehung sollte ausreichen, um die Kriterien für einen solchen Antrag zu erfüllen. Oft verfolgten die Arbeitsuchenden dieses Ziel jedoch nicht länger nachdem sie in einem Arbeitsverhältnis waren.

Grundsätzlich ist noch anzumerken, dass Arbeitsuchende, die lange Jahre in einem bestimmten Bereich gearbeitet haben und aus diversen Gründen ihre berufliche Orientierung ändern wollen, gerne auf die Valiflex Ausbildung zurückgreifen. Letztere bietet ihnen schließlich die Möglichkeit, einen ersten Einblick in diesen Bereich zu bekommen. Einige Teilnehmer können ihren Berufswunsch durch diese Ausbildung besser beschreiben und sehen sich intensiver nach ihren Möglichkeiten um. Andere erkennen, dass dieses berufliche Projekt doch nicht ihren Erwartungen entspricht und schließen diesen Weg aus. Somit ermöglicht das Projekt eine optimale persönliche und berufliche Orientierung.

Bericht einer Teilnehmerin

„Im Oktober 2012 nahm ich an der Formation VALiflex der Caritas teil, die durch die ADEM publiziert wurde. Ich war durch ein Plakat in der ADEM Filiale Wasserbillig auf diese Formation aufmerksam geworden und da ich mich beruflich verändern wollte, war dies eine Möglichkeit, den Berufszweig zu wechseln.

Von meiner ursprünglichen Ausbildung her bin ich Physik-Ingenieur mit Schwerpunkt auf der technischen Vermessung von Fenstern, Türen und Wintergärten. In diesem Berufszweig musste ich immer viele Stunden arbeiten und hatte für meine beiden Kinder viel zu wenig Zeit, weswegen ich die Umschulung zur Hilfserzieherin äußerst interessant fand.

Am 1. Oktober 2012 begann ich also die Ausbildung und von Tag zu Tag wurde mir immer klarer, dass dies für mich die absolut richtige Entscheidung war. Die Formation war sehr abwechslungsreich und interessant, da viele verschiedene Themenbereiche angerissen wurden.

Im Hinblick auf die verschiedenen Teilnehmer aus allen Gesellschafts- und Bildungsschichten denke ich, dass die Fortbildung eine sehr gute Basis für weiterführende Studien sein kann, wenn man dies denn will.

Die Lernbegleitung durch Herrn Da Silva war eine ganz besonders gute Sache, da er uns professionell auf die anstehende Abschlussprüfung vorbereitete. Auch die anderen Dozenten waren mit großer Motivation dabei und vermittelten den angebotenen Lernstoff interessant und abwechslungsreich. Je weiter man in die Themengebiete vordrang, desto eindeutiger wurde für mich, dass ich genau das Richtige tat. Nach 2 Monaten theoretischer Ausbildung wurde dann ein Praktikum in einer Kinderbetreuungseinrichtung gemacht, um uns die Möglichkeit zu geben, den gelernten Stoff praktisch anzuwenden.

Nach langem Überlegen, intensiver Gespräche mit meinem Lebensgefährten und meinen Kindern reifte in mir die Idee, mich als Tagesmutter selbständig zu machen.

Dies war ein großer Schritt für mich, denn Subventionen dafür gibt es nicht. Finanzielle Mittel hatte ich nicht, da ich ein Jahr lang arbeitslos war, und die Selbständigkeit in Luxemburg kostet einen hohen Preis. Knapp 500,-€ monatlich gehen an die Renten- und Sozialversicherung, das muss man erstmals verdienen. Nur durch die finanzielle Unterstützung meiner Familie konnte ich diesen Schritt wagen. Ich dachte mir einen Namen und ein Logo für mein Unternehmen aus, das heute "Dagesmamm Service Rasselbande" heißt. Ich schaffte mir einen Minibus an, mein "feuerrotes Spielmobil" und ließ mein Logo groß darauf anbringen. Um mein Unternehmen weiter publik zu machen, entwarf ich einen Text und einen Miniflyer im Postkartenformat, den ich in den Gemeinden Grevenmacher und Mertert verteilte.

[...]

Nichts desto trotz bereue ich meine Entscheidung nicht, mich selbständig gemacht zu haben, da ich mein eigener Chef bin und die von mir erlernten Erziehungstechniken auf der Basis des Weltateliers 100%ig umsetzen kann. Ich habe mehr Zeit für meine eigenen Kinder, die auch davon profitieren, dass ich zu Hause bin und dass so viele verschiedene andere Kinder in unterschiedlichen Altersstufen zu uns kommen, um zu spielen und zu lernen. Mit dieser Ausbildung habe ich den Grundstein gelegt zu meinem nächsten Projekt, nämlich dem Antrag auf Anerkennung meiner Lebenserfahrung im Bereich der Kindererziehung, damit ich evtl. in nächster Zukunft aus der Ausbildung zur Aide Educatrice ein Diplom als Educatrice Diplômée machen kann.

Ich bin noch immer hoch motiviert, die Arbeit mit den Kindern macht mir viel Spaß und ich bin wirklich froh, dass ich damals diesen Weg gegangen bin.“

Stella Falkenberg

Perspektiven aus der Sicht der ADEM

Allgemein können wir feststellen, dass nach wie vor eine hohe Nachfrage der Arbeitsuchenden besteht, um in Kindertagesstätten zu arbeiten. Auch die Arbeitgeber suchen nach wie vor nach motivierten und kompetenten Mitarbeitern im Bereich der Kinderbetreuung. Arbeitsuchende, die eine Basisschulung absolviert haben sind natürlich leichter auf dem Arbeitsmarkt vermittelbar.

Aus Sicht der ADEM wären folgende Pisten anstrebenswert.

Einerseits könnten Schulungen in direkter Zusammenarbeit mit Arbeitgebern angeboten werden. Es erscheint uns wichtig, Arbeitsuchende gleich zu Beginn der Schulungen mit den Arbeitgebern in Kontakt zu bringen, um nach der Ausbildung eine noch höhere Einstellungsquote erreichen zu können.

Andererseits ist aus unserer Sicht auch überlegenswert, das schulische Angebot durch eine DAP-Ausbildung im Bereich der Kinderbetreuung zu erweitern. Ein solches Diplom könnte gewährleisten, dass auch jene, die im sozialen Bereich der Kindererziehung arbeiten, einen qualifizierten Mindestlohn erhalten.

Zudem sollte über die Möglichkeit nachgedacht werden, die Ausbildung zum Erzieher in Teilzeit anzubieten, wie dies bereits vor Jahren der Fall war, um ganz besonders Quereinsteigern, die auf ein Einkommen angewiesen sind, eine weitere Perspektive zu ermöglichen.

Unserer Ansicht nach könnten die Valiflex Ausbildungen, wie viele andere Weiterbildungen auch, erfolgreicher gestaltet werden, wenn die betreffenden Partner gemeinsam die vorliegenden Bedürfnisse aufdecken und aller bestehenden Ausarbeitungsmöglichkeiten präzise definieren. Jedoch, wie bereits erwähnt, ist dies nur möglich, wenn die betreffenden Ministerien und die Arbeitgeber des sozialen Arbeitssektors in den ganzen Ausarbeitungsprozess mit eingebunden werden.



Former à des services à la personne dans le domaine de l'éducation Défis, caractéristiques et perspectives

Paul L. Prussen

Un regard en arrière sur les « années FLEX »

Quand je fus invité à présenter mes idées au sujet d'une formation à basse qualification en milieu éducatif, de préférence en cours d'emploi et par recours aux moyens informatiques actuels, j'étais flatté et tentait de m'atteler à la tâche. Mais très vite, il s'est avéré inéluctable de réfléchir d'abord sur le contexte global dans lequel cela devrait se dérouler. Je m'en tiendrai ici, par conséquent, à jeter un regard en arrière, faire quelques réflexions générales sur l'éducation et une qualification élémentaire ainsi que sur la formation dans le domaine de l'action éducative et sociale.

références

Prussen, P., Metz, T. & Dura, L. (juin 2004) : L'évaluation de la formation. Formation et qualification de gardiennes de jour et Mode de garde flexible et décentralisé (FOGAflex). IEES, Fentange et Livange.

Prussen, P. L. & Welschbillig, H.R. (mai 2008) : Aus- und Fortbildung im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Gestern, heute und morgen. LTPES, Vortrag am 28. Mai 2008.

Prussen, P. L. (2008) : Au sujet de la formation. In : Les expériences. Qualität und Flexibilität in der Kinderbetreuung. 2001-2008. Confédération Caritas Luxembourg.

Finalement, au bout du compte, on aura fait de belles expériences pendant les années FLEX, de 2001 à 2013, avec les programmes FOGAflex, QUALIflex, FORMAflex et VALIflex. La participation de notre ancien Institut d'études éducatives et sociales (IEES) et actuel Lycée technique pour professions éducatives et sociales (LTPES) se rapporta aux contributions suivantes:

- la conception générale des projets pilotes,
- la conceptualisation initiale de la formation,
- la mise en contact et la mise à disposition de formateurs de notre établissement d'enseignement,
- l'évaluation de la formation (2001-2004),
- d'autres contributions écrites,
- la participation à des conférences thématiques,
- la mise à disposition de locaux de formation à Fentange, Livange et Mersch,
- l'accueil et la participation aux remises des certificats de qualification.

Comme décrit dans la présente publication, un nombre appréciable de personnes, femmes surtout et quelques hommes, auront ainsi saisi l'occasion de « rentrer sur le marché de l'emploi » (ou d'y entrer une 1ère fois) en conciliant vie professionnelle et vie familiale, dans le cadre du programme européen EQUAL, lancé à cet effet.

« Mieux vaut réfléchir avant d'agir que regretter après avoir agi. »

(Démocrite)

On aura débattu, avec enthousiasme et pas toujours d'accord sur tous les points, notamment sur les objectifs, voies de développement, méthodes, enjeux et retombées d'une tentative de début de qualification dans le domaine de l'éducation. Nous avons eu des débats passionnants et passionnés, nous avons eu des échanges fructueux et, comme d'habitude, beaucoup appris.

Entre-temps notre société a sensiblement changé. Elle est devenue plus rapide, plus exigeante, plus concurrentielle, plus centrée sur l'argent, plus sérieuse et même morose, pour ne citer que ces quelques caractéristiques. Sous l'influence majeure de la politique, nationale et européenne, ainsi que de l'économie, nationale et mondiale, la société actuelle a subi de profondes transformations et se présente de manière bien différente. Des évolutions qu'un certain nombre de gens ne peut (plus) suivre et qui exige en règle générale que papa et maman aillent travailler hors maison. Comme, en plus, les rythmes scolaires ont singulièrement changé (avec des durées comprimées sur la journée, la semaine et l'année, une vitesse accrue de la séquence des enseignements, ou encore une prise en charge péri- et parascolaire « classique » en perte), ces changements et bouleversements ont fait naître l'offre de structures d'accueil au niveau privé, communal et étatique ainsi que sensiblement fait progresser les services à la personne, auprès de nombreuses personnes (âgées, à besoins spécifiques, avec un ou plusieurs handicaps, ...) et, plus généralement, auprès d'enfants et d'adolescents (dans l'éducation précoce, des garderies, crèches, foyers de jour, maisons relais et autres). Aujourd'hui, de tels services sont prestés en nombre et variété croissants, répondant ainsi tant bien que mal aux besoins nouveaux, grandissant et se diversifiant constamment.

Education et qualification élémentaire – Quelques réflexions

Comment faut-il réagir ? Ou même, mieux encore, prévenir ? Souvent, les besoins soit apparaissent soit sont pressentis de façon tellement soudaine et pressante que des solutions ad hoc semblent inévitables et sont donc pratiquées à la va-vite, parmi lesquelles se trouvent des efforts de qualification, express et tous azimuts, de personnes disposées (et aptes) à les suivre. Ce qui n'est toutefois pas sans soulever un certain nombre de questions.

Est-il souhaitable de former à des services à la personne dans le domaine de l'éducation ?

Franchement et de prime abord : pas nécessairement ! Pourquoi, en effet, ne prévoir qu'une qualification basique pour réaliser une tâche tellement exigeante, noble et risquée que l'éducation de nos enfants, sur lesquels reposent une grande partie de nos espoirs ? Dans ce contexte il faut, bien sûr, distinguer les possibles points de vue, individuel et collectif, face au problème posé.

D'un point de vue individuel, les prétendants sont, en général, d'avis que la possibilité de « rattraper » une formation non suivie à l'âge d'adolescent n'est que l'aboutissement tout à fait logique et légitime de la politique de l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning), chère à notre situation actuelle. Il en est de même pour l'un ou l'autre promoteur d'une institution ou association œuvrant dans le domaine de l'action éducative et sociale qui préfère engager des personnes avec une expérience de la vie avérée mais sans formation au lieu de jeunes adultes fraîchement émoulus mais sans réelle expérience de la vie ou de la profession.

D'un point de vue collectif, la situation au Luxembourg n'est cependant pas aussi patente. En effet, depuis 2003, plus de 2.100 diplômes d'éducateur ont été délivrés suite à des études au LTPES, un nombre à près égal de diplômés à l'étranger ont obtenu l'agrément pour pouvoir concourir sur le marché de l'emploi correspondant et près de 400 diplômes d'éducateur gradué et de bachelor en sciences sociales et éducatives s'y ajoutent de la part de l'Université du Luxembourg.

Ainsi, en 10 années seulement, près de 5.000 personnes sont venues renforcer l'ensemble des quelque 20.000 à 25.000 professionnels en exercice dans l'action éducative et sociale au Luxembourg, au sens large du terme. Il est évident que, même si ce secteur économique fut et reste en pleine expansion, il n'a pas pu croître de façon suffisante ni ne le fera à l'avenir pour pouvoir satisfaire, voire « absorber » toute cette demande et offrir une perspective de carrière professionnelle à tous et à toutes.

Est-ce possible ?

Telle fut une des questions principales, au centre des efforts entrepris dans le cadre des projets pilotes réussis. D'après ce qui précède, une des questions clés dans tout projet de formation est celle du niveau de formation qu'il y a lieu d'atteindre.

Tout d'abord, nous tenons à rappeler encore une fois qu'éduquer n'est pas seulement une affaire de cœur, de patience et de dextérité. Cette tâche requiert bien d'autres compétences encore, comme, par exemple, des personnalités équilibrées et indépendantes, des facultés d'analyse, de réflexion et de décentration de la propre personne, des savoirs et savoir-faire en expression et animation, et bien d'autres qualités. Alors, si nous voulons faire de la formation et de l'éducation une véritable priorité politique, il faut reconsidérer nos objectifs et nos méthodes de politique d'enseignement, investir davantage, en termes de ressources financières, infrastructurelles et humaines, miser sur l'excellence, et viser l'idéal.

Quoique sceptiques au départ, nous reconnaissons, à présent, qu'un des grands mérites des projets pilotes réussis est indubitablement la prouesse d'avoir montré que, grâce à une formation d'adultes sagement construite et bien encadrée, le niveau de formation peut être amélioré de façon remarquable en un assez court laps de temps. Force est de constater que, à l'opposé d'autres initiatives de formation réalisées dans notre pays, les formations des promotions successives du projet pilote ont été très minutieusement préparées, structurées, équilibrées, accompagnées et évaluées, pour permettre de toujours mieux atteindre les objectifs fixés.

référence

Cf. également nos conclusions dans le rapport d'évaluation précité, pages 32-34.

Est-ce finalement inévitable de former des personnes assez tard et plutôt vite ?

Oui, peut-être ou même sans doute. Ne fût-ce que pour maintenir la cadence imposée par la stratégie de Lisbonne, selon laquelle depuis 2000 des efforts substantiels et soutenus sont entrepris pour transformer l'Europe en une des sociétés du savoir et de la connaissance les plus performantes et compétitives du globe. Bel objectif, mais ô combien difficile (utopique ?) à poursuivre et réaliser !

Cette dynamique s'opère, par ailleurs, parallèlement au processus de Bologna entamé dès 1999, qui vise l'harmonisation des systèmes d'études supérieures au niveau européen, avec, d'abord, un nombre phénoménalement accru de bacheliers prétendant aux études supérieures et, ensuite, les «paliers» de certification du bachelor, du master et du doctorat, désormais communs à toutes les universités et écoles supérieures de l'Union européenne et au-delà.

références

Cf. Dubet, François : L'école, cette désillusion. <http://politique.eu.org/spip.php?article 909>.

Cf. Dubet, François (2013) : La crise scolaire est politique. In : Le Monde, dimanche 1er – Lundi 2 septembre 2013.

Et, selon toute apparence, les différents Etats n'ont pas chômé en la matière. D'après le sociologue français F. Dubet, la massification scolaire constitue le bouleversement le plus important d'une école qui a fondamentalement changé. Si, en 1960, 12 à 15% d'élèves se présentaient au baccalauréat, aujourd'hui 65% l'obtiennent et la moitié des élèves rentre à l'université. Au Luxembourg, cette progression est toute aussi forte qu'en France ou ailleurs mais, au départ, nous avons un sérieux retard sur nos voisins, notre nombre d'étudiants étant bien inférieur à celui des autres Etats. Une évolution qui n'est pas sans créer des problèmes, comme celles de la justice scolaire, de l'efficacité pédagogique ou encore, tout simplement, de son utilité.

Dans notre contexte, on pourrait oser émettre l'hypothèse suivante: si Lisbonne fait exploser la demande (en services à la personne) et l'offre (de main-d'œuvre qualifiée) que Bologna s'efforce de produire reste toujours limitée et insuffisante, alors il faut pallier ce déséquilibre, par recours à celles et ceux qui, au départ ou en cours de route, n'ont pas pu ou voulu suivre ce mouvement effréné. Il s'agit là, bien sûr, d'une hypothèse un peu exagérée, provocatrice et réductrice mais nous voulions la formuler une fois ainsi.

Former dans le domaine de l'action éducative et sociale – Présent et avenir

Les formations en place

Redevenons sérieux et plus concret. Actuellement, l'Université du Luxembourg (UdL) continue à offrir le bachelor en sciences sociales et éducatives, mais depuis 2003 en nombre plutôt limité (moins de 50 par année), pour soit former des assistants sociaux et des éducateurs diplômés, soit préparer les étudiants à poursuivre leurs études pour obtenir un master.

Le Lycée technique pour professions éducatives et sociales (LTPES) connaîtra, en 2013-2014, son apogée en termes d'élèves (1000 au total), l'affluence extraordinaire et durable de nouveaux élèves n'ayant cessé depuis plus de deux décennies. Dès la prochaine rentrée scolaire, un nombre limite numerus clausus pour l'accès sera fixé et des critères d'accès définis. En outre, depuis fin 2010, la Cellule de développement scolaire (CDS) du lycée a entamé et animé une nouvelle réforme des études de l'éducateur, moyennant un processus participatif d'élaboration et de discussion avec l'ensemble du corps enseignant ainsi qu'avec des représentants du milieu professionnel et des instances étatiques. Nous avons traversé les étapes usuelles du développement d'un curriculum de formation en validant à chaque étape les documents réalisés, à la fois à la base (corps enseignant) et par rapport à notre autorité de tutelle. Il s'agit, en l'occurrence, du profil professionnel et, vu la double finalité des études, aussi du profil d'étudiant, ensuite du référentiel de formation (les domaines de compétence), puis du programme directeur (les domaines et objectifs d'apprentissage), et, à présent, près de 40 enseignants du lycée travaillent en équipes pour proposer le programme d'études structuré par branches. Les futures études de l'éducateur seront subdivisées en deux segments d'études. Les deux premières années mènent au baccalauréat et la troisième, terminale, parachève la qualification professionnelle entamée depuis la 1ère année d'études et se solde par le diplôme d'éducateur.

Le métier d'éducateur a beaucoup et fondamentalement changé depuis sa création d'il y a 40 années. Les études ont évidemment aussi évolué, mais il s'avère, tout de même et plus que jamais, nécessaire de mieux préparer les élèves à ce qui les attend à la sortie de l'école. Si tant est qu'elle ait jamais existé, la fiction du métier d'éducateur comme fonction d'aide et d'assistance, complémentaire à l'action de spécialistes et se résumant à l'exécution de tâches précises, pratiques et confinées, est manifestement et définitivement révolue. La réforme des études précitée vise justement à préparer les futurs professionnels à mieux assumer les nouvelles tâches qui leur sont assignées. Et bon nombre de promoteurs de l'action éducative et sociale n'en sont pas mécontents; au contraire, c'est ce qu'ils réclament depuis un certain temps, notamment depuis que la législation et la réglementation dans ce domaine permet d'engager des personnels peu ou même pas qualifiés du tout.

« L'impossible, nous ne l'atteignons pas, mais il nous sert de lanterne. »

(René Char)

Pourquoi et comment qualifier des personnes en cours de route ?

Et puis, il y a encore les auxiliaires de vie, formés en régime professionnel dans d'autres lycées techniques, et les aides socio-familiales, en nombre d'ailleurs non négligeable.

Il est vrai que quand on observe les acteurs (éducateurs et autres) dans les différents services et institutions de l'action éducative et sociale, il s'avère parfois difficile de voir et de réaliser les différences entre l'action des professionnels solidement formés et celle d'autres intervenants. En effet, à première vue, ils et elles font plus ou moins les mêmes choses, à savoir s'occuper des enfants, des jeunes, des adultes ou des personnes âgées, encourager, soigner, gronder, inciter, consoler, permettre ou interdire, montrer ou expliquer, etc. Une telle impression est, en plus, parfois encore « corroborée » par des évaluations à travers lesquelles les différences en quantité et qualité d'actes n'apparaissent guère ou sont alors plutôt minimisées. De là à mettre en doute l'utilité et la nécessité d'une formation substantielle et de bon niveau pour les agents éducatifs, il n'y a qu'un pas que pas mal de personnes (quelques décideurs inclus !) n'hésitent à faire. Et cela d'autant plus facilement qu'il y a une certaine urgence.

Mais voilà, nous tenons à mettre en garde contre une telle attitude. Il est grand temps d'établir un véritable plan global de conceptualisation, de structuration et de planification pour le secteur éducatif et social au Luxembourg. En effet, en l'absence d'une conception générale, congruente et, si possible, consensuelle à la fois de l'échiquier des professions et des études et formations à préserver et/ou à développer, nous risquons d'investir beaucoup d'efforts, non connectés entre eux, sans garantie de créer des carrières professionnelles et sans effets et impacts durables, et – par les temps qui courent – nous ne pouvons plus nous le permettre.

Notre lycée est disposé, et bien placé du reste, pour y contribuer.

Et nous sommes prêts à relever le défi avec, comme lanterne, l'impossible.



Der Spagat zwischen Ausbilder und Arbeitgeber: ausgrenzende oder sich ergänzende Perspektiven?

Jean-Paul Jerolim

Wie muss die Ausbildung aussehen, damit sie den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Teilnehmenden, aber auch den späteren Erwartungen der Arbeitgeber entspricht?

Als langjähriger Mitarbeiter der Flexprojekte und, ab 2005 zusätzlich in der Rolle des Arbeitgebers unter anderem auch für niedrigqualifizierte Mitarbeiter im sozio-educativen Bereich, werde ich versuchen die VALiflex-Ausbildung von zwei ganz verschiedenen Seiten zu beleuchten. Wie schon erwähnt habe ich ganz zu Anfang, also ab dem Jahr 2001, die FOGAfex-Projekte zuerst als Berater, dann als Ausbilder kennen gelernt. Des Weiteren war ich dann bei sämtlichen folgenden Flexprojekten als Ausbilder tätig. Ab 2005 änderte sich mein Berufsleben und ich war dann in der speziellen Position die Auszubildenden zuerst in ihrer Klasse zu unterrichten und ihnen eventuell ein paar Monate später in einem Einstellungsinterview wieder zu begegnen. Es sei vorausgeschickt, dass diese doppelte Rolle sich nicht unbedingt ausschließt. Als Arbeitgeber weiß man ja ganz genau, was von den Auszubildenden im Berufsleben verlangt wird. Auch ist es ziemlich einfach während der Ausbildung vieles zu beleuchten was bei einer eventuellen Einstellung im Tagesbetreuungsektor angesagt ist und/oder abverlangt wird.

Die Ausbildung muss kompakt und gerafft sein, gut zusammen harmonisieren, in dem Sinne ein Ganzes bilden und den Teilnehmern das Gefühl und die Sicherheit geben, dass sie danach von den wichtigsten Bereichen der Betreuung und Erziehung von Kindern, etwas mit auf den Weg in ihr eventuell zukünftiges Berufsleben bekommen haben. Dementsprechend muss die Ausbildung auch sehr praxisnah sein, besonders wenn man das Einsatzgebiet der Auszubildenden bedenkt. Sie werden nachher fast permanent in Präsenz der Kinder arbeiten meist bei klar definierten Momenten wie z.B. eine Essenssituation, dem Freispiel, eventuell gelenkte Aktivitäten.

Des Weiteren sollte man trotzdem aufpassen die Auszubildenden nicht zu überfordern oder zu überrollen da sie sonst eventuell abrechnen oder nicht mehr so motiviert sind diese Arbeit auszuführen, weil sie vielleicht zu sehr an sich zweifeln. Ein gewisses Niveau sollte jedoch eingehalten werden, um den Gedanken zu entkräften, dass jeder Kindererziehung machen kann: „Das ist ja einfach, das habe ich ja zuhause schon einmal geschafft, das werde ich auch in einer Einrichtung schaffen“.

Es bleibt zu bedenken, dass in Kinderbetreuungseinrichtungen mit Gruppen von Kindern gearbeitet wird, zuhause eher individuell, respektive mit 2 bis 3 Kindern, aber nicht mit 10 bis 15 Kindern.

Vielleicht ist die Ausbildung wie sie bis jetzt abläuft auch zu konzentriert, zu schnell nach einander mit einer zu kurzen Praktikumszeit. Vielleicht wäre es gut nach Fächern logisch geordnet eine Hälfte der Ausbildung auszuführen, danach die Auszubildenden ins Praktikum zu schicken, um dann vielleicht sogar während des Praktikums einen Tag pro Woche das Erlebte mit ihnen zu bereden, durchzusehen. Man kann sich auch fragen, ob die Ausbildung nicht spezialisierter sein müsste, da sie im Moment breit gefächert ist, was zum Vorteil hat, dass das Einsatzgebiet der Auszubildenden dann grösser ist. Würde die jeweilige auszubildende Gruppe eingeteilt werden um nachher bei kleinsten Kindern (0-4 Jahre), respektive eingeschulten Kindern (4-12 Jahre) zu arbeiten, wären die 120 Stunden reine Ausbildungszeit intensiver und führten zu einer spezialisierteren Form für die Teilnehmer.

Gut wäre es auch wenn eine weiterführende Fortbildung existieren würde. Sei es, dass zusätzlich noch einmal 100 Stunden berufsbegleitend angeboten würden, dies mit einem tiefgreifenderen Inhalt, um so das in der Praxis Erlebte besser zu verarbeiten. Oder aber man könnte die 200 Stunden dranhängen, die dann zur Ausbildung der „Aide socio-familiale“ führen würden, und so mit einer anerkannten Qualifikation abschließen, welche der Kollektivvertrag des Sozialsektors auch vorsieht.

Die Arbeitgeber erwarten sich natürlich, dass die niedrigqualifizierten Personalmitglieder so gut wie es nur geht geschult werden, denn man muss schließlich dieser Person, die Kinder anvertrauen, sie muss Verantwortung übernehmen, und zwar genau dieselbe Verantwortung wie bei höher qualifizierten oder diplomierten Erzieher und Erzieherinnen, immerhin wurde ein Arbeitsvertrag unterschrieben.

Bleibt natürlich abzuwägen oder zu entscheiden, ob die Niedrigqualifizierten dasselbe Aufgabengebiet erfüllen sollten wie die qualifizierten Kräfte oder eben nicht. Es existiert keine festgelegte verpflichtende Regelung, das obliegt dem Konzept des Arbeitgebers. Wichtig und geregelt ist lediglich die Proportionalität von qualifiziertem zu nicht qualifiziertem Personal.

Wer sind die Auszubildenden und passen sie in das Einstellungsmuster der Arbeitgeber?

Die Auszubildenden sind oft eine bunt zusammengewürfelte Mischung mit verschiedenen intellektuellen, sozialen, und kulturellen Voraussetzungen, vor allem auch mit verschiedenen Vorgeschichten. Einige haben schon ein wenig Erfahrung, andere haben schon eine ganz konkrete Erfahrung, noch andere haben überhaupt keine Erfahrung und ganz wenig Vorwissen. Dies ist besonders der Fall, wenn es sich um sehr junge Auszubildende handelt. Offensichtlich ist auch, dass sich kaum Männer einschreiben, wobei die wenigen manchmal zusätzlich nicht alle die „Richtigen“ sind, besonders für die Arbeit mit kleinen Kindern.

Es gibt wie schon erwähnt verschiedene Typologien von Anwärtern: solche, die wieder in das Berufsleben einsteigen wollen, daneben jüngere Leute, Arbeitslose oder Jobsuchende, sogenannte „Lebenskünstler“ oder aber Personen, die total umsatteln wollen usw.

Zwischen diesen vielen verschiedenen Lebensmustern gibt es große Unterschiede. Die Auszubildenden sind oft sehr unterschiedlich was ihre schulische Ausbildung anbelangt, das heißt die Schulbildung welche sie vor dem eventuellen „zu Hause bleiben“, respektive vor dieser Umschulung genossen haben. Ihnen gemeinsam ist jedoch, dass sie jetzt wieder die „Schulbank drücken“ werden. Manche finden das ziemlich spannend, besonders ihren eigenen Kindern gegenüber.

Andere haben vielleicht Sprachschwierigkeiten, da Luxemburgisch (=Kursprache) nicht ihre Muttersprache ist. Das Verständnis der Sprache besteht zwar, doch sind sie sich aber unsicher ob sie wirklich alles verstanden haben. Und ob sie die meist in Deutsch verfassten Handouts wirklich lesen und verstehen können, bleibt im Unklaren.

Kommt für alle hinzu, dass es sprachlich kleinere Probleme gibt, da der Inhalt von dem was gesprochen wird vielleicht nicht von jedem genauso gut verstanden wird, ein bisschen technische Sprache muss nämlich trotzdem eingebunden werden, weil das nachher in der Praxis mit den Arbeitskollegen auch so diskutiert wird. Hier sind die Ausbilder gefordert pädagogisch und didaktisch geschickt zu handeln.

Ein Problem bei den jüngeren Auszubildenden ist, dass sie diese Ausbildung noch zu sehr mit der Schule vergleichen und sie sich dementsprechend benehmen. Sie tun sich schwerer die allgemeinen Regeln zu respektieren. Ein paar Monate später müssten sie sich aber mit dem Regelwerk einer Einrichtung konfrontieren.

Ich bin der Meinung, dass für manche Teilnehmern die Illusionen vom Traumjob relativiert werden sollte: „Ich wollte schon immer mit Kindern arbeiten“, „das ist einfach, das kann ich bestimmt ziemlich gut“. Doch der Job ist nicht immer einfach, es ist nicht nur ein Kind sondern eine ganze Gruppe und nicht alle Kinder sind nett und lieb; sie bringen des Öfteren Problematiken mit sich, die anstrengend sein können und denen viel Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Es kommt hinzu, dass die Auszubildenden eine relativ klassische Meinung über Erziehung haben. In der Ausbildung versuchen wir ihnen neue pädagogische Konzepte vorzustellen und sie von diesen zu überzeugen. Die Teilnehmer sollen sich diese Konzepte aneignen; das ist ein Auftrag der eigentlich sehr weit führt und wo ich mir die Frage stelle, ob das in der Praxis so einfach umsetzbar ist.

Ein weiterer Punkt, den es zu erwähnen gilt, wäre die non-formale Bildung, auf die von Seiten des Familienministeriums viel Wert gelegt wird. Was ist non-formale Bildung und wie wäre sie umzusetzen? Ich kann dem Kind auf schulische Art und Weise zeigen, wie es Schnürsenkel bindet aber es zu schaffen, dass es sich das selbst aneignet ist viel schwieriger.

Als Ausbilder sieht man diese zukünftigen Hilfserzieher vor sich sitzen und sollte sich dann eben als Arbeitgeber vorstellen, wie es wäre sie als Mitarbeiter in der eigenen oder einer anderen Einrichtungen einzustellen. Dann entsteht unweigerlich der Wunsch zu denken: Gut, dann sollten sie mit einer großen Portion Realität konfrontiert werden, damit sie merken was von ihnen verlangt werden wird.

Die doppelte Rolle: Ausbilder und Arbeitgeber

Wenn jemand in der Situation ist Ausbilder und Arbeitgeber zugleich zu sein, könnte er natürlich auch Nutzen ziehen von dieser Situation, und während der Ausbildung die Teilnehmer gut beobachten, um sich gegebenenfalls den einen oder anderen auszusuchen, um ihn nachher zu fragen ob er bei ihm arbeiten möchte, respektive sich einige Teilnehmer vorzumerken, falls sie einmal vorstellig werden. Da ich glaube, dass das auch ein bisschen „im Sinne des Erfinders ist“ sehe ich darin kein größeres Problem. Im Gegenteil, die Teilnehmer können sich während der Ausbildung profilieren und werden nicht ausschließlich auf ein Einstellungsgespräch von 15 Minuten bewertet. Zusätzlich können die Auszubildenden sich intensiv erkundigen wie das Arbeitsfeld und die Arbeitsbedingungen aussehen.

Das Gleiche passiert auch während den Praktika. Die Leiter/innen der Einrichtungen merken sich auch schon vielleicht jemand vor, der einen guten Eindruck hinterlassen hat, um ihn dann zu fragen ob er interessiert wäre in der Einrichtung zu arbeiten.

Das klingt jetzt alles sehr positiv und verlockend, man sollte aber auch als Ausbilder, der dann auch Arbeitgeber ist nicht vergessen, die Teilnehmer in die Realität zu versetzen, das heißt ihnen zu erklären, falls sie einen 40-Stunden-Job suchen, dass das nicht so einfach ist, wie der eine oder andere sich das vorstellt und dass sie eher Arbeitsstellen finden werden wo sie 20 Stunden die Woche oder noch weniger eingesetzt werden, sogar öfters nur befristet oder eben als Ersatzpersonal.

Oft ist es auch so, dass die „wirklich guten“ Teilnehmer, die dann Spaß und Motivation an der Arbeit mit Kindern bekommen haben, versuchen das Erzieherdiplom nachzuholen oder wenigstens es arbeitsbegleitend zu machen. Wenn sie ein Diplom arbeitsbegleitend machen, können sie eine Einstellung für 20 Stunden pro Woche finden. Falls nicht, gehen sie dem Arbeitsmarkt noch für ein paar Jahre verloren, weil sie Vollzeit die Schule besuchen werden.

Die Flex-Ausbildung existiert jetzt seit 13 Jahren. Sie hat 2001 als Test begonnen, um eine flexible Kinderbetreuung mit zusätzlicher Flexibilität bei der Mischung der Personen welche mit den Kindern arbeiten zu erreichen. Fogaflex heißt Formation et garde flexible d.h. flexible Bringzeiten der Kinder, aber eben auch verschiedene Personen von verschiedenen Ausbildungsebenen die mit den Kindern arbeiten können. Die Ausbildung hat sich im Lauf der Jahre geändert, hat verschiedene Gesichter bekommen, manchmal wurden jüngere Leute gesucht, manchmal ältere es gab auch eine frankophone Gruppe, sowie eine Gruppe wo versucht wurde, ein Maximum an Männern auszubilden.

Auch wenn die „Flexabgänger“ niedrig qualifiziert sind, so sind sie zumindest überhaupt qualifiziert. Laut aktueller Gesetzeslage wäre es auch möglich total unqualifizierte Personen zu einem gewissen Prozentsatz einzustellen. Besonders bei der Ausbildung für Betreuer von Kleinkindern (0-4 Jahre) ist dies sehr schwierig, da die Verantwortung noch grösser ist und diese Kinder noch empfindlicher sind. Auch wenn die zukünftige Gesetzgebung die niedrige Qualifizierung zurückstufen wird, muss man doch feststellen, dass der ganze Tagesbetreuungssektor in der nahen Zukunft nicht ohne die niedrig Qualifizierten funktionieren kann, da es im ganzen Land an diplomierten Erziehern fehlt. Hinzu kommt, dass diese fast nur 40 Stunden die Woche arbeiten wollen, und das nicht unbedingt die Mehrzahl der Posten ist, welche in der flexiblen Tagesbetreuung zur Verfügung stehen. Fakt ist aber auch, dass die niedrig Qualifizierten zusehends auch auf Posten mit höheren Wochenstunden angewiesen sind.

In diesem Sinne sollten Ausbildungsprojekte für niedrig Qualifizierte bestehen bleiben, jedoch die Ausbildung erweitert und individualisiert werden.

6

6 les défis systémiques



L'éducation non formelle vue par le secteur et autres parties prenantes

Charles Berrang & Nathalie Georges

Faire le point

Après 10 années de formation dans le cadre des projets Flex, le moment d'une évaluation avec les parties prenantes du projet était propice. Quelles leçons faut-il tirer de cette décennie de Flex ? Quelles sont les résultats positifs et négatifs de ces formations ? Les personnes formées ont-elles pu contribuer à l'amélioration de la qualité dans les structures d'accueil pour enfants ? Ces personnes ont-elles pu s'épanouir dans un emploi stable et s'assurer d'un avenir professionnel ? Autant de questions fondamentales au sujet de l'accueil des enfants dans des structures professionnalisées, mais plus largement encore sur l'investissement d'une société par rapport à son propre avenir, au travers de l'éducation des enfants et de la formation tout au long de la vie. Afin de pouvoir alimenter le débat, des entretiens ont été menés avec des personnes-clés du tissu socio-économique luxembourgeois.

Aussi, 12 entretiens approfondis ont pu avoir lieu avec des responsables de ministères, des représentants de patrons qui engagent du personnel provenant des formations Flex, des formateurs et personnes impliquées socialement dans le secteur social. Par ailleurs, une discussion de groupe sur le sujet a pu être réalisée avec des chargés de direction de structures d'accueil pour enfants. Le tout permettant de mettre en avant certains éléments cruciaux par rapport à la qualité offerte par les structures d'accueil pour enfants et par rapport au niveau de qualité souhaitable pour accueillir au mieux les enfants.

L'institution des maisons relais était la réponse luxembourgeoise aux objectifs de Barcelone et pour pouvoir offrir le nombre de places prévues, le texte légal comportait la possibilité d'engager des personnes sans diplômes spécifique au secteur. C'est dans ce contexte que les formations Flex, testées sous FOGAflex, ont été proposées à une population peu qualifiée qui souhaitait travailler dans le domaine de l'enfance. Au total, ce sont 217 personnes qui ont suivi ces formations durant une bonne décennie et on peut estimer qu'environ 173 (soit 80%) ont connu une, voire plusieurs expériences dans le domaine de l'accueil de l'enfance. Elles ont dès lors été confrontées aux attentes des patrons, au travail en équipe, aux questionnements des enfants et de leurs parents. Si l'enquête auprès des participants a montré leur engagement dans leur métier, le point de vue des patrons et de certaines parties prenantes apporte un éclairage différent sur la situation. Les thèmes abordés par rapport au personnel peu ou non qualifié ont été leur situation socio-économique, leur relation avec les employés diplômés, leur rôle et leur place au sein de l'équipe éducative, leur encadrement et leur suivi éventuels. Le sujet de la qualité de l'accueil des enfants a été largement discuté et était d'ailleurs le fil conducteur des entretiens.

référence

Estimation basée sur l'enquête téléphonique auprès des participants Flex, voir Charles Berrang et Nathalie Georges: « Dix années de projets Flex – Quelles réalités pour les formés ? », publié dans cet ouvrage.

Situation socio-économique des non qualifiés

Les personnes rencontrées soulèvent toutes le même problème, celui des contrats proposés au personnel faiblement qualifié. En effet, d'après les interviewés les non ou peu qualifiés seraient la plupart du temps confrontés à des contrats à temps partiel de 10h à 16h par semaine avec des horaires très irréguliers, d'où une grande difficulté de pouvoir postuler pour un second emploi et un salaire relativement restreint et de ce fait un risque accru de précarité pour certaines personnes. En ce qui concerne les conditions de travail, quelques personnes mettent en avant la différence entre le secteur conventionné et privé. Deux situations très différentes ! Dans le secteur privé, il serait plus facile d'obtenir un plein temps sans avoir de diplôme, alors que dans le secteur conventionné, il s'agit plutôt de temps partiel. Dans le même sens, les communes offrent en général de meilleures conditions salariales que le secteur conventionné, à horaire de travail égal.

Ensuite, toujours selon les personnes interviewées, il est important de considérer les conditions de travail par rapport à la personne non qualifiée, c'est-à-dire que, pour les personnes dont la famille a deux revenus, la situation peut être intéressante, dans le sens où il est facile de concilier vie familiale et vie professionnelle du fait notamment du peu d'heures à prester par semaine. Pour ces personnes-là, l'expérience de travailler dans le secteur de l'accueil des enfants à ces conditions de travail est vue comme enrichissante, voire comme une chance. Ce qui n'est pas le cas pour les personnes qui cherchent un emploi pour subvenir aux besoins financiers de son propre ménage. Dans ces cas précis, des situations de précarité peuvent surgir.

référence

Rajeunissement réellement observé dans l'analyse des caractéristiques sociales des participants: voir Charles Berrang et Nathalie Georges: « Dix années de projets Flex – Quelles réalités pour les formés? », article publié dans cet ouvrage. présent ouvrage.

Par ailleurs, outre cette relative précarité des contrats et cette dualisation de profil face aux conditions de travail caractérisant le personnel peu ou pas qualifié, s'ajoute encore le sentiment de rajeunissement des candidats à suivre des formations peu qualifiantes. Tous les intervenants ont souligné cette problématique. D'après eux, il y a de plus en plus de jeunes qui intègrent des formations de type Flex après un parcours scolaire un peu chaotique. Donc des jeunes sans qualifications ou encore des personnes, plutôt jeunes également, victimes de la crise et souhaitant réorienter leur carrière (domaines de la vente et coiffure notamment).

“At the level of the individual practitioner, being and becoming ‘competent’ is a continuous process that comprises the capability and ability to build on a body of professional knowledge, practice and develop and show professional values.”

(CoRe – Final Report)

Relation et rôle du personnel faiblement qualifié dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants

S'agissant des relations entre les peu ou pas qualifiés et leurs collègues diplômés, elles peuvent être très bonnes ou moins bonnes selon les structures et les différentes personnalités. Les personnes interviewées peuvent témoigner de situations très diverses, il est très difficile de généraliser. S'il existe des tensions entre les personnes peu ou pas qualifiées et les diplômées, elles résulteraient du manque de perspective des premiers. Le personnel peu ou pas qualifié souhaiterait parfois être plus intégré dans les activités pédagogiques. A contrario, certaines personnes peu qualifiées estiment faire le même travail que les diplômés sans en avoir les avantages, notamment en termes de salaires. Tout cela dépend fondamentalement des personnalités.

Par rapport aux rôles et tâches effectuées par le personnel peu ou pas qualifié, cela dépend également de la structure. Mais de manière générale, les diplômés se voient confier la tâche de la planification et de la mise en œuvre pédagogique et le personnel peu ou pas qualifié est plutôt là pour la mise en pratique de tâches organisationnelles (repas, trajets...). Il existe des missions et des attentes bien distinctes entre les deux types de personnel qu'il faut valoriser mais aussi bien différencier. Il doit être clairement établi que la conception pédagogique revient aux personnes avec un diplôme. Par contre, les personnes peu ou pas qualifiées ont normalement l'avantage de l'expérience pour intervenir au quotidien.

La cohabitation du personnel faiblement qualifié et le personnel diplômé passe par une répartition claire et bien définie des rôles et missions de chacun. Les deux types de personnel sont très complémentaires. Les jeunes diplômés possèdent un bagage théorique, mais n'ont jamais vécu réellement certaines situations. Une mère, par exemple, a une expérience de vie et de ce fait une approche plus pragmatique face à certaines situations. La présence des deux types de personnel semble être une réelle plus-value aux yeux des personnes interrogées. Bien qu'il faille rester prudent par rapport aux expériences de vie, car il faut relativiser cette dernière qui a pu être positive mais également négative. Par ailleurs, les personnes consultées déplorent le fait que de plus en plus de formés très jeunes arrivent dans les structures, sans bagage théorique ni expérience de vie. Les diplômés sont importants, l'expérience de vie vient par la suite, même si l'intégration de personnel faiblement qualifié est profitable pour la structure et les enfants accueillis. Cette intégration doit d'ailleurs être bien organisée et encadrée pour que le bénéfice de cette complémentarité puisse être reconnu et vécu à sa juste valeur.

Encadrement et suivi du personnel faiblement qualifié

Au sein des structures, l'approche du chargé de direction vis-à-vis du personnel faiblement qualifié est importante. Il doit être spécifiquement à l'écoute tout en assurant l'intégration à part entière des personnes faiblement qualifiées au sein de son équipe éducative. Le chargé de direction a un poste central, il doit encadrer tout son personnel sans distinction. Lors des entretiens annuels, il doit évaluer les forces et les faiblesses de toute personne engagée qu'elle soit qualifiée ou non. Il doit aussi permettre à son personnel de se réaliser, et traiter chaque cas individuellement tout en évitant de faire deux groupes. Pour arriver à cet encadrement, il est essentiel que les responsables suivent régulièrement des formations de management afin d'arriver à une gestion adéquate de leur personnel. Le personnel dans son ensemble, peu importe ses qualifications de base est également invité à suivre des formations professionnelles. Outre les entretiens d'évaluation annuels, des supervisions des équipes éducatives sont organisées régulièrement. En ce sens, le personnel faiblement qualifié est traité de la même façon que le travailleur diplômé.

Qualité des services d'éducation et d'accueil

Le leitmotiv de toutes les personnes rencontrées est certainement la qualité de l'accueil des enfants. L'intérêt de l'enfant est de fait l'élément qui revient régulièrement dans les entretiens menés et est tout naturellement relié à la qualité de l'accueil. Quant à savoir comment les personnes consultées définissent concrètement ce concept de qualité, la réponse varie autant que le nombre de témoignages. Cependant deux voies se dessinent, celle d'un niveau plus structurel et celle d'un niveau conceptuel. Le niveau structurel qui relève notamment du potentiel d'accueil de la structure en elle-même (bâtiment et environnement) et des qualifications et expériences du personnel, la détermination claire des tâches et rôles de chacun y inclus les potentialités en formation et le développement du personnel. Par rapport à la qualité structurelle, la formation y joue un grand rôle. Le personnel doit être formé continuellement, y compris le personnel qualifié. Le problème reste le coût de la formation et la gestion du remplacement du personnel formé. La formation coûte en réalité plus cher que le simple forfait d'inscription. De ce fait, une personne nous a mentionné le fait que certaines formations continues devaient être annulées en raison d'un manque de participants non dû à une démotivation mais bien au coût élevé de l'investissement global.

La qualité du point de vue du niveau conceptuel reprend davantage les approches pédagogiques, le bien-être des enfants et l'implication des parents. Sont abordés les notions de la qualité de l'offre éducative pour les enfants, leur participation directe, la diversité, le respect et l'épanouissement.

La qualité est également liée à un cadre plus large, dans lequel des questions de base sont posées : Quel objectif qualité se fixe-t-on ? Une simple garderie pour enfants ou un lieu d'échange véhiculant les valeurs sociétales ? Est-ce que l'engagement de personnel faiblement qualifié risque-t-il à terme de nuire à la qualité souhaitée ? Le ratio non qualifié/qualifié, outre les règles légales et le gain en termes de charges salariales, doit rester peu élevé car sinon, il serait difficile de garantir un certain niveau de qualité. En effet, le personnel faiblement qualifié n'a pas, ou rarement, la capacité de concevoir des concepts pédagogiques. Même si des tâches importantes peuvent être effectuées par celui-ci, leur rôle au niveau pédagogique doit être cadré, voire limité. Il ne faudrait en aucun cas arriver à une équipe éducative constituée d'un responsable diplômé et des aides éducateurs faiblement qualifiés. La qualité de l'éducation des tous petits est justement le lieu où il faudrait concentrer un maximum de personnel hautement qualifié. Toutes les personnes interrogées ont souligné cet aspect de la qualité. Cependant, elles insistent également sur le bien fondé d'une équipe éducative composée de personnes diplômées et de personnes faiblement qualifiées, tout en respectant un équilibre sain et approprié.

Quelques conclusions phares

Par rapport à la situation des personnes peu ou non qualifiées, on retiendra la relative précarité des contrats : temps partiels de 10 à 20 heures par semaine à horaire irrégulier, contrats à durée déterminée ou encore des remplacements à pied levé. Ces conditions de travail peuvent entraîner précarité et instabilité notamment lorsque les personnes doivent subvenir financièrement à leur ménage (familles monoparentales par exemple). Par ailleurs, il n'existe pratiquement pas ou peu de possibilité d'évolution et le salaire est relativement peu élevé par rapport au contexte luxembourgeois. Il existerait des différences notables entre les établissements telles que les Maisons Relais gérées par des grandes associations (Croix-Rouge, Caritas, Inter-Actions), les Maisons Relais dont les Communes sont les gestionnaires et les crèches privées notamment au niveau salarial et en termes de durée de contrats. A ce niveau, il y a un besoin d'harmonisation qui émane des entrevues et une attente précise par rapport à la nouvelle loi en préparation.

Concernant les tâches, le rôle et l'intégration du personnel faiblement qualifié dans les structures d'accueil, les entrevues ont permis de dégager certaines pratiques, parfois contradictoires. En effet, dans certains établissements, les tâches entre personnel qualifié ou non sont identiques et les responsabilités également partagées. Dans d'autres structures, les tâches et responsabilités sont assez clairement définies et réparties entre le personnel faiblement qualifié et le personnel diplômé. Si dans la plupart des cas, la cohabitation entre les deux types d'employés se passe plutôt bien, on peut relever deux sources d'insatisfaction latentes : le salaire (surtout si la personne non qualifiée effectue les mêmes tâches que la personne diplômée) et le manque d'implication dans le développement pédagogique (souvent lorsque la répartition des tâches est dichotomique). Ces deux éléments d'insatisfaction peuvent générer des tensions au sein des équipes et rendre plus difficile l'intégration du personnel faiblement qualifié.

Le rôle des personnes peu qualifiées mais expérimentées n'est pas remis en question et serait plutôt valorisé par les intervenants rencontrés, mais il doit être bien défini. Le chargé de direction a de ce fait un rôle très important en tant que manager des ressources humaines. Des supervisions sociales, des entretiens d'évaluation personnels et la formation continue des employés tout niveau de qualification confondu, doivent être autant d'outils communément utilisés par les chargés de direction et responsables de structures d'accueil d'enfants.

En termes de qualité, si celle-ci semble être le leitmotiv du secteur social et assez spécifiquement celui de l'accueil des enfants, une définition unanime de celle-ci reste difficile. Quant à la présence de personnel peu qualifié au sein des équipes sociales s'occupant d'enfants, elle n'est pas remise en cause et est même encouragée pour une meilleure qualité, mais dans une proportion saine et avec la garantie d'une expérience de vie. Une inquiétude semble unanime : la demande croissante de jeunes sans expérience pour prendre part à des formations de base pour l'accueil des enfants. Si de telles personnes sans diplôme et sans expérience de vie finissent par travailler dans les structures avec des enfants, la qualité de l'accueil risque d'en pâtir et de ce fait diminuer. Quelle qualité veut-on ? Cette question semble être aux yeux des interviewés la seule à laquelle il faille répondre pour le bien-être des enfants porteurs de l'avenir de la société.



Professionalität und Kompetenz in der frühkindlichen Bildung, Betreuung & Erziehung: systemisch, politisch und dialogorientiert

Mathias Urban

Einleitung

références

OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care, Paris.

OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris.

UNICEF Innocenti Research Centre (2008): Report Card 8. The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Florence.

World Bank (2003): Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries, Washington, DC.

Council Of The European Communities (1992): Council recommendation of 31 March 1992 on child care. Brussels.

Es hat lange gedauert, aber endlich ist es soweit: die gesellschaftliche Verantwortung für die Bildung und Betreuung junger Kinder ist nun endgültig auf der internationalen politischen Tagesordnung angekommen. Zumindest ist das der Eindruck, den man bei der Durchsicht der rapide anwachsenden Sammlung von internationalen Dokumenten gewinnen kann, die sich speziell mit dem Thema „frühe Kindheit“ beschäftigen. Organisationen wie die Weltbank, OECD, und UNICEF argumentieren erfolgreich für systematische Investitionen in Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter; ihr Einfluss ist in der Bildungs- und Betreuungspolitik vieler Länder deutlich zu spüren (OECD, 2001, OECD, 2006, UNICEF Innocenti Research Centre, 2008, World Bank, 2003). Auch die Europäische Union befasst sich seit geraumer Zeit mit Kinderbetreuung und frühkindlicher Bildung. Die Ratsempfehlungen zur Kinderbetreuung (Council of the European Communities, 1992) sind ein frühes Beispiel für ein EU Dokument das die Notwendigkeit von kohärenten, bereichsübergreifenden Politikansätzen für Kinder und Familien betont: Kinderbetreuung, Elternzeit, flexible Arbeitsbedingungen für Eltern, Gleichstellung von Frauen und Männern.

Das EU Interesse an der frühen Kindheit hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, was sich nicht zuletzt in der Veröffentlichung hochrangiger Politikpapiere zeigt die den Ausbau der Betreuungs- und Bildungsangebote für junge Kinder unmittelbar mit den weitreichenden strategischen Zielen der Union in der Dekade bis 2020 verbinden (European Commission, 2010). Wichtig in diesem Zusammenhang ist die EU Kommunikation zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) aus dem Jahr 2011 (European Commission, 2011), deren Empfehlungen im Sommer 2011 vom Rat der Europäischen Union angenommen und befürwortet wurden (Council of the European Union, 2011).

Es gibt allerdings einen zweiten möglichen Zugang zur Verbindung von Politik und Bildungspraxis in der frühen Kindheit. Die Betreuung und Erziehung junger Kinder ist der Kern jeder vorstellbaren Gesellschaft. Die Erziehungspraktiken, und die Institutionen und Professionen die wir um sie herum erfinden sind der fundamentalste Ausdruck des Verhältnisses zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Wie sich dieses Verhältnis konkret gestaltet ist weder universell noch statisch – und schon gar nicht frei von unterschiedlichen Interessen und Konflikten. Die zunehmend ungleiche Verteilung von privaten und öffentlichen Ressourcen macht die Gestaltung des Verhältnisses für manche einfacher und vorteilhafter als für andere. Für eine wachsende Zahl von Kindern und Familien ist die ganz grundlegende Beziehung zwischen Privatheit (Familie, Kinder) und Öffentlichkeit (Arbeit, Bildung, gesellschaftliche Teilhabe) prekär geworden. Aus dieser Perspektive betrachtet war (und ist) frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung schon immer eine politische Angelegenheit – eine ‚Res Publica‘.

références

European Commission (2010): Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels.

European Commission (2011): Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture.

Council Of The European Union (2011): Council conclusions of 15 June 2011 on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brussels, Official Journal of the European Union.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Kontext von EU-Politik

Für die Europäische Union ist Kinderbetreuung seit geraumer Zeit in wichtiges Thema; mindestens seit den Ratsempfehlungen von 1992. Die Gründe für das andauernde Interesse sind dabei sehr unterschiedlich und nicht ohne interne Widersprüche. Zentrales Motiv ist die Rolle die den Einrichtungen für junge Kinder bei der Realisierung hochrangiger Politikstrategien zugeordnet wird. Eine klare sozial-ökonomische Perspektive steht z.B. hinter der Aufforderung an die Mitgliedstaaten, Angebote der Kinderbetreuung auszubauen, Elternzeit (für Mütter und Väter) zu erweitern und beides mit flexiblen Arbeitsbedingungen für Eltern zu verbinden. Diese Forderungen stehen in direktem Zusammenhang mit der sogenannten ‚Lissabon Strategie‘ (European Council, 2000), mit dem Ziel, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 in den ‚wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ zu transformieren. Kinderbetreuung wird vor diesem Hintergrund zu einer wichtigen Investition und zum zentralen Werkzeug um die hoch ambitionierten ökonomischen Ziele zu erreichen. Wie sich herausstellte war Europa im Jahr 2010 allerdings von der Lissabon Vision weiter entfernt als gedacht. Sogar die Architekten der Strategie mussten den Fehlschlag eingestehen. Im Juni 2009 bemerkt der damalige Schwedische Ministerpräsident Fredrik Reinfeldt: „Obgleich Fortschritte gemacht wurden, muss doch gesagt werden, dass die Lissabon Agenda, ein Jahr vor ihrer abschließenden Auswertung, ein Fehlschlag war“.

référence

www.euractiv.com/priorities/sweden-admits-lisbon-agenda-fail-news-221962

Im Vergleich zu Lissabon schlägt die aktuelle strategische Orientierung der EU für die Dekade 2011-2020 einen deutlich anderen Ton an. Im Vorwort zu Europe 2020 eröffnet Manuel Barroso, Präsident der EU Kommission, ein Krisenszenario das weit vom naiven Enthusiasmus der Lissabon Jahre entfernt ist: „Europe faces a moment of transformation. The crisis has wiped out years of economic and social progress and exposed structural weaknesses in Europe’s economy. In the meantime, the world is moving fast and long term challenges - globalisation, pressure on resources, ageing - intensify. The EU must now take charge of its future.“ (European Commission, 2010, p. 3)

“Europe’s future will be based on smart, sustainable and inclusive growth. Improving the quality and effectiveness of education systems across the EU is essential to all three growth dimensions.”

(European Commission)

Krise – welche Krise?

Was die EU Kommission im Sinn hat, wenn sie das oben angeführte Szenario zeichnet, ist offensichtlich die ökonomische und finanzielle Krise und ihre unübersehbaren Folgen: das Unvermögen des globalen Kapitalismus eine stabile Basis für sozialen und demokratischen Fortschritt zu bieten und seine desaströse Fähigkeit soziale Errungenschaften ‚auszulösen‘. Man kann (und muss) spekulieren warum die Autoren der Strategie trotz der offensichtlichen Dysfunktionalität der globalen kapitalistischen Wirtschaftsordnung am Primat der Ökonomie über alle Aspekte menschlichen Lebens festhalten. Eine detaillierte Analyse des zugrundeliegenden neoliberalen Paradigmas würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zu fragen ist aber schon, ob die Architekten der Zukunft der EU, entgegen der allgegenwärtigen Rede von Transformation und notwendiger Veränderung, ganz grundsätzlich nicht in der Lage sind das neoliberale Weltbild, das ‚neoliberal imaginary‘ (Ball, 2012) in Frage zu stellen (für eine ausführlichere Diskussion siehe Urban, 2012). Eine Definition der Situation als ökonomische und finanzielle Krise führt, kurz gesagt, zu ökonomisch und finanziell dominierten Fragen (Forschung!) und Antworten (Politik!). Es befördert die neoliberale Grundannahme, dass Alles und Jedes, einschließlich der Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder, mit ökonomischen Begriffen verstanden und erklärt werden kann und muss. Und wie zuvor im Zusammenhang der viel optimistischeren EU Strategie der Dekade 2000-2010, ist es nur ein kleiner Schritt von den ambitionierten Zielen der EU2020 Strategie zur Betreuung, Bildung und Erziehung junger Kinder als bevorzugtem politischen Instrument zur Realisierung der Ziele. Hochrangige EU-Papiere verbinden Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) mit dem Überwinden sozio-ökonomischer Benachteiligung, dem Aufbrechen von Armutskreisläufen und verbesserter ‚employability‘ (European Commission, 2010, p. 4).

Die einseitige Definition von ‚Krise‘ und ‚Lösung‘ als ökonomisch verhindert wirksam die Aufmerksamkeit für andere Gesichtspunkte: Im globalen Krisenszenario stehen wir komplexen ‚globalen Herausforderungen‘ (genauer: menscheitsbedrohenden Katastrophen), gegenüber:

référence

Ball, S. J. (2012): Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary, London and New York, Routledge.

- zunehmende weltweite Verbreitung von Atomwaffen;
- weltweite Klimaveränderungen gefolgt von Auseinandersetzungen und Kriegen um Ressourcen sowie Massenmigration ausgelöst durch Wasser- und Nahrungsmittelknappheit;
- Bedrohung der Artenvielfalt;
- Unmöglichkeit unbegrenzten Wachstums;
- Dysfunktionalität unserer Wirtschafts- und Finanzsysteme.

Die Liste hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit und es ist unmöglich, einen der angeführten Aspekte unserer globalen Realität im beginnenden 21. Jahrhundert als die zentrale ‚Krise‘, das Schlüsselproblem, zu identifizieren. Sie sind vielmehr alle verbunden und beeinflussen und verstärken sich wechselseitig. Edgar Morin, in seinem Manifest für das neue Jahrtausend, beschreibt die Situation folgendermaßen: „One is at loss to single out a number one problem to which all others would be subordinated. There is no single vital problem, but many vital problems, and it is this complex intersolidarity of problems, crises, uncontrolled processes, and the general crisis of the planet that constitutes the number one vital problem.“ (Morin & Kern, 1999, p. 74)

Die ‚Herausforderungen‘ machen eines deutlich: Wir können nicht einfach weitermachen wie bisher – und sie sollten in allen Gesellschaften öffentlich, kritische, demokratische Debatten auslösen. Mit Blick auf öffentliche Erziehung und Bildung wird die Frage nach dem Zweck, dem wozu, immer kritischer und drängender: Demokratische Werte und Praktiken, gemeinsames Handeln und die Bereitschaft anders zu denken und zu handeln und neue Wege zu gehen wird angesichts der globalen Bedrohungen zunehmend wichtiger – ‚Mehr vom selben‘ ist keine Option mehr.

Unsere kritische Situation ist zugleich aber auch eine Gelegenheit. Öffentliche Bildung und Erziehung muss (und kann!) Komplexität und Vielfalt anerkennen und wertschätzen, kritisches und kreatives Denken, Verantwortlichkeit, Solidarität und soziale Gerechtigkeit praktizieren und fördern (Moss and Urban, 2010).

références

Morin, E. & Kern, A. B. (1999):
Homeland earth: a manifesto for
the new millenium, Cresskill, N.J.,
Hampton Press.

Moss, P. & Urban, M. (2010):
Democracy and
Experimentation:
two fundamental values
for education. Gütersloh,
Bertelsmann Stiftung.

Braucht frühpädagogische Professionalität ein besonderes Professionsverständnis?

Im Kontext von internationaler Politik und wissenschaftlicher Auseinandersetzung gibt es ein andauerndes Interesse an der Professionalisierung frühpädagogischer Praxis und den Fachkräften wird eine Schlüsselrolle in der Umsetzung der hochanspruchsvollen Ziele der diversen Agenden zugeordnet (Oberhuemer 2000, 2010; Siraj-Blatchford 2002; OECD, 2001, 2006; Dalli 2003, 2005; Mac Naughton 2005, Urban, 2008, 2009; Dalli & Urban, 2010, 2011; Eurydice, 2009, CORE, 2011; Urban, Vandebroek et al, 2012).

Ich sehe in der andauernden Debatte (und der kontinuierlich wachsenden Zahl von Veröffentlichungen) ein Anzeichen für eine Profession, die dabei ist, ihre Stimme und Identität zu finden. In unserem Buch *Early Childhood grows up* (Urban and Dalli, 2011) haben wir dieses Argument genauer herausgearbeitet. Wir – und andere Autoren – haben seit langem argumentiert, dass Professionalität in unserem Feld nicht mit traditionellen Konzepten und Theorien erklärt, verstanden und entwickelt werden kann. Es gab zwar in Deutschland eine ausführliche Debatte zur Professionalität pädagogischer Praxis (siehe u.a. Combe and Helsper, 1996), aber diese Debatte hat den frühpädagogischen Bereich kaum erreicht. Im internationalen Zusammenhang ist sie überhaupt eine Ausnahme geblieben. In den letzten Jahren haben AutorInnen im internationalen Kontext das Postulat der Besonderheit frühpädagogischer Praxis herausgearbeitet und als wichtiges emanzipatorisches Argument genutzt (Miller et al., 2012; Oberhuemer, 2005; Urban, 2008; Urban, 2010a). Doch was genau macht die Besonderheit aus? Im Folgenden schlage ich drei miteinander verbundene Kernargumente und Perspektiven vor.

Erstens: Frühpädagogische Praxis ist Beziehungspraxis

In unserem Bereich zeigt sich Professionalität grundsätzlich in einer Praxis, die mit (nicht für) Kindern, Familien und Gemeinwesen entwickelt wird. Das bedeutet, dass Kinder, Familien und Gemeinwesen zum Gelingen dieser Praxis (den Outcomes) mindestens so viel beitragen wie wir als Fachkräfte.

références

Dalli, C. (2007): Towards a critical ecology of the profession. Systematic approaches to policies, practices and understandings of professionalism and professionalisation in early childhood. European Early Childhood Education Research conference, Prague, Czech Republic.

Dalli, C. & Urban, M. (2010): Conclusion: Towards new understandings of the early years' profession: the need for a critical ecology. In Dalli, C. & Urban, M. (Eds.): *Professionalism in Early Childhood Education and Care. International perspectives*. London, Routledge.

Urban, M. & Dalli, C. (2011): A profession speaking - and thinking - for itself. In Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (Eds.): *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht and London, Springer.

Urban, M. (2008): Dealing with Uncertainty. Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 135-152.

références

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47, 508-526.

Combe, A. & Helsper, W. (Eds.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (Eds.) (2012): *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht and London, Springer.

Urban, M. (2010a): Rethinking professionalism in early childhood: untested feasibilities and critical ecologies. Editorial. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, 1-7.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London; New York, Routledge Farmer.

Woodhead, M. (1996): *In Search of the Rainbow. Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague, Bernhard van Leer Foundation.

Darin steckt dann allerdings auch die zentrale Herausforderung: Wir müssen uns nämlich kontinuierlich damit auseinandersetzen wie es gelingen kann eine professionelle Identität zu entwickeln die auf der Beziehung zwischen gleichwertigen Partnern, auf Respekt und Anerkennung aufbaut, und die sich dabei, in Anlehnung an Paulo Freire, der emanzipatorischen und transformatorischen Chancen Möglichkeiten dieser Praxis bewusst ist. Das gilt für die einzelne Fachkraft und für die gesamte Profession.

Zweitens: Frühpädagogische Praxis ist politische Praxis:

Krippe, Kita, Kindergarten sind Orte, an denen jeden Tag das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit, von Familie und Staat, in unserer Gesellschaft ausgehandelt wird (Dahlberg and Moss, 2005, Woodhead, 1996). Es ist eine Praxis, die sich mit Veränderung, Entwicklung und Transformation befasst, und die auf soziale Gerechtigkeit für alle Kinder und Familien abzielt. Wie dieses zu erreichen ist, ist in jeder Gesellschaft Gegenstand hochkontroverser Auseinandersetzung und fordert Privilegien und Partikularinteressen heraus. Kurz gesagt, frühpädagogische Praxis erfordert kontinuierliches Engagement mit den micro- and macro-politics unserer Gesellschaft (Dahlberg and Moss, 2005) und gründet auf demokratischen Werten (Moss and Urban, 2010; Oberhuemer, 2005).

Drittens: Frühpädagogische Praxis ist zutiefst unsicher und notwendigerweise dialogisch

Das o.a. weltweite Krisenszenario hat weitreichende Konsequenzen für die Praxis mit Kindern, Familien und Gemeinwesen. In Zeiten von Krise und dramatischer Veränderung ist Expertenwissen nämlich fragwürdig geworden. Die Antworten und Lösungen die es bietet sind nicht mehr angemessen. Man könnte sagen, Expertise ist vielmehr Teil des Problems geworden; sie ist eine der Ursachen des Krisenszenarios in dem wir uns befinden. Ein inzwischen gut dokumentiertes Beispiel aus dem Bildungsbereich ist das viele nationale Bildungssysteme Kinder aus bestimmten sozialen Gruppen systematisch benachteiligen (Minderheiten, Migrant*innen, Roma, arme Kinder etc.). Wie kann das sein, wo doch alle diese Bildungssysteme von ausgewiesenen Bildungsexperten gestaltet wurden?

Wir müssen anerkennen, was Margaret Mead, die US amerikanische Kulturanthropologin schon in den 1970er Jahren konstatiert hat: in pädagogischer Praxis befinden wir uns in Situationen, in denen es keine Wegweiser gibt, keine Landkarte und schon gar kein SatNav. Wir sind alle Immigranten in unbekanntem Territorium (Mead, 1978). In solchen Verhältnissen brauchen wir auch neue Verständnisse von ‚Wissen‘ (Epistemologie) und den komplexen, situationsbestimmten Kontexten und Beziehungen in denen es erzeugt wird (Osberg and Biesta, 2007). Das anzuerkennen stellt das allzu häufige ‚top down‘ Verhältnis von wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis auf den Kopf (besser, auf die Füße).

Wenn wir anerkennen, dass frühpädagogische Praxis ganz grundsätzlich systemisch, unvermeidbar politisch und zutiefst unsicher ist, hat das Implikationen für alle Aspekte des Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder:

- Für jede einzelne Erzieherin und ihre unmittelbare Praxis mit Kindern, Familien und Gemeinwesen,
- Für frühpädagogische Institutionen (Praxiseinrichtungen, Aus- und Weiterbildung, Forschung, ...),
- Für die ‚Governance‘ des frühpädagogischen Systems auf lokaler, nationaler und internationaler (z.B. EU) Ebene.

Zusammen bilden diese Aspekte eine komplexe Ökologie mit wechselseitigen Beziehungen und Beeinflussungen zwischen den Beteiligten und Ebenen (Dalli, 2007; Dalli and Urban, 2010; Urban, 2007; Urban and Dalli, 2011). Im Projekt Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CORE) haben wir das aufgegriffen und die Notwendigkeit (und Möglichkeit) der Entwicklung ‚kompetenter Systeme‘ in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung aufgezeigt (Urban et al., 2011a; Urban et al., 2012).

références

Oberhuemer, P. (2005): Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 5-16.

Mead, M. (1978): *Culture And Commitment. The New relationships between the Generations in the 1970s*, New York, Columbia University Press.

Osberg, D. & Biesta, G. (2007): Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of ‚strong emergence‘. *Interchange*, 38, 31-51.

Urban, M. (2007): Towards A critical ecology of the profession. Systemic approaches to policies, practices and understandings of professionalism and professionalisation in early childhood. *European Early Childhood Education Research Conference*, Prague, Czech Republic.

Urban, M. (2012): Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47, 494-507.

Kompetente Systeme in der fröhpädagogischen Praxis in Europa – das CoRe Projekt

Ende 2009 erhielt ein Konsortium bestehend aus der University of East London, Großbritannien, (Projektleitung) und der Universität Gent, Belgien den Auftrag von der EU Kommission, eine umfassende Studie zu Kompetenzanforderungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung durchzuführen. Die Studie sollte eingebettet sein in aktuelle internationale Forschung zu Qualität, Kompetenz und Profession. Das Projekt hatte drei aufeinander bezogene Phasen:

1. Eine kritische Sichtung Europäischer und internationaler Literatur zu Kompetenz, Qualität und Profession über den begrenzten Horizont der international dominanten englischsprachigen Forschung hinaus.
2. Eine ausführliche Erhebung (survey) zu Kompetenzanforderungen und -profilen in 15 EU Mitgliedsstaaten.
3. Sieben detaillierte Fallstudien an verschiedenen Europäischen Standorten.

Alle Projektphasen wurden unter aktiver Beteiligung von Fachkräften in Ausbildung und Forschung aus allen 28 EU Mitgliedsstaaten durchgeführt. Eine besondere Bedeutung kam der Zusammenarbeit mit professionellen Netzwerken zu: DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), ISSA (International Step by Step Association), Children in Europe und Education International waren unverzichtbare Partner im Forschungsprozess.

CoRe Ergebnisse auf den Punkt gebracht

Das CoRe Projekt ermöglichte detaillierte Einblicke in die Vielfalt und Komplexität der frühpädagogischen Landschaft in Europa. Daten, Analysen und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen finden sich im Detail in den Projektdokumenten und -veröffentlichungen (Urban et al., 2011a, Urban et al., 2011b, Urban et al., 2012, Van Laere et al., 2012). Auf den Punkt gebracht (und im Rahmen dieses Beitrags stark verkürzt) lassen sich die Ergebnisse so zusammenfassen:

- Kompetenzentwicklung ist ein Prozess:
Fachliche Kompetenz entwickelt sich in kontinuierlichen Lernprozessen über den gesamten Karriereverlauf. Es ist ein entscheidender Unterschied zwischen Fertigkeiten besitzen und kompetent sein.
- Professionalisierung ist systemisch:
Professionalisierungsprozesse finden auf allen Systemebenen statt; sie beeinflussen sich wechselseitig. Professionalisierung muss auf allen Systemebenen ansetzen, insbesondere mit Blick auf
- individuelle Fachkräfte,
- Teams und Institutionen,
- die Kooperation zwischen Institutionen (Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung),
- die Steuerung und governance des gesamten Systems einschließlich Politik und Verwaltung.

Aus dieser Perspektive ist Kompetenz dann nicht einfach das Ergebnis formaler Qualifizierung von Individuen. Kompetenz entwickelt sich vielmehr in wechselseitigen Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Einrichtungen und dem weiteren Zusammenhang von Gemeinwesen und Gesellschaft. Kompetent sein bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern, Familien und Gemeinwesen (mindestens), und Kompetenzentwicklung erfordert kontinuierliches gemeinsames Lernen und braucht Stützsysteme.

références

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011a): Competence requirements in early childhood education and care. Final report. London and Brussels, European Commission. Directorate General for Education and Culture.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011b): Competence requirements in early childhood education and care. Research documents. London and Brussels, European Commission. Directorate General for Education and Culture.

Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012): The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47, 527-541.

Die folgende Tabelle ist ein Ausschnitt aus der sehr viel umfangreicheren Darstellung der Dimensionen kompetenter Systeme in der FBBE. Sie zeigt beispielhaft, wie die Dimensionen von Fachwissen, Fachpraxis und zugrundeliegenden Wertorientierungen auf allen Systemebenen aufeinander bezogen sein müssen (und können) um ein kompetentes System zu bilden.

Dimensionen kompetenter Systeme (Beispiele)			
	Fachwissen	Fachpraxis	Wertorientierung
Individuen	Ganzheitliche Entwicklung	Verlässliche, responsive Beziehungen	Kinderrechte und Partizipation
Institutionen und Teams	„communities of practice“	Geteilte pädagogische Orientierung, Reflexionszeit	Demokratie und Vielfalt
Inter-Institutionelle Zusammenarbeit	Pädagogik, Gesundheit, Gemeinwesen, Sozialpolitik, ...	Systematische Zusammenarbeit (im Gemeinwesen, Ausbildung und Praxis, Forschung)	Interdisziplinarität und Interprofessionalität
Governance	Kinderrechte, Vielfalt, Nichtdiskriminierung	Ressourcen, Verantwortung, integrierte Politik und Verwaltungspraxis	Kinder u. Familien als öffentliche Verantwortung; FBBE als „öffentliches Gut“

(Für eine ausführliche Darstellung siehe Urban et al., 2011a, Urban et al., 2012, pp 515-521)

Kompetente Systeme in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – eine kritische Ökologie

Was sind die Kennzeichen eines kompetenten Systems und welche Bedingungen und Voraussetzungen braucht die systemische Wende? Drei Faktoren müssen herausgestellt werden:

- Ein radikaler Perspektivenwechsel:
Gemeint ist der Wechsel vom Blick auf die individuelle Fachkraft als Objekt und Subjekt der Qualifizierung, hin zum Blick auf das Gesamtbild, das professionelle System mit seinen wechselseitigen Beziehungen zwischen allen Akteuren.
- Kritischer, fragender Dialog:
Die Fähigkeit systematisch Raum, Zeit und Gelegenheit für Dialog, kritische Fragen und Forschung (kritische Reflexivität) zu schaffen – auf allen Ebenen des Systems. Verbunden mit der Wertschätzung einer Vielfalt von möglichen Antworten als Grundlage für besseres Verstehen und praxisbasierte Evidenz (Urban, 2010b).
- Hoffnung und Veränderung als ‚ontologische Notwendigkeit‘ (Paulo Freire):
Erziehungs- und Bildungspraxis hat einen Zweck und impliziert Veränderung. Der Zweck erzieherischer Praxis muss ständig neu gefragt werden. Vor der technokratischen Frage nach dem Was und Wie („what works?“) liegen Fragen nach dem Wozu und Für (und mit) Wem. Dies sind Fragen einer demokratischen (nicht technokratischen) Professionalisierung der frühpädagogischen Praxis.

référence

Urban, M. (2010B): Zones Of Professional development: arguments for reclaiming practice-based evidence in early childhood practice and research. In Hayden, J. & Tuna, A. (Eds.): Moving forward together: Early childhood programs as the doorway to social cohesion. An East-West perspective. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.



7 conclusions



Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem – von der Notwendigkeit einer Win-Win-Situation

Danielle Schronen

Wie kann die Situation der Niedrigqualifizierten verbessert werden?

Im Bereich der Bildung

79% der Befragten gehen einer bezahlten Arbeit nach. Diese Wiedereingliederungsquote kann sich sehen lassen. Trotz des guten Resultates, bleiben 21% der Flexler außen vor. Eine engere Kooperation mit Arbeitgebern kann eine Erfolgsquote von 100% erreichen und damit die Effizienz noch weiter verbessern. Damit sind weniger Frustration bei den Teilnehmenden und bessere Verwendung der Mittel gewährleistet. Das Ausbildungskonzept ist also dahingehend verbesserungsfähig.

Das Praktikum wurde als wichtiges Element der Basisausbildung angesehen. Ob als Zulassungskriterium zur Ausbildung oder als integraler Bestandteil einer solchen sollte hierauf in Zukunft für alle Basisausbildungen großen Wert gelegt werden. Die Konfrontation mit der Praxis gleich zu Beginn erlaubt ein falsches Bild der Realität zu korrigieren und auch die Verzahnung mit der Theorie zu optimieren. Denn es fällt auf, dass Menschen die Praxiserfahrung mitbringen viel aufnahmefähiger für die Theorie sind. Wenn laut Reggio „das Auge schläft bis es der Geist mit einer Frage weckt“, so kommen durch den Bezug zur Praxis viele Fragen an den Tag, denen die Teilnehmenden während der Kurse nachgehen und dann ein waches Auge dafür haben, wie sich Theorie und Praxis miteinander verbinden können. Dies erlaubt auch erste Erfahrungen mit einer reflexiven Betrachtungsweise der Praxis, ein wichtiges Arbeitsinstrument für die zukünftige non-formale Bildung.

référence

Danielle Schronen (2013): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen – Einstieg in einen Entwicklungsprozess. In : Sozialalmanach 2013. Schwerpunkt SSIG – Services sociaux d'intérêt général. Caritas Luxembourg.

Die Inhalte der Ausbildung wurden mit der Entwicklung des pädagogischen Konzepts „Welt-Atelier“ mehr und mehr darauf abgestimmt. Aus den Welt-Atelier Ausbildungen wissen wir, dass besonders für Niedrigqualifizierte der Sprung in Richtung kindzentrierte Pädagogik ein ganz gewaltiger ist. Sie die versuchten in der Mittagsstunde (was ihre Haupttätigkeitszeit darstellt) Kindern eine gut organisierte Essenssituation zu bieten, die an ein Essen rund um den Familientisch erinnern sollte, stehen jetzt etwas verloren am Buffet und müssen zuerst lernen, was diese neue Rolle beinhaltet.

Für VALIflex-Teilnehmende konnte hier bereits Vorarbeit geleistet werden mit einer Einführung ins Konzept. Die Haltung zu verändern ist vor allem dann eine Herausforderung, wenn durch die Erziehung eigener Kinder eine andere Herangehensweise sich verfestigt hat. Die Verunsicherung die beim Personal entsteht, wenn sie sich auf ein neues Rollenverständnis einlassen müssen entgegen alten weitverbreiteten Ansichten, kann durch die Ausbildung bereits im Vorfeld abgeschwächt werden.

Gibt es noch eine Zukunft für eine Basisausbildung? Hat der Sektor die Berufsrückkehrerinnen nicht bereits weitgehend absorbiert und es bewerben sich kaum noch erziehererfahrene Menschen, die eine optimale Zielgruppe darstellen? Sicher wird auch in Zukunft jedenfalls mittelfristig noch ein gewisses Kontingent an Personal gebraucht, bevor es genügend Fachkräfte geben könnte. Durch die Krise sind mehr Menschen gezwungen sich beruflich anders zu orientieren und das Interesse an einer pädagogischen Arbeit ist ausgeprägt. Diese aber brauchen eine Arbeit, die ihnen erlaubt ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Will man diese lebenserfahrene Zielgruppe ansprechen, muss der Sektor andere Arbeitsverträge anbieten.

Inwieweit junge Menschen ohne Erfahrung tatsächlich hier aktiv sind oder nur deren oft blauäugiges Interesse besteht, kann zurzeit nicht mit Zahlen belegt werden. Eine geeignete Orientierungsmaßnahme stellt das Volontariat beim SNJ dar. Von Basisausbildungen wie VALIflex sollte abgesehen werden und wenn nötig eher in Richtung „Ecole de la deuxième Chance“ gedacht werden. Personal ohne Lebenserfahrung kann weder in ihrem eigenen noch im Interesse der Kinder auf eine gut aufgestellte, anerkannte Ausbildung verzichten.

Der Arbeitsmarkt rund um die non-formale Bildung wird mittelfristig von qualifiziertem Fachpersonal beherrscht werden. Daher wird es für alle die sich auf Dauer in der non-formalen Bildung etablieren wollen, unumgänglich sein, sich zu qualifizieren, sprich eines der vorgesehenen Zertifikate oder Diplome zu erwerben. Nicht alle Akteure sind sich einig, ob eine allgemeine Ausbildung – Ausrichtung der bestehenden Diplome mit der Möglichkeit auch in anderen sozialen Diensten zu arbeiten, z.B. mit älteren Menschen oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen – oder aber eine spezifische Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit Kindern vorzuziehen wäre. Vom qualitativen Aspekt her betrachtet, wäre eine fokussierte Ausbildung, besonders am unteren Ende der Berufsskala vorzuziehen.

Die Durchlässigkeit des Systems wurde von allen Akteuren eindeutig begrüßt. Diese Idee, dass alle Bildungsbausteine – Basisausbildung, Weiterbildung, Anerkennung von Lebenserfahrung – zertifiziert werden und bei Zusammenführung der nötigen Bausteine eine Qualifizierung nach bestehendem Bildungssystem möglich ist, würde gemäß der europäischen Förderung des lebenslangen Lernens ein System schaffen, das jedem erlaubt sich an den Arbeitsmarkt anzupassen und neue Betätigungsfelder anzunehmen, ohne dass am Ende der Beruf an sich in Frage gestellt ist, wie dies von Zeit zu Zeit aufflackert: wer hat nicht schon von Mitbürgern gehört „sich um Kinder kümmern, das kann doch jeder“...? Der Wert eines Diploms muss erhalten bleiben, auch im Interesse der Menschen die sich mit viel Mühe berufsbegleitend darauf vorbereiten würden und am Ende keinen wertlosen Schein in der Tasche haben wollen.

Im Bereich der Organisation

Teilnehmende haben ihre Situation als zufriedenstellend beschrieben, während Arbeitgeber und andere Stakeholder das Bild einer eher frustrierenden und unsicheren Situation zeichnen. Dies widerspricht sich nicht wirklich. Ist die Aushilfsfunktion zurzeit für eine ganze Reihe von Personen noch akzeptabel, so wird die Unzufriedenheit mit der Zeit überall dort stärker, wo Niedrigqualifizierte das Gefühl haben, die gleiche Arbeit für weniger Geld machen zu müssen. Hier gilt es die Rollen und ihre Verteilung im Team besser zu definieren. Die unabdingbare Integration aller pädagogischen Mitarbeiter im Team ist sicher eine Herausforderung für die Leitung, die selbst durch Weiterbildung und Supervision unterstützt werden muss. Darüber hinaus sollte ein Verständnis für die verschiedenen Aufgaben im Hinblick auf eine kindzentrierte Arbeit geschaffen werden. Versteht das Personal, das sich um die Infrastrukturen kümmert, warum manches anders funktioniert als bisher üblich, dann sind sie auch eher bereit mit auf diesen Weg zu gehen. Auch hier kann man von der Pädagogik aus Reggio-Emilia lernen, wo Niedrigqualifizierte auch z.T. solche Aufgaben wahrnehmen und so eine Vollzeitstelle erhalten (z.B. könnte jemand in den kinderfreien Zeiten die Funktionsräume sauber machen, der auch versteht oder gar mit den Kindern vereinbart hat was weggeräumt werden darf). Nicht zuletzt haben Arbeitgeber darauf hingewiesen, dass eine Karriere im Kollektivvertrag den Vorteil bieten würde, den Niedrigqualifizierten eine klare Perspektive zu bieten.

Sicher aber gilt es die Prekarität zu verringern, die durch CDD oder „Remplaçant“-Verträge, durch eine reduzierte Anzahl von Wochenstunden und unterbrochene Arbeitszeiten (horaire coupé) entsteht. Die Gesetzestexte, die sich auf dem Instanzenweg befinden enthalten Vorbereitungs- und Weiterbildungszeiten, die dadurch auch mehr Freiraum beim Gestalten der Verträge mit sich bringen. Die Verbesserung die dadurch entsteht wird möglicherweise auch diese Aktivität für Männer interessanter gestalten und so den Männermangel in diesem Sektor etwas entschärfen.

Um Bildungsstaus zu verhindern, wie sie durch die Bedingung einer Basisausbildung vor Arbeitsantritt in den neuen Gesetzestexten gefordert wird, sollte ein ausreichendes Angebot an Basisausbildungen für Nicht- oder Niedrigqualifizierte garantiert werden.

références

<http://www.reggiochildren.it/?lang=en>

Hinweis von Angelika von der Beek.

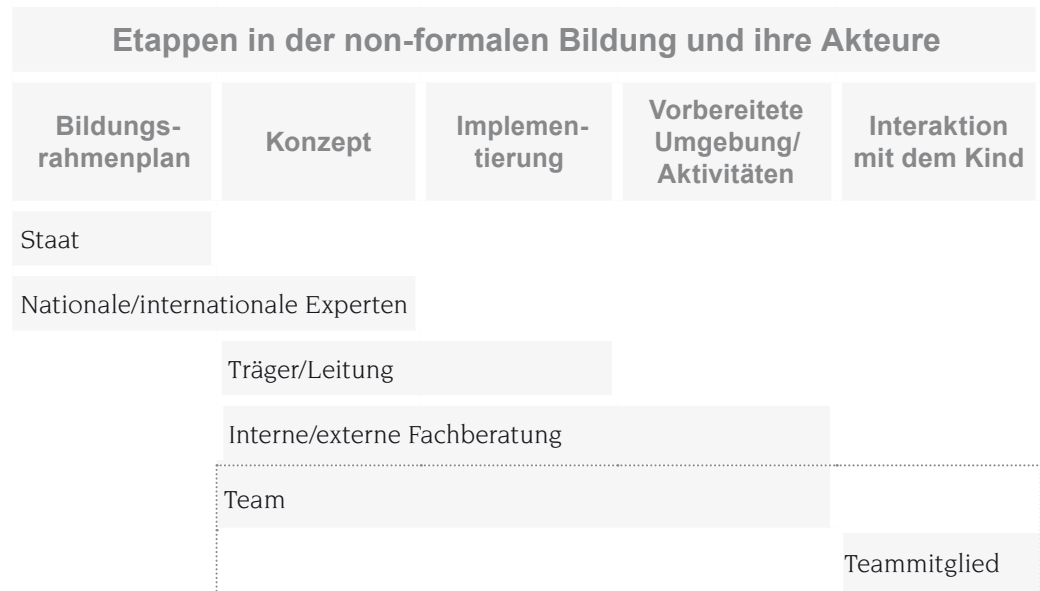
Wie kann die non-formale Bildung sich optimal entwickeln? – Von CoRe lernen

références

CoRe-Report, cf. Mathias Urban, Michel Vandenbroeck et al. (2011): Competence requirements in early childhood education and care. European Commission, Brussels.

CoRe-Report, S. 49.

Wenn Qualität das Ziel ist, wie sieht der Weg aus? Die üblich genannten Bedingungen sind adäquate Betreuungsratio, Gruppenstärke, Arbeitsbedingungen (es wird gefordert, dass das Gehalt an das des Lehrpersonals angepasst wird!) oder Kontinuität beim Personal. Das CoRe-Forschungsteam zeigt dass, über die einzelnen Faktoren hinaus, eine systemische Herangehensweise für den Aufbau von hochwertiger non-formaler Bildung unumgänglich ist. Der Aufbau eines kompetenten Systems kommt nicht an der Frage der Ausbildung vorbei, geht aber weit darüber hinaus. Eine integrative Aufstellung des pädagogischen Teams ist demnach grundlegend. Ist das einzelne Teammitglied nicht im Team integriert, wird von der ganzen Vorarbeit auf der politischen und institutionellen Ebene nicht viel beim Kind ankommen.



Was heißt demnach systemische Kompetenz in Bezug auf Niedrigqualifizierte? Ein Schlüsselfaktor eines kompetenten Systems besteht in seiner Unterstützung des Einzelnen sich in die Lage zu versetzen verlässliche und responsive Handlungsweisen zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien im Kontext des gesellschaftlichen Wandels Rechnung tragen. Daher müssen für alle Teammitglieder, also auch für die Nicht- oder Niedrigqualifizierten, Möglichkeiten geschaffen werden (u.a. Arbeitsstundenkontingent), dass sie an einer kritischen Reflexion teilhaben und daraus lernen.

référence

CoRe-Report, S.21.

CoRe-Report, S. 31.

Critical factors for success in increasing the competences of assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC) services are:

- Continuing professional development policies that include assistants,
- Democratic decision-making structures,
- Time for shared reflection for core practitioners and assistants starting from the same mission and/or curriculum,
- Opportunities for assistants to participate in qualifying professional development programs,
- Close co-operation between assistants, qualified core workers, trainers and heads of ECEC institutions,
- Focus on practice-based learning approaches and special professionalizing, opportunities dedicated to assistants from minority, marginalised or disadvantaged backgrounds.

Id., S. 52 & 31.

Verschiedene Wege zur Professionalisierung wurden durch CoRe aufgezeigt und dabei konnten Initiativen der berufsbegleitenden Qualifizierung ausgemacht werden, die der schulischen in nichts nachstehen. Allerdings reichen ein paar Tage Weiterbildung jährlich hier nicht aus! Eine ganzheitliche und nachhaltige Herangehensweise ist beim Aufbau solcher Qualifizierungsmaßnahmen unerlässlich. Die Fallstudien aus Gent und Pistoia weisen darauf hin, dass das Personal seine Reflexivität bei der Arbeit substantiell verbessern kann durch die Beteiligung an Praxis- und Aktionsforschungsprojekten. Daher wird auch empfohlen, neben Portfolioarbeiten diese Beteiligungen in Betracht zu ziehen bei der Anerkennung von Lebenserfahrung.

“Systematically initiating open and critical learning communities is crucial for reflection and joint learning for practitioners, management, policymakers and researchers.”

(CoRe Report)

Die Umsetzung des Konzepts Welt-Atelier durch das Buffet, demonstriert die Interaktion von Theorie und Praxis und wie sich in der Praxis neue Lösungen entwickeln. Eine wissenschaftliche Begleitung und Aufarbeitung in Zusammenarbeit mit den Teams vor Ort, um die geleisteten Entwicklung zu dokumentieren und daraus nächste Schritte abzuleiten sollte angedacht werden. Damit würde auch der CoRe-Empfehlung Rechnung getragen, ein Gleichgewicht zwischen den Forderungen des Arbeitsmarkts und der Rolle der Aus- und Weiterbildungsinstitute als Orte der Forschung, der kritischen Reflexion und der Innovation in der Gesellschaft herzustellen.

Nur eine echte Win-Win-Situation für Personal und System wird die Gesellschaft und die non-formale Bildung im Besonderen weiterbringen.

référence

Ministère de la Famille
et de l'Intégration (2013):
A table. Luxembourg.



les auteurs

Manuel Achten

Diplom-Pädagoge; Conseiller de direction 1ère classe im Ministerium für Familie und Integration; Projektleiter FOGAflex und QUALiflex in seiner früheren Funktion als Koordinator beim luxemburger Caritasverband

Charles Berrang

Chargé d'études, Service Recherche et Développement, Fondation Caritas Luxembourg, Projektmitarbeiter VALiflex

Marco Da Silva

Chargé d'études, Service Recherche et Développement, Fondation Caritas Luxembourg, Projektmitarbeiter FORMAflex und VALiflex

Marco Deepen

Chargé de direction Service Maison Relais et Crèches, Croix-Rouge Luxembourgeoise ; Projektmitarbeiter FOGAflex und QUALiflex, Projektleiter FORMAflex in seiner früheren Funktion als Abteilungsleiter der Caritas-Abteilung R & D

Corinne Flammant

Assistante sociale, Agence pour le développement de l'emploi (ADEM)

Roland Gengler

Enseignant orienteur, Action Locale pour Jeunes (ALJ) et Service de Psychologie et d'Orientation scolaires (SPOS), Nordstad Lycée Diekirch ; accompagnateur VAE

Nathalie Georges

Chargée d'études, Service Recherche et Développement, Fondation Caritas Luxembourg,
Projektmitarbeiterin FOGAflex und VALIflex

Jean-Paul Jerolim

Directeur, Département « Accueil de jour », Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l. ;
Responsable du pilier Formation du service Recherche et Développement,
Caritas Luxembourg ; Formateur dans le cadre des projets Flex

Paul L. Prussen

Directeur adjoint, Lycée technique pour professions éducatives et sociales (LTPES)

Marie-Claire Ruppert

Conseillère professionnelle, Agence pour le développement de l'emploi (ADEM) –
Agence Wasserbillig

Danielle Schronen

Dr., Chargée d'études, Service Recherche et Développement, Fondation Caritas
Luxembourg, Projektmitarbeiterin QUALIflex und FORMAflex,
Projektleiterin VALIflex

Mathias Urban

Dr., Professor of Early Childhood, Director of the Early Childhood Research Centre,
University of Roehampton, London



VALiflex

Seit der Entstehung der Maisons Relais arbeiten in öffentlich geförderten Kindertagesstrukturen Personen ohne Fachdiplom, die vor oder während ihrer Anstellung eine anerkannte 100stündige Basisausbildung absolvieren und damit bedingt als qualifiziert gelten. Caritas Luxemburg arbeitet seit mehr als 10 Jahren an der Qualitätsentwicklung im Bereich der non-formalen Bildung und bietet u.a. solche Basisausbildungen an. Zum Abschluss des ESF-Projektes VALiflex wurde der Werdegang der Teilnehmenden aus den verschiedenen Basisausbildungen unter die Lupe genommen und Träger, betroffene Ministerien, Ausbilder sowie weitere soziale Einrichtungen wurden befragt: Personal mit niedriger Qualifizierung im non-formalen Bildungssystem – was hat es den Niedrigqualifizierten einerseits und dem System andererseits bisher gebracht? Welche Herausforderungen gilt es aufzugreifen im Sinne der angedachten Qualitätsentwicklung des non-formalen Bildungssystems?

