

Diplôme de Cadre de Santé



ESM

Formation & Recherche en Soins

Université Paris-Est Créteil Val de Marne

« C'était mieux avant » ?

Temporalité et « fabrication » des auxiliaires de puériculture

Dominique ALBEAUX

Sous la direction de Madame Viviane MARCHAL

DCS@18-19

Note aux lecteurs

Les mémoires des étudiants de l'Institut de Formation des Cadres de Santé de l'ESM sont des travaux personnels réalisés pendant l'année de formation. Les opinions exprimées n'engagent que leurs auteurs.

Ces travaux ne peuvent faire l'objet d'une publication, en tout ou partie, sans l'accord des auteurs et de l'IFCS de l'ESM – Formation & Recherche en Soins.

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue dans la réalisation de ce travail et particulièrement :

- Madame Marchal ma directrice de mémoire, pour avoir élargi mon champ de vision sur le métier de formateur
- Morgane Legal, pour son accompagnement tout au long de cette année
- Florian, Julie, Nathalie, Sandrine, Justine, Emilie, Hugues, Christelle, Magali, pour tous ces moments de bonne humeur et leur soutien dans des épreuves difficiles
- Tom et Peter qui ont encore mangé japonais bien des soirs
- Pascal qui attend avec impatience la fin de cette année de formation
- Maman et Vanessa, parce que « *avant on était bon en orthographe* »

Sommaire

Introduction, émergence du questionnement	3
1 La « fabrication » des auxiliaires de puériculture	8
1.1 De l'arrivée des élèves en formation	8
1.1.1 Une formation en alternance	8
1.1.2 Le profil des élèves	12
1.2 ... à la professionnalisation du futur professionnel	14
2 L'accompagnement par des co-acteurs de la formation	15
2.1 Le profil des puéricultrices formatrices	15
2.2 L'accompagnement par le formateur	15
2.3 L'équipe de terrain	16
3 Méthodologie de recherche	20
3.1 La phase exploratoire	20
3.2 La phase d'enquête	20
3.3 Limites de l'étude	22
3.4 La phase d'analyse	23
4 Analyse	24
4.1 La recherche du savoir dans le faire	24
4.2 L'articulation du savoir	30
4.3 C'était mieux avant ?	35
Conclusion générale	41
Bibliographie	45
ANNEXES	

Liste des abréviations – lexique

ANFH : Association Nationale pour la Formation Permanente du personnel Hospitalier

AP : Auxiliaire de Puériculture

CAP AEPE : Certificat d'Aptitude Professionnelle Accompagnant Educatif Petite Enfance

CAP PE : Certificat d'Aptitude Professionnelle Petite Enfance

CEEPAME : Comité d'Entente des Ecoles Préparant aux Métiers de l'Enfance

DEAP : Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Puériculture

DGOS : Direction Générale de l'Offre de Soins

ESI : Etudiants en Soins Infirmiers

HAS : Haute Autorité de Santé

IDE : Infirmière Diplômée d'Etat

IFAP : Institut de Formation d'Auxiliaires de Puériculture

IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

MDS : Maître De Stage

MSP : Mise en Situation Professionnelle

PMI : Protection Maternelle et Infantile (centre de)

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Introduction, émergence du questionnement

L'origine de ce travail est basée sur les réflexions entendues de la part de mes collègues, formateurs en institut de formation d'auxiliaires de puériculture (IFAP). Ces propos sur leurs ressentis envers les élèves suscitent un questionnement.

Le métier d'auxiliaire de puériculture (AP) requiert des connaissances et des compétences. La formation des auxiliaires est courte mais dense. La qualité de la prise en charge des enfants est liée à la formation de ces professionnels de la petite enfance. Elles sont formées à répondre au mieux aux besoins des enfants. Ullman (2015, p.31) qui a étudié la profession d'AP et celle du CAP petite enfance¹ constate que « *ces métiers sont essentiellement destinés aux jeunes filles en difficulté scolaire ou à des femmes en reprise tardive d'études, souvent d'origine étrangère et avec un petit niveau d'études* ».

En 2006², la formation auxiliaire de puériculture, avec celle d'aide-soignante a été une des premières formations paramédicales à entrer dans la réingénierie, suivant le modèle Activités, Compétences, Certification. Son accès est également possible par le dispositif Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Un groupe, piloté par La DGOS³, travaille actuellement à une réingénierie du référentiel de formation des AP.

Les élèves en formation initiale ont dix mois, parfois un peu plus si elles sont en apprentissage chez un employeur, pour construire leur identité professionnelle. L'accompagnement du formateur, et celui du tuteur de stage, interviennent dans la transformation identitaire à plusieurs niveaux, la facilitant mais provoquant parfois des mises en tensions, comme celles que voici.

J'ai exercé, en tant que puéricultrice, la fonction de formatrice dans un institut de formation d'auxiliaires de puériculture et d'infirmières puéricultrices de 2005 à 2016.

Durant cette période, j'eus souvent l'occasion d'entendre certaines remarques de la part de mes collègues. Elles sortaient de cours et disaient « *je ne comprends pas ce que ces élèves font là* », « *on dirait qu'elles ont vu de la lumière et qu'elles sont rentrées* », « *on dirait qu'elles n'ont plus de plaisir à faire ce métier* » ...

Parfois, en réunion pour des bilans ou conseils de classe, mes collègues s'accordaient sur le fait que « *cette année, on a la pire des promos* », « *les élèves ne s'intéressent plus à rien* », « *elles ne pensent qu'à elles alors qu'elles sont là pour s'occuper des enfants* » ... Je faisais l'hypothèse que ces propos étaient liés à la lassitude qu'auraient pu engendrer les nombreuses années de pratique de ces formatrices.

Peut-être, le milieu institutionnel était-il aussi en cause et facteur de la déception qui filtraient de ces propos ?

Que signifient donc toutes ces remarques ?

Je pris plus tard la direction d'un IFAP. Je pensais que le changement d'institution et de fonction allait m'éloigner de ces nombreux soupirs. Pourtant non, je retrouvais avec les formateurs les mêmes désappointements quand ils étaient face à des élèves.

L'an passé j'eus l'occasion d'aller sur un lieu de stage à la demande de l'éducatrice de jeunes enfants, directrice de la structure, pour réaliser un entretien

¹ CAP : certificat d'aptitude professionnelle. Le CAP petite enfance est devenu depuis 2017 le CAP Accompagnant Educatif petite enfance

² Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000457507>

³ Direction générale de l'offre de soins

avec une élève en difficulté. Avant de commencer et de voir l'élève, je fis le point avec sa tutrice auxiliaire de puériculture. Celle-ci tint des propos qui me semblaient décalés par rapport à son âge (elle n'a même pas trente ans) : « à mon époque », je n'étais pas comme ça, je posais des questions, j'avais la pêche... ». J'eus par la suite l'occasion d'entendre plusieurs fois de jeunes professionnelles avoir ce discours. La directrice était, elle aussi, découragée et avait le même type de discours. Elle était en plein recrutement à ce moment-là et était dépitée par les nouvelles diplômées qui venaient postuler. « Elles ne sont pas assez motivées, ne répondent pas bien aux questions lors de l'entretien d'embauche... » « Les élèves, ce n'est plus ce que c'était ». Toujours cette impression de « **c'était mieux avant** ». Elle me dira plus tard avoir embauché une nouvelle auxiliaire mais qui ne correspondait pas vraiment à ce qu'elle cherchait : « puisque c'est ça, je vais la former moi-même », sous-entendant, peut-être, qu'au moins les choses seraient bien faites et comme elle le souhaitait.

Toutes ces déceptions observées nous amènent à nous interroger. Les formateurs ont-ils un modèle clair de l'apprenant en santé qu'ils forment ? Qu'est ce qui s'avère si décevant dans leur travail d'accompagnement ? Les formateurs pensent-ils être eux-mêmes des modèles pour les élèves ?

Qu'est ce qui explique que ces formateurs soient déçus par les apprenants auxiliaires de puériculture qu'ils ont face à eux ?

Afin de stabiliser ce questionnement, nous avons réalisé deux entretiens exploratoires.

Le premier s'est effectué avec une puéricultrice cadre de santé formatrice en école d'infirmières puéricultrices (formatrice 1). Le deuxième a été réalisé avec un cadre de santé formatrice en institut de formation en soins infirmiers (formatrice 2). Le choix de cet échantillon s'explique par le besoin d'aller explorer ailleurs qu'au sein des IFAP, pour comprendre le travail des cadres de santé formateurs dans d'autres instituts. Écouter leurs avis sur la professionnalisation, leur rapport à la formation, aux élèves, ainsi que leur vision sur les stages, a permis une décentration de ce que nous connaissions déjà et d'obtenir le nécessaire déplacement de la question de départ.

Les formatrices interrogées ont cité différents leviers leur permettant d'accompagner les étudiants dans la construction de leur identité professionnelle. La première s'appuie sur les représentations qu'elle a du métier. Ce qui est complexe, comme l'explique Hesbeen (1997, p.72) parce que « la représentation du métier par ceux-là mêmes qui l'exercent est multiforme ». Elle s'appuie sur sa propre identité professionnelle pour aider les étudiants à construire la leur. Elle a une « image » de ce qu'elle veut renvoyer et donner à l'autre pour qu'il construise sa propre identité. Elle pose également l'importance d'appartenir à un cœur de métier, en l'occurrence celui des puéricultrices.

La formatrice 2 s'appuie quant à elle sur sa posture. Pour elle, l'idéal étant « d'avoir une posture de formateur et non d'enseignant dans un rapport maître/élève ». En effet, elle estime devoir laisser la liberté à l'étudiant de se construire et pense que le formateur n'est pas « l'enseignant qui détient le pouvoir par le savoir ». Selon elle, cela passe par le socioconstructivisme. L'importance de ce processus d'apprentissage est développée par Perrenoud (2003, p.12) qui explique « qu'apprendre c'est construire ». La construction du savoir se fait en lien avec les interactions sociales : « Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une relation maître-élèves, ni même de l'élargir au « triangle didactique » maître-élèves-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de socioconstructivisme. Coopération et conflits sociocognitifs sont les deux faces d'une seule médaille. C'est

parce qu'on veut ou qu'on doit se mettre d'accord que l'on vit des désaccords, que l'on confronte des conceptions et des méthodes.» Les apprenantes AP ont-elles donc besoin de se confronter à leurs pairs pour se professionnaliser ?

Cette formatrice cite également l'importance de l'acquisition des valeurs qui est essentielle pour permettre à l'étudiant de se construire. Bourgeon (2014, p.79) explique que *« l'identité professionnelle infirmière « se construit déjà pendant les années d'études et que l'enseignement des valeurs, de l'histoire infirmière en est le principal vecteur »*. De même, le savoir être, tout comme la réglementation, donnent un cadre à l'étudiant. *« En obligeant les étudiants à accepter les règles on les positionne en tant que futurs professionnels »*, cela aide à la construction de leur identité.

Enfin, elle insiste sur l'importance du rôle des équipes de terrain. Le reste de la construction de l'identité appartient à ces professionnels. L'étudiant y verra des modèles et des contre-modèles. Pour elle, les modèles sont ceux qui obligent à respecter le terrain, à se rapprocher d'une *« vraie IDE ⁴ »* pour pouvoir faire pareil et *« revêtir une blouse »*. Cette expression employée par une formatrice renvoie-t-elle à une notion d'identité groupale ? Selon Bourgeon (ibid, p.85) *« La confrontation de l'étudiant à un collectif de futurs collègues suscite une intériorisation des normes et des valeurs professionnelles et elle renforce le processus d'identification à un groupe professionnel... Elle amplifie la construction identitaire amorcée au sein de l'institut de formation car l'étudiant doit s'intégrer (se fondre) dans une équipe soignante »*.

Il sera donc intéressant de nous interroger sur l'impact des soignants dans la construction de l'identité professionnelle.

La formatrice 1 pense être elle-même un modèle pour ses étudiantes. Pour les former elle s'appuie également sur des professionnelles qui sont, ou ont été, pour elle des modèles, celles avec qui elle a travaillé par exemple, celles qui correspondent à sa représentation de la *« bonne professionnelle »*, mais également celles qu'elle n'a pas envie d'être. Enriquez (2015, p.109) explique que *« tout acte de formation se réfère plus ou moins à une série soit de modèles explicites, soit de phantasmes moteurs qui donnent à ce travail un aspect à la fois exaltant, inquiétant et décevant »*.

Pourtant, chaque être et chaque élève est unique. Cette formatrice s'est *« forgée »* avec des représentations qui peuvent être différentes pour des professionnels d'une même profession car dit-elle *« il n'y a pas deux puéricultrices identiques »*. Il y a toujours une part de personnel dans l'identité professionnelle et elle est en perpétuelle mouvance nous dira-t-elle.

L'autre formatrice s'appuie sur des modèles pédagogiques et des modèles de théorie de soins (qu'est-ce qu'une IDE ? qu'est-ce qu'un patient ?...) L'accompagnement à la construction de l'identité professionnelle est permanent dans son travail, en transversal, de par son attitude, sa posture, en lien avec les valeurs qu'elle souhaite travailler avec les élèves. Selon elle, lorsqu'ils entrent en formation, les étudiants sont *« vierges de tout »*. Elle estime savoir ce qu'elle veut qu'il en sorte à la fin de la formation. Elle s'appuie pour cela, elle aussi, sur le socioconstructivisme. En construisant ses savoirs, l'étudiant construit également son identité professionnelle. Mais n'y a-t-il pas un paradoxe à considérer ces étudiants comme *« vierges de tout »* et en même temps vouloir s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà pour les guider dans un processus d'apprentissage socioconstructiviste ? En effet, Lagadec (2011, p.42), s'appuie sur Jouquan et Bail, pour préciser à propos de cette approche *« La perspective socio-cognitiviste (ou constructiviste) postule fondamentalement que*

⁴ Infirmière Diplômée d'Etat

l'apprentissage est une activité intentionnelle de traitement de l'information et de construction de sens, que les étudiants construisent graduellement leurs connaissances à partir de ce qu'il savent déjà et que les contextes d'enseignement et d'apprentissage, au sein desquels les interactions sociales jouent un rôle essentiel, conditionnent la transférabilité des connaissances. »

La formatrice 2 explique que les mythes fondateurs, les théoriciennes de soin l'ont aidée elle, mais « *qu'aujourd'hui on ne s'en sert plus* ». « Les étudiants n'ont plus besoin de ce genre de modèle car ils ne réfléchissent pas de la même façon sur leur travail ». Favetta et Feuillebois-Martinez (2011, p.67) s'interrogent « *Pour H. Peplau, « le rôle de l'école est d'aider au développement graduel de chaque élève vers une maturité qui lui permettra de réellement « soigner » le patient ». (Poletti, 1978, 27). Comment mettre en œuvre une conception, reflet d'une pratique antérieure exercée par le formateur, inspirée et évolutive, lui-même guidé et porté par les enseignements qu'il a pu recevoir ? Ses expériences et son parcours professionnel ont-ils des influences sur les modèles de posture et d'intégration de valeurs à présenter et à proposer aux étudiants ? »*.

La formatrice 2 n'estime pas être un modèle infirmier parce qu'elle est formatrice. Son approche est plutôt axée sur un modèle d'accompagnement, sur la notion de cheminer à côté de l'autre. Barreyre et Bouquet (2006, p.102) s'appuient sur Paul pour définir l'accompagnement comme « *un processus dynamisant trois logiques : logique relationnelle établie entre deux personnes d'inégales puissances, logique de déplacement par rapport à soi et aux autres, logique de synchronicité entre éléments distincts. Ces trois logiques renvoient à trois principes : principe de similitude, principe dynamique de changement et principe d'altérité* ». Mais est-il possible de répondre à ces trois logiques en seulement dix mois de formation ?

Il faut également s'interroger ce qui peut être un frein à la construction de l'identité professionnelle des étudiants.

Pour la formatrice 1 qui exerce auprès d'étudiantes infirmières qui se spécialisent, le frein le plus évident est la résistance au changement. Les futures puéricultrices ont selon elle du mal à se remettre en question, à prendre du recul sur leurs expériences. « *Elles n'arrivent pas à analyser et à comprendre que l'on peut faire autrement* ». De plus, selon elle, il y a souvent une « *perte de l'estime d'elles-mêmes pendant la formation* ». Par cette remarque, fait-elle référence à cette crise identitaire que Dubar (2015, p.108) nomme « *la séparation* » ? Ce moment, dans la transformation identitaire, ou l'apprenant doit se séparer de ses représentations et savoirs antérieurs pour être confronté à d'autres réalités ? L'identité professionnelle est un processus en constante évolution. La formatrice nous dira que « *si on n'est pas complètement « satisfait du résultat », si « on n'y arrive pas », alors il faut se remettre en question dans son accompagnement et réinterroger ses méthodes pédagogiques* ».

Si la formatrice 2 pense que le terrain est un lieu permettant la construction de l'identité professionnelle, elle le voit également comme une entrave. En effet, dans le contexte actuel, les conditions professionnelles sont difficiles et il y a souffrance pour les professionnels de terrain. Cela entraîne une désaffection des terrains de stage. L'absence d'investissement du terrain sur cette part pédagogique peut être un frein à cette construction. L'étudiant a des modèles/contre modèles de soignants qui ne travaillent pas forcément bien. Elle s'interroge, « *Vont-ils s'appuyer sur eux ? Que vont-ils devenir ? Il fut un temps où chacun trouvait cela normal. Les étudiants d'aujourd'hui n'en sont plus là. Ils ne veulent plus dire que « ce n'est pas grave »* ». En analysant le recueil des témoignages des étudiants en santé en souffrance dans le livre « *OMERTA à l'hôpital* », Lombart (2017, p.404) confirme l'idée de cette formatrice ainsi « *La*

réduction du personnel ainsi que la rationalisation du travail des soins, sur un modèle qui privilégie performance et productivité, participent à ce que nous pourrions appeler le « syndrome de dépersonnalisation » tant au niveau des soins que de la relation au travail. »

Les représentations sont modifiées. Bourgeon (2014, p.79) renforce la pensée de cette formatrice à propos des difficultés rencontrées dans les terrains de stage, « *Les champs de compétence se superposent parfois et les identités professionnelles peuvent paraître fragiles, incertaines dans cet univers hospitalier sans cesse confronté à de nouvelles réformes* ». Ce qui est d'autant plus difficile pour les élèves en pleine construction de leur identité professionnelle.

Cette formatrice regrette un manque d'appropriation du socioconstructivisme, modèle sur lequel s'appuie le dernier référentiel de formation infirmier, « je ne suis plus le maître absolu comment je vais savoir qu'il sait ? ». Pourtant, comme s'interroge Hesbeen (1997, p.72) « *Est-on conscient de l'effet qu'un enseignement inadapté peut avoir, par la suite, sur la capacité de raisonnement de l'étudiant et du futur professionnel ?* »

Cette exploration a permis l'émergence de plusieurs objets qu'il nous faudra considérer :

- Les **représentations** de l'élève AP sont modifiées au cours des expériences de terrain et des interactions avec ses futurs pairs. L'apprenant passe alors du fantasme à la réalité, tel que nous l'étudierons avec le « passage à travers le miroir » de Dubar.
- L'**accompagnement pédagogique** du formateur : nous avons saisi qu'ils souhaiteraient désormais s'appuyer sur ce que l'étudiant sait plutôt que sur des modèles théoriques préconçus.
- L'importance des **acteurs de « terrain »** ; Les modèles du futur professionnel seraient ceux du terrain. Pour Dubar, la professionnalisation s'effectuerait en passant par la socialisation.

Cela nous permet de reformuler notre questionnement de départ ainsi : **Au cours de la formation en alternance des élèves AP, qu'est-ce qui explique que les formateurs qui les accompagnent dans le processus de professionnalisation peuvent être déçus par les apprenants qu'ils ont en face d'eux ?**

Notre recherche se centre ici sur les processus de transformations identitaires et sur la professionnalisation. Nous avons développé notre travail de recherche en trois étapes :

- La première explore une problématique concrète liée à la formation initiale des auxiliaires de puériculture et à ce qui se joue pour les formateurs.
A la suite de notre cadre théorique, nous formulerons une question de recherche ainsi que deux hypothèses proposant un éclaircissement provisoire.
- La deuxième étape présente le cadre de l'enquête et la méthodologie utilisée pour recueillir les données.
- Puis, à partir d'entretiens semi-directifs, nous analyserons et discuterons la professionnalisation des élèves AP en lien avec l'implication des co-acteurs de la formation.

Commençons donc par approfondir les notions qui pourront nourrir notre réflexion.

1 La « fabrication » des auxiliaires de puériculture

Une enquête du CEEPAME⁵ nous permet d'exposer le contexte dans lequel se déroule la formation des AP.

La transformation du paysage socioprofessionnel dans le secteur sanitaire et social de la petite enfance est induite par :

- La transformation de la famille et de la place de l'enfant,
- Le taux de fécondité plaçant la France en tête des pays de l'Union Européenne où la fécondité est la plus forte,
- L'évolution culturelle de l'appréciation du niveau de santé de la population,
- Les politiques de la Petite Enfance,
- L'arrivée des nouveaux baccalauréats (baccalauréat professionnel accompagnement soins et services à la personne),
- Le cycle d'évolution des professions sanitaires et sociales.

Ces changements se traduisent par la mise en place de nouvelles organisations de travail, dans le secteur sanitaire et social, dans un environnement socio-économique marqué par des contraintes budgétaires et la pénurie en professionnels qualifiés et diplômés pesant sur les établissements.

Cette modification des organisations peut s'exprimer, dans la pratique professionnelle des AP, par des activités réalisées hors champ de compétences tel que le définit le référentiel de formation de 2006.

C'est dans ce contexte mouvant que les formateurs et les tuteurs accompagnent les élèves pendant leur formation, comme le soulignent Ullman, Rodriguez et Guyon (2015, p.31) « C'est donc dans un contexte en tension entre reconnaissance de la professionnalité et reproduction de certains modèles familiaux où des « capacités naturelles » sont supposées aux femmes (Laufer et al., 2003), que les professionnels de la formation vont apprendre à des jeunes femmes, orientées sur cette voie souvent par défaut, à faire ce travail auprès des enfants ».

Pour contextualiser cette recherche, nous allons avant tout aborder la formation des auxiliaires de puériculture, puis faire le focus sur les parties prenantes de ce parcours.

1.1 De l'arrivée des élèves en formation ...

1.1.1 Une formation en alternance

Les intentions affichées du référentiel de formation de 2006 sont celles de former une AP autonome, responsable et réflexive. Elle doit développer des compétences en s'appuyant sur des stages et des savoirs théoriques. Selon Guy Le Boterf (2002, p.28) : « Être compétent c'est agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir non seulement compter sur ses propres ressources mais chercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer c'est-à-dire, de réinvestir ses compétences dans d'autres domaines ». C'est la possibilité de mobiliser,

⁵https://www.ceepame.com/wp-content/uploads/2018/07/evolution_et_formation_du_metier_ap_etat_des_lieux_ceepame_juillet_2013_0.pdf

de combiner des ressources pour agir avec efficacité et de manière adaptée, dans une situation professionnelle.

Il distingue plusieurs types de compétences :

- Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- Savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- Savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- Savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- Savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

L'objectif principal étant de permettre l'intégration de savoirs mobilisables en situation professionnelle. Ce diplôme est défini et étudié sous l'angle du développement des compétences professionnelles, au nombre de huit, pour répondre aux besoins de santé des enfants dans le cadre d'une pluri professionnalité. Cela s'inscrit encore à ce jour dans le thème n°4 du plan gouvernemental « ma santé 2018-2022 » qui a pour objectif de « *Développer une approche de formation et d'évaluation par compétences pour l'ensemble des formations de santé* ». Il vise à éloigner les approches pédagogiques centrées sur les connaissances et non les compétences. Il ne suffit plus de savoir exécuter. Il s'agit de pouvoir inventer des réponses à des situations spécifiques. Ullman, Rodriguez et Guyon (2015, p.41) s'expriment ainsi sur ce référentiel « *Conçue par des infirmiers, parfois spécialisés en puériculture, et adressée à des professionnels susceptibles d'intervenir dans les milieux hospitaliers, la formation des auxiliaires est fortement orientée vers une approche du soin à prodiguer à de très jeunes enfants hospitalisés (maternités, enfants porteurs de handicaps, protection maternelle et infantile...). Cette prégnance du soin dans la formation est d'autant plus développée qu'elle permet aux formateurs de rapprocher le métier du monde médical reconnu pour ses savoirs et sa technicité* ».

Pour être admis à suivre les études conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (DEAP), les candidats doivent être âgés de dix-sept ans au moins à la date de leur entrée en formation et réussir les épreuves de sélection qui comprennent deux épreuves écrites d'admissibilité et une épreuve orale d'admission.

Le diplôme peut s'acquérir par le suivi et la validation de l'intégralité de la formation, encore à ce jour prodiguée en présentiel, et ce pour les huit modules qui correspondent à l'acquisition des huit compétences attendues, allant de l'accompagnement d'un enfant dans les activités d'éveil et de la vie quotidienne à l'organisation du travail. Les enseignements sont assurés par les enseignants permanents de l'institut et des intervenants extérieurs de préférence exerçant dans le secteur sanitaire ou social.

Pour accéder au diplôme, les élèves doivent valider, en cours d'année, les huit compétences à acquérir. Parmi ces examens il y a deux mises en situations professionnelles (MSP), l'une dans le secteur hospitalier ou en maternité, l'autre en établissement d'accueil pour jeunes enfants.

Les lieux d'exercice des AP ⁶ référencés en 2013, sont représentatifs de ceux où les élèves AP peuvent effectuer 24 semaines de stages au cours de la formation en alternance.

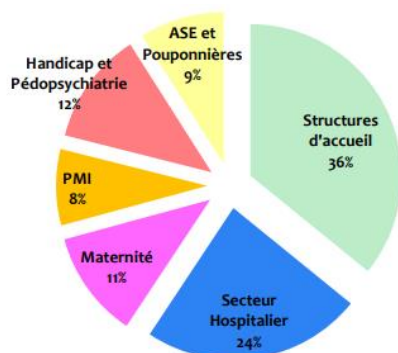


Figure 21 : Détail de la composition du panel

Ce concept d'alternance est défini par Maubant comme une forme éducative et une figure pédagogique. « Selon la finalité d'instruction, la forme éducative de l'alternance privilégiera la transmission des savoirs théoriques et techniques comme conditions de la maîtrise du savoir pratique. Selon la finalité d'éducation, les savoirs théoriques sont considérés comme complémentaires de savoirs pratiques et de savoirs sociaux ou compétences sociales ». C'est donc entre ces deux interactions entremêlées qu'évoluera l'apprenante AP. L'alternance est-elle le meilleur mode pour acquérir les compétences nécessaires ? Est-elle un levier à la professionnalisation des élèves AP ?

Cette modalité pédagogique permet aux apprenants d'acquérir des savoirs faire des AP tout en étant confrontés à la réalité de terrain. Ullman (2018, p.16) explique que ce mode pédagogique « permet d'apprendre ce qui ne peut s'apprendre sans un passage par une pratique, le fameux « learning by doing » (apprendre en faisant) ; d'autre part, il offre la possibilité d'agir à un débutant, et ce faisant, il contribue à construire « sa propre expérience du monde à travers un processus d'essai et d'erreur ». (Geay, 1991, p. 1) ». Ce dispositif récursif entre stages et cours doit permettre à l'élève AP de construire son identité professionnelle tout en développant des compétences. Favetta et Feuillebois-Martinez (2011, p.68) expliquent l'importance de ces va et vient « Le centre d'intérêt de la discipline oriente la formation et permet d'en préciser les éléments, c'est-à-dire le savoir-être (les valeurs, les croyances, les attitudes), le savoir (à partir des modes personnel, esthétique, éthique, empirique, sociopolitique ou émancipatoire) et le savoir-faire (la pratique réflexive, incluant l'intégration des valeurs et des connaissances, l'intuition, l'analyse critique et le jugement clinique ; la collaboration ; les diverses expressions) ».

L'apprentissage du prendre soin n'est pas aisé dans ce milieu du prendre soin. La définition de Heesben (1999, p.19) s'accorde à la prise en charge de l'enfant dans sa globalité « Prendre soin c'est porter une attention particulière à une personne qui vit une situation qui lui est particulière et ce, dans la perspective de lui venir en aide, de contribuer à son bien-être, à sa santé ». Ce concept nous semble plus adapté à la petite enfance que celui de « caring » « Le caring s'inscrit dans une approche essentiellement, voire exclusivement, infirmière alors que le « prendre-soin » est résolument pluri-professionnel » (Ibid, p.14).

Cet apprentissage permet-il de donner du sens plus rapidement dans cette prise en charge en pédiatrie ? Les élèves entrent-elles en formation en formation avec la croyance que ce sera facile ?

⁶https://www.ceepame.com/wp-content/uploads/2018/07/evolution_et_formation_du_metier_ap_etat_des_lieux_ceepame_juillet_2013_0.pdf

De plus, cette formation permet-elle à ces élèves AP le développement de leur sens critique et leur capacité réflexive ?

- Guider vers une posture réflexive

« Un praticien réflexif n'est pas un philosophe questionnant le sens de l'action à la manière d'un philosophe. Il veut agir » Cette maxime de Perrenoud (2001) est adaptée aux élèves AP novices dans un environnement pratique et pragmatique. Cette posture réflexive de l'apprenant est souvent attendue tant par l'équipe de formateurs que par l'équipe de terrain. Partent-ils du postulat que la seule immersion en stage leur suffit à devenir réflexif ? Ullman (2015, p.34) pense, elle, que « L'apprentissage des règles auxquelles se conformer est délicat parce que ce qui doit être appris peut être perçu par les futurs professionnels soit comme déjà su en raison d'une expérience du travail domestique, soit comme inaccessible voire non valide, en raison de traditions sociales et culturelles différentes de celles véhiculées par la formation ».

Les formateurs et les tuteurs doivent accompagner les élèves AP vers une posture réflexive. Cela permettra l'intégration dans ce nouveau groupe social. Comme l'explique Perrenoud (2005) « Un praticien réflexif ne réfléchit pas pour le plaisir, il vise davantage d'efficacité, d'équité, de qualité, de continuité, de cohérence. Il a donc besoin des autres, d'abord pour confronter son analyse à la leur, ensuite pour s'assurer de leur coopération, voire déclencher une action collective lorsque l'analyse montre que c'est l'unique façon de s'attaquer aux vrais problèmes. » Cela facilitera-t-il la professionnalisation ? Avant tout l'accompagnateur des apprenants ne doit-il pas aussi lui-même être en posture réflexive ? Perrenoud (2005) s'appuie sur Schön pour nous expliquer qu'un « enseignant réflexif : adosse sa réflexion à des savoirs ; mobilise un "savoir-analyser ; passe assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (Schön, 1994, 1996 b). La pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité ». Ainsi cette posture ouvrira l'apprenant AP à décortiquer ce nouveau milieu social et l'aidera à construire sa nouvelle identité.

La difficulté depuis les référentiels de formation sur le mode compétences est accrue pour les formateurs. Il est plus complexe d'accompagner à la posture réflexive que de reproduire des modèles pré-existants parce que « la question du pourquoi oblige soit à "inventer" une argumentation ad hoc, soit à avouer qu'on ne sait pas très bien. Le questionnement naïf d'un étudiant-stagiaire peut être reçu comme une demande de justification ou une tentative de discréditation ou de déstabilisation. Si bien qu'être un stagiaire réflexif n'est pas sans risque. La socialisation professionnelle commence par l'intériorisation des prudences et des territoires à respecter... » Perrenoud (2005). Ce même auteur est convaincu que « nul ne développera de tels outils s'il n'a pas d'abord un désir de comprendre ce qui se passe dans son travail, la force de refuser la fatalité, le courage d'affronter ses propres ambivalences aussi bien que les résistances des autres ». Alors, quel est le profil de ces élèves ? Quelles sont leurs motivations et leurs représentations du métier d'AP ?

1.1.2 Le profil des élèves

Les élèves, en quasi-totalité des femmes, arrivent dans cette formation avec des niveaux hétérogènes. 29% ont un niveau inférieur au Bac, 70 % ont le Bac voire un diplôme supérieur. En cursus complet, l'âge des élèves se situe entre 21 et 35 ans avec une moyenne à 26 ans. Cet élément peut s'expliquer par le nombre de candidats inscrits au concours après des études supérieures, après plusieurs tentatives aux épreuves d'admission ou une réorientation professionnelle.

- Leurs motivations

Bourgeon (2014, p.116) qui s'appuie sur les histoires de vie des apprenants des professions en santé pour expliquer leurs motivations, rend compte de trois thèmes dominants dans les raisons essentielles du choix de la profession : l'aide/relation, le besoin de se sentir utile et le désir de soigner. « *Le soin relève d'un besoin identitaire majoré par les aléas de la vie et partagé par les deux protagonistes de la relation : le patient et le soignant ...* ».

Pour autant, la problématique sociétale, chômage/sécurité de l'emploi, justifie des motivations pragmatiques d'employabilité et induit un autre profil d'élèves. En effet, on constate que quel que soit le type de terrain le nombre de postes vacants est minime⁷. Les débouchés sont donc nombreux dans cette profession, ce qui attire les candidats.

- Des valeurs personnelles et Professionnelles

Les entretiens avec les formatrices 1 et 2 ont fait émerger l'importance des valeurs dans leur travail. Il est vrai que les élèves AP arrivent en formation avec des valeurs multiples et diverses, déterminées en fonction de leurs comportements sociaux, leur culture, éducation ... Selon Ratnaud, Labbé, Hammoud et Bataille (2014, p.345), « *les valeurs se révèlent à l'occasion de choix qui traduisent un jugement des acteurs, des structures et des institutions sur ce qui est préférable et désirable* ». Elles guident ces futures professionnelles dans leur vie privée et les influenceront, en partie, et tout du moins au départ dans la formation puis dans leur carrière.

Les valeurs sont aussi communes à un groupe social et à une profession. Pour Durkheim (1911, p.5) « *l'échelle des valeurs se trouve ainsi soustraite aux appréciations subjectives et variables des individus : ceux-ci trouvent en dehors d'eux une classification tout établie, qui n'est pas leur œuvre, qui exprime tout autre chose que leurs sentiments personnels et à laquelle ils sont tenus de se conformer* ». Les élèves seront en alternance, donc rapidement influencées par les valeurs inhérentes à la profession qu'elles ont choisie. Elles devront alors trouver un équilibre entre les leurs et celles acquises et partagées pendant leur cursus de formation.

Ratnaud, Labbé, Hammoud et Bataille (2014, p.347) confirment les propos de la formatrice 2 « *Les valeurs peuvent être utilisées comme un des leviers permettant d'agir sur les performances professionnelles* ». En tant que formateurs c'est à eux que revient le rôle de d'appropriation de ces valeurs explorées de façon formelle à l'institut ou de manière implicite dans les situations clinique. Ils attendent des apprenants l'appropriation de valeurs professionnelles qui les amènera à transformer leur identité

⁷https://www.ceepame.com/wp-content/uploads/2018/07/evolution_et_formation_du_metier_ap_etat_des_lieux_ceepame_juillet_2013_0.pdf

professionnelle. Cette transformation va se jouer également autour des représentations du métier.

- Les représentations sociales et professionnelles

Les élèves, pour la plupart novices dans le rapport au milieu sanitaire et social, arrivent en formation avec des représentations très personnelles, voire idylliques du métier d'AP. Leur projection dans la réalité de terrain est au départ basée sur des représentations idéalisées du professionnel de la petite enfance et Ullman (2018, p.15) l'illustre ainsi « *Celui-ci, quand il est regardé, est enjolivé, parce que les bébés, dans notre imaginaire social, séduisent davantage que le travail administratif ou industriel (Ullmann, Rodriguez et al. 2015). Cet attrait pour les petits estompe le réel de l'activité. Il maintient dans l'invisibilité les compétences déployées pour faire face à la complexité des missions, en tension entre une relation de care (prendre soin des enfants) et une relation de service (répondre aux demandes des parents, souvent exigeants s'agissant de leur progéniture) (Delgoulet et al. 2011 ; Ullmann, 2012) ».* Cette image sociale de l'auxiliaire de puériculture peut être une des motivations de l'élève à intégrer un IFAP.

Elles sont ensuite accompagnées vers des représentations plus professionnelles, concept que nous éclairons ici grâce à Piasser (2013, p.273). L'auteur précise qu'elles « *portent sur des objets appartenant à une profession particulière et qu'elles sont partagées par tout ou parties des membres de cette profession* ». Il énonce les différentes fonctions de ces représentations. Cognitive tout d'abord, par le partage des cognitions dans le groupe professionnel. Identitaire ensuite, parce que les membres de ce groupe transmettent des éléments identitaires qui leur permettent de se « reconnaître » entre eux et « d'être reconnus » par ceux qui n'exercent pas la même profession. Ce qui se passe également dans la communication avec un langage bien spécifique. Enfin, la fonction d'orientation permet des références quant aux conduites professionnelles intrinsèques du groupe. « *Ces représentations professionnelles sont construites à partir de notions communes ayant un caractère idéal* ». Vega (1997, p.109) A quel moment a lieu ce passage de représentations personnelles en professionnelles ? A qui revient le rôle de le faciliter ? Au formateur ? Au tuteur de stage ?

Ce passage est marqué des expériences que vivra l'élève AP lors de sa formation, tant en stage qu'à l'institut. Dubar (2015, p.110) nous explique que « *« les idées » antérieures étaient souvent des stéréotypes qui ont été mises à mal par des expériences vécues* ». Entre les attentes des formateurs et un contexte de terrain compliqué, évoqué la formatrice 2, comment l'élève va-t-elle pouvoir construire de nouvelles représentations dans cette dynamique complexe ? Selon Ledesma (2018) « *Cette dynamique s'enclenche par des vécus significatifs pour le sujet débutant, comme un décalage entre l'intégration souhaitée ou imaginée et celle vécue, une injonction à être rapidement opérationnel, et une prise de conscience de sa professionnalité centrée sur la responsabilité et l'autonomie professionnelle* ».

L'élève AP va devoir faire le deuil de certaines représentations et croyances au cours de sa « fabrication ». Arrivera alors le moment d'une tension identitaire de par la confrontation entre les modèles professionnels reçus à l'IFAP et ceux véhiculés par les stages intra et extrahospitaliers. Certainement le passage obligé dans la professionnalisation de l'AP fantasmée à celle, différente, de l'AP réelle.

1.2 ... à la professionnalisation du futur professionnel

L'un des sens donnés par Wittorski (2013, p.273) à la professionnalisation est celui de la « professionnalisation formation », qui est pour lui « à l'initiative de l'espace de formation traduisant par la volonté de « fabriquer des professionnels » via des dispositifs de formation développant des « compétences ». La professionnalisation ne doit pas être confondue avec le professionnalisme utilisé quant à lui pour faire référence à la conscience professionnelle ou aux compétences.

Dans son cadre théorique, Dubar (2015, p.108) s'appuie sur Hughes pour expliquer la fabrication du médecin que l'on peut ici transposer à celle de la future AP. « cette socialisation médicale est un processus qui aboutit ou non à la conversion d'une identité de profane en une identité de « professionnel » à travers des crises et des successions d'étapes ». Ces quatre moments, qui vont permettre à l'élève AP sa transformation identitaire, se succèdent ainsi :

- La **séparation** du futur professionnel avec le monde profane. C'est à ce moment que l'élève AP va pouvoir se séparer, entre autres, de certaines de ses représentations.
- Le **passage à travers le miroir**. L'élève va pouvoir regarder le milieu dans lequel elle évolue avec des yeux d'auxiliaire de puériculture
- Un **dédoublement du Soi**. C'est le moment où les cultures profanes et professionnelles doivent coexister, sans se détruire ou se neutraliser
- Une **identification au rôle professionnel**. C'est le moment de renoncer à certaines identités antérieures et à d'autres anticipées (comme pour certaines élèves de renoncer à travailler en maternité puisque les postes sont plus nombreux en crèche)

Cette identification est-elle une difficulté pour les élèves ? Dans ce processus qui s'inscrit dans un temps différencié, quel est le moment le plus difficile ?

Le processus d'identification se fait dès le début de la formation initiale. Il commence très tôt puisque les élèves AP côtoient rapidement la réalité de terrain. Elles peuvent, selon Ledesma (2018) « quitter progressivement le modèle idéal pour se référer à un « modèle pratique » fondé à partir des tâches quotidiennes réellement vécues ».

Dubar (2015, p.110) l'explique également, « Apprendre à fabriquer un médecin à partir d'un profane c'est aussi et peut être surtout apprendre à gérer ce décalage entre les « modèles professionnels » théoriques et sacrés et les « réalités professionnelles » de « sale boulot » et de pratiques très « terre à terre » [...] ». Ce processus permet aux élèves d'acquérir des normes, des valeurs et des modèles de comportements inhérents à leur future profession. Ils vont s'identifier à leur pairs, se socialiser pour ensuite assumer d'appartenir à ce nouveau groupe. Cette transformation se fait par la confrontation à des modèles identitaires croisés tout au long de leur formation. Pour l'élève, selon Giust-Desprairies (2002, p.52) « C'est sa capacité à reprendre pour son propre compte certaines caractéristiques culturelles de l'organisation dans laquelle il inscrit sa demande de reconnaissance et de réalisation, y compris selon des modalités conflictuelles, qui permet à l'acteur social de s'inscrire dans du projet pour lui-même ou avec d'autres. »

Dans ces dix mois de formation, à quel moment a lieu cette crise identitaire, cette dualité entre modèle idéal et modèle réel ? Ces dix mois de formation initiale sont-ils suffisants pour cette transformation ? Par qui, et comment les élèves AP sont-elles accompagnées dans ce processus de professionnalisation ? Qui sont maintenant les co-acteurs qui accompagnent les futures AP ?

2 L'accompagnement par des co-acteurs de la formation

2.1 Le profil des puéricultrices formatrices ⁸

Certaines des formatrices en IFAP sont puéricultrices cadre de santé. Elles arrivent en institut de formation avec des apports théoriques et pratiques prodigués dans le module 5 « fonction de formation » inclus dans le programme de formation de 42 semaines légiféré par l'arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé.

Un groupe de travail à la DGOS définit le métier du cadre de santé formateur ainsi : « *Le formateur de professionnels de santé forme des professionnels paramédicaux, conçoit et organise les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations. Il organise et réalise des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management*⁹ ».

Cependant, nous pouvons observer que dans de nombreux IFAP les formateurs ne sont pas cadres de santé. L'arrêté de 2006 stipule que « *les enseignants permanents dans un institut de formation d'auxiliaires de puériculture doivent être titulaires du diplôme d'Etat de puéricultrice et justifier d'un exercice professionnel de trois ans en cette qualité*¹⁰ ». Être formateur fait partie des perspectives d'évolution de carrière des puéricultrices. Cependant il est à noter que le contenu de la formation à ce jour, (la réingénierie et l'universitarisation de la formation sont actuellement en suspens) ne comprennent pas de modules spécifiques à l'andragogie. Les formatrices s'appuient sur leur savoir expérientiel, le compagnonnage, qu'il soit formalisé ou non, les formations ponctuelles qu'elles soient universitaires ou non, les outils internes aux instituts, les procédures ...Elles trouvent des supports sur internet, dans la littérature. Leur apprentissage se fait par l'expérience et la pratique.

2.2 L'accompagnement par le formateur

Dans cet accompagnement qui incombe aux formatrices, Ullman (2018, p.17) constate que ces dernières estiment plutôt nécessaire de faire apprendre aux élèves « *la théorie qu'elles ne trouveront jamais dans les structures* ». Le rapport entre le travail effectué dans les structures d'accueil et celui évoqué lors des séquences charnières que sont les retours en formation, est alors dissocié et revendiqué comme tel. Ce choix est aussi lié aux représentations que les formatrices ont de ces publics. La place de l'expérience compte donc moins que le respect et l'apprentissage de savoirs, et pour Ullman (*ibid.*) « *L'apprentissage de principes scientifiques énoncés comme règles d'action et appropriés progressivement comme une morale de travail, revient à la formation. Il s'agit de préparer le travail en stage, comme si ce savoir, même sans usage, était requis, telle une toile de fond d'une culture professionnelle.* »

L'auteur porte cependant attention au fait que « *Réduits au champ scolaire, ces savoirs, coupés de leur fondement, conformement à un mode de pensée pour préparer au travail professionnel. Pour les formatrices, le lien à l'action n'est pas absent.* »

Les formatrices ont pour rôle d'accompagner les élèves pour qu'elles se situent, fortes de cette théorie, dans le rapport au travail. De plus, il s'agit « *de faciliter le cheminement de l'étudiant grâce à une série de processus qui amèneront ce dernier*

⁸ Lire partout Puéricultrice/puériculteur et formatrices/formateurs

⁹ Document de travail DGOS - Travaux du groupe de production CS – décembre 2012

¹⁰ Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000457507>

à développer, au cours de sa formation, une capacité réflexive. [...] la pratique réflexive, qui fait la promotion d'un savoir intégré à l'action, est une approche d'appropriation du savoir en développement constant » Favetta, V, et Feuillebois-Martinez B (2011, p68). L'apprentissage en alternance devrait être aidant pour l'appropriation des contenus en lien avec le rapport au travail ?

Travailler l'identité en formation n'est pas aisé. Pour Perrenoud (2005, p.4) « Il est évident que l'identité ne s'enseigne pas, qu'elle se construit au gré d'un cheminement personnel que la formation ne peut que favoriser, parfois guider ou instrumenter. Sans doute pourrait-on faire quelques pas dans ce sens, plutôt que de laisser au hasard des histoires familiales et personnelles la genèse d'une identité réflexive ». Le travail du formateur trouve en cela tout son sens. Tout comme l'apprentissage sur un mode compétences.

Certes, comme l'explique Gomez (1997, p.141) à propos des étudiants « L'enseignant se définit toujours par un savoir et ils le recherchent également chez les formateurs qui, en tant qu'enseignants, doivent posséder dans leur champ académique des connaissances sûres et précises ». Mais pas uniquement, parce que comme nous le dit Perrenoud (2005, p.4) « réfléchir donne du sens, du sel, de la valeur à son existence professionnelle ». Il est alors congruent que le formateur soit lui aussi dans une posture réflexive.

Pour favoriser cet apprentissage réflexif, la collaboration avec le terrain n'est-elle pas essentielle ? Car l'apprentissage doit être envisagé de manière collective. Comme l'explique Ullman (2018, p.20) « Le tutorat peut être envisagé de manière plus collective. Dans ce cas, la personne débutante n'est pas confiée à une personne pour l'accompagner dans son apprentissage, mais plutôt intégrée à une équipe. »

Pour mieux comprendre comment l'élève AP est accompagnée, observons maintenant qui sont les acteurs des terrains de stage.

2.3 L'équipe de terrain

La formation en alternance des AP comprend six stages de quatre semaines. C'est le moment où elles se confrontent à la réalité et font connaissance avec un nouveau groupe social. Pour Dubar (2015, p.106) « l'apprentissage des « ficelles du métier » se fait par les anciens qui enseignent aux nouveaux venus ». Les référentiels sur le mode compétences nécessitent une réflexion des acteurs de terrain. Ils ont modifié leurs attentes et leurs exigences, transformant dans le même temps le rôle des formateurs. Les stages sont organisés comme de réels espaces de formation. Pennaforte (2018, p.8) qui conçoit le stage comme « un rare objet professionnel de commun entre les acteurs », envisage le renforcement des liens entre la communauté formative comme fondamentale.

La fiche de formation de l'ANFH¹¹ précise ce contexte « D'autre part, l'approche de la formation par les compétences nécessite de penser et d'organiser les stages comme de réels espaces de formation, que ce soit à partir de l'analyse et/ou la théorisation des pratiques ou de l'apprentissage par situations clés. Aussi, les stagiaires aides-soignants et auxiliaires de puériculture doivent être accompagnés pour identifier les éléments de compréhension des situations de soins et développer une posture de questionnement de leur pratique. »

Cependant, la formatrice 2 nous dit que les « conditions de travail des professionnels sont difficiles », qu'il y a une « désaffection du terrain », et

¹¹ Association Nationale pour la Formation Permanente du personnel Hospitalier

que « l'absence d'investissement sur cette part pédagogique freine la construction de l'identité professionnelle ». Ce que confirme Lazimi, qui fait une analyse de tous les témoignages d'étudiants en santé recueillis par V. Auslenger (2017, p.389). Il fait le lien entre ce contexte difficile et l'encadrement tout autant difficile « *il en résulte une baisse de la motivation des équipes et une baisse de la qualité et du temps consacré aux patients et à la formation de nos internes, externes, infirmier(ère)s et aides-soignant(e)s* ».

De plus, les difficultés à trouver des terrains de stage, rendent difficile le respect des attentes du référentiel. Et il est autant compliqué d'adapter leur parcours de stage et de répondre aux souhaits du projet professionnel des élèves, bien que le référentiel de formation de 2006 spécifie que « *le découpage en modules de formation centrés autour de l'acquisition de compétences incite à l'aménagement de parcours professionnels personnalisés* ».

En stage les élèves vont rencontrer plusieurs acteurs. Celui que l'on nomme « maître de stage (MDS) », et un « tuteur de stage ». Ils vont définir les différentes tâches et missions concernant le stage de l'étudiant, l'accompagner et le guider durant toute cette période. Les préconisations nationales de l'HAS¹² relèvent leurs missions : « *d'une part, d'accueillir l'étudiant et de l'intégrer sur son lieu d'exercice et, d'autre part, d'assurer sa formation dans son cadre d'exercice. Durant le stage, le MDS/tuteur est l'interlocuteur privilégié du stagiaire et son référent professionnel.* »

Pour satisfaire l'accompagnement des élèves en formation initiale, une formation semble indispensable pour les acteurs de terrain. En effet, pour l'ANFH « *Il importe que les professionnels de santé en situation de tuteurs comprennent les enjeux de la formation par alternance et disposent de repères théoriques et méthodologiques pour mieux accompagner les stagiaires dans une démarche de professionnalisation, au bénéfice des personnes soignées.* »

Mais Ullman (2018, p.19) nous décrit ce qui se passe dans un principe de réalité, « Le terme de tutorat recouvre de nombreuses pratiques, dont aucune n'est clairement définie. S'il s'agit souvent de former ou d'accompagner une personne débutante, les attendus de la fonction sont flous. Qu'attend-on du tuteur en matière d'apprentissages pour ces débutantes : « montrer », « expliquer », « apprendre à faire », « déléguer », « partager »... le travail ? Les réponses à ces questions varient d'une structure à une autre ». Il est donc difficile pour les élèves de s'y retrouver révélant un manque d'équité dans l'accompagnement qu'elles reçoivent. Ullman (ibid) souligne d'ailleurs que « *la manière de prendre en charge les apprenties, limitée à un cadrage juridico-administratif, ajustée au fonctionnement de la structure ou envisagée comme s'il s'agissait de recevoir une collègue potentielle, donne à voir des apprentissages de nature très différente* ».

Les stages doivent être centrés sur une démarche réflexive de l'élève AP. L'apprenant pourra travailler sur des situations pratiques, se questionner, expliciter les activités effectuées, ce qui permettra de renforcer ses connaissances et ses compétences. En cela l'alternance est une force, un moyen de faire les liens théorie/pratique, pour que l'élève « *repère les apprentissages à effectuer et sollicite les ressources nécessaires pour élaborer des solutions qu'il va pouvoir utiliser dans d'autres situations* ». (HAS)

La formation proposée par l'ANFH pour les tuteurs des aides-soignants et auxiliaires de puériculture les objectifs sont les suivants « *Réaliser une démarche de réflexion personnelle et collective sur sa pratique en tant que tuteur afin d'identifier ses besoins et se positionner sur ses attentes ; Comprendre les enjeux de la formation par*

¹² Haute autorité de Santé

alternance, afin d'assurer un accompagnement professionnalisant du stagiaire aide-soignant ou auxiliaire de puériculture ; Identifier la fonction tutorale dans la pratique professionnelle et se doter de nouveaux outils méthodologiques et méthodes ; Développer une posture et un positionnement en tant que tuteur ».

Ullman (2018, p.11) souligne l'importance de la collaboration institut/terrain « *Les formations en alternance se fondent sur l'idée que la confrontation avec les réalités du travail est essentielle pour compléter la transmission des connaissances opérée par l'école, le centre de formation ou l'université. Ce passage par l'expérience d'un travail effectif est d'autant plus souhaité que le développement d'une conception de la compétence, qui nécessite l'effectivité d'une pratique, s'avère également indispensable pour se faire valoir sur le marché de l'emploi.* » La collaboration entre les formateurs d'institut et l'équipe de terrain est essentielle.

Mais, quelles sont les attentes de tous ces acteurs, des formateurs, des tuteurs, des élèves AP ? De plus, les attentes des formateurs et des acteurs sont-elles les mêmes ? Ledesma (2018) a observé la professionnalisation des infirmiers débutants et note que « *Aux exigences du métier et de son contexte d'exercice, aux caractéristiques relationnelles, techniques et organisationnelles de celui-ci, se surajoutent les attentes de l'employeur vis-à-vis de l'infirmier. Ces attentes sont celles d'une rapide opérationnalité.* » Est-ce la même demande pour les élèves AP en alternance ? Ledesma (ibid) pense que « *Les représentations et les attentes collectives des effets de la formation professionnelle en alternance permettant de « produire » un travailleur rapidement opérationnel font partie de ces décalages.* » Alors, une différence dans les attentes des uns et des autres est-elle à l'origine de la déception des formateurs ? Et ces attentes évoluent-elles dans la même temporalité ?

L'apprenant construit ses compétences au travers les interactions des professionnels qu'il croise, à l'IFAP, en stage, et le parcours de chacun, l'accompagnement qu'il reçoit, influent sur le temps qu'il mettra à se « fabriquer ». La formation des AP n'est que de 10 mois, et dans cette courte période que doit avoir lieu la « fabrication ». Tirand-Martin (2017, p.50) témoigne, à propos des étudiants en soins infirmiers (ESI), de discordances temporelles, « *La finalité du temps des IDE est celui de la production de soins* » alors que « *la finalité du temps de travail des ESI en stage est celui de l'apprentissage* ». Le stage est donc le lieu de professionnalisation qui peut mettre en tension ces deux dynamiques. Et comme affirme Delassus (2017, p.18) « *Nous le savons tous, c'est même un truisme de le dire, il y a des heures qui, pour la conscience, sont plus longues ou plus courtes que d'autres, selon le contexte dans lequel on se situe et la place que l'on occupe à l'intérieur de ce même contexte* ». Ainsi, le temps n'est pas perçu de la même manière, que l'on soit, comme Ledesma nous le dit plus haut, un professionnel de terrain qui attend de l'apprenant une rapide opérationnalité, ou une élève AP en construction dans un temps d'apprentissage.

Les élèves AP peuvent-elles donc traverser les étapes de la fabrication décrites par Dubar en 10 mois ? Peuvent-elles avoir ce temps nécessaire alors que l'on attend d'elle une rapide opérationnalité ?

La formation en alternance des AP est courte et leurs stages, moments essentiels à la professionnalisation, le sont également. La progression de chaque élève est singulière dans ce processus et pourtant toutes ces futures AP doivent arriver au même résultat.

Aussi, après problématisation, nous formulons la question de recherche suivante :

En quoi la temporalité de la formation influe-t-elle les formateurs dans l'accompagnement du processus de professionnalisation des élèves auxiliaires de puériculture ?

Au regard de notre cadre théorique nous émettons les hypothèses suivantes :

1 - Les différences de temporalité entre les attentes des formateurs et celles des élèves peuvent engendrer ces déceptions

2 - La posture réflexive du formateur est un levier dans l'accompagnement du processus de professionnalisation des élèves AP.

Nous allons donc maintenant décrire la méthodologie envisagée.

3 Méthodologie de recherche

Développé dans le cadre d'un mémoire de future cadre de santé, nous avons décidé de mener ce travail dans la perspective de notre expérience professionnelle.

Cette recherche a commencé par le choix du thème, pour définir ensuite plus précisément notre objet de recherche. Barus-Michel (1995), qui s'exprime sur la posture du chercheur, a guidé notre réflexion : « *S'il veut atteindre de l'autre il doit d'abord passer par lui-même. [...] Que cherche le chercheur ? Lui-même. Il est son premier objet. [...] Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ?* ». Ainsi, après un nécessaire travail de distanciation de l'objet, nous avons défini notre question de départ, puis commencé notre phase exploratoire.

3.1 La phase exploratoire

La première étape a consisté en une revue documentaire et bibliographique. Puis, nous avons réalisé deux entretiens semi-directifs auprès de formatrices choisies pour leur expertise. « *Les entretiens exploratoires ont pour fonction de compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects des phénomènes auxquelles le chercheur ne peut penser spontanément* » Blanchet et Gotman (2013, p.39).

Le guide d'entretien formalisé pour ce faire (Annexe 1) a permis de mesurer la faisabilité et la pertinence de la recherche grâce à des questions ouvertes, orientées et non-inductives.

C'est le tissage entre les entretiens et ces lectures qui nous ont permis de problématiser. Ainsi, qu'il nous a été possible de mettre en évidence : l'importance des acteurs de terrain, les valeurs, et les représentations, fondement de la « fabrication » des élèves et l'approche pédagogique basée sur le savoir constructiviste des apprenants.

3.2 La phase d'enquête

➤ Population ciblée

Pour réaliser cette enquête, nous avons réalisé un total de six entretiens, tous individuels. La population d'enquête a été déterminée en vue de vérifier si nos hypothèses de recherche pouvaient être validées par le terrain. Elle devait permettre un recueil qualitatif de données.

Pour ce faire, il nous a semblé intéressant de recueillir et confronter les points de vues d'élèves AP en formation initiale, de tuteurs de stage et de formatrices. Cet échantillon est représentatif des personnes impliquées dans « la fabrication » d'une auxiliaire de puériculture :

Les élèves AP

L'intérêt était de recueillir le vécu et le rapport à l'apprentissage à des moments différents de la formation. Deux élèves nous ont été recommandées par des collègues. Nous faisons l'hypothèse qu'elles ont été choisies parce qu'elles étaient de « bonnes élèves ».

- Une élève AP (Rebecca)¹³ en cours de formation initiale (septième mois). Elle m'a été recommandée par une collègue d'un IFAP parisien. En milieu de parcours,
- Une jeune AP (Louise) qui a terminé tout son parcours et cherche un poste d'AP. Elle a un regard intéressant sur la globalité des dix mois de formation effectués.

Les formatrices

Parallèlement aux entretiens avec les élèves nous avons contacté deux formatrices. Nous avons porté notre attention sur leur rapport avec les élèves,

- Une formatrice infirmière puéricultrice (Pénélope) exerçant dans un IFAP de 45 élèves en formation initiale
- Une formatrice puéricultrice cadre de santé (Laure) exerçant dans un IFAP de 26 élèves en formation initiale

Les acteurs de terrain

- Une tutrice de stage en crèche (Blanche) qui a la responsabilité d'élèves en apprentissage mais également de stagiaires AP. elle a reçu la formation de tuteur de stage
- Une tutrice de stage en secteur hospitalier (Solène). Elle a la responsabilité de l'accueil des stagiaires, de l'encadrement lié aux mises en situation professionnelles (MSP) et l'évaluation des MSP.

Notre population d'étude a donc comporté, 2 formateurs, 2 tuteurs, et 2 élèves. Les entretiens ont été réalisés sur des établissements différents en région parisienne. Les critères retenus étaient essentiellement le rapport avec la formation des AP.

➤ Enquête et outils

La méthode de recherche retenue est celle de l'entretien. Beaud et Weber (2010) citent Levis Straus : « *Le savant n'est pas celui qui donne les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions* ». Certes, mais les vraies questions ne sont pas aisées à formuler. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. En effet, ils présentent deux avantages qui correspondaient au contexte. Ils permettent de recueillir les informations qui reflètent mieux les représentations de la personne interviewée, qui a davantage de liberté pour s'exprimer. De plus, ils permettent de rester centré sur le sujet sans s'en éloigner.

Aussi, il nous a semblé être l'outil de recherche le plus adapté à notre hypothèse : en effet nous ne cherchions nullement à démontrer un aspect quantitatif, mais bien un aspect qualitatif des situations. L'entretien semi-directif permet de recueillir des réponses beaucoup plus riches qu'en utilisant le questionnaire.

Nous avons donc formalisé un guide d'entretien en nous appuyant sur la question de recherche et ce, dans l'objectif de mener un entretien peu « structuré » expliqué par Blanchet et Gotman (2013, p.53). Ce guide (Annexe 2) a permis de ne pas nous éloigner de la problématique et de recueillir le matériel conforme à nos attentes. Les questions ont été élaborées pour éclairer nos hypothèses de recherche, nous y retrouvons donc toutes les notions abordées. Un pré-test a été réalisé auprès d'une étudiante cadre de santé formatrice pour se rendre compte de la

¹³ Tous les prénoms ont été anonymisés

compréhension des questions. Il s'est bien déroulé, il nous a permis de prendre conscience de bien prendre le temps de poser une question l'une après l'autre, et de laisser le temps à l'interviewé de prendre le temps de la réflexion avant de répéter notre question.

Les entretiens se sont déroulés sur deux semaines, du 4 mars au 14 mars 2019. Nous avons conduit des entretiens semi-directifs d'une durée de 35 minutes à 1 heure. Les rendez-vous ont été pris deux à trois jours avant, au téléphone avec la personne concernée. Nous avons pu ainsi décider du moment qui lui convenait le mieux, et lui présenter le thème et le but de notre recherche

Les entretiens se sont tous déroulés dans une pièce ou un bureau fermé et tranquille. Les personnes étaient disponibles, et nous n'avons pas été dérangées. Le délai a été fixé au départ et a pu être respecté. Tous les entretiens ont été enregistrés. Nous avons effectué une prise de notes dans le même temps, uniquement sur les éléments sur lesquels nous voulions rebondir, et relancer l'interviewé.

Pour plus de facilité dans le recueil des propos, nous avons enregistré puis retranscrit les entretiens.

L'écoute de chacun fut riche. Nous étions dans cette écoute clinique que Kohn (2013, p.29) décrit ainsi : « *Tout d'abord, la clinicit  exige que le chercheur écoute les sujets de la recherche, et pas seulement avec les oreilles. Qu'il cherche à entendre ce qu'ils ont à dire à propos d'eux même : non pas ce que lui, chercheur, a envie d'entendre, ni pour les inscrire dans des catégories constituées d'avance, mais pour tenter d'entendre leur vision du monde, des autres, d'eux-mêmes, le sens qu'ils donnent à tout cela* ».

3.3 Limites de l'étude

- Une première limite peut être liée à ce que nous pouvons représenter pour l'élève interviewé dans le cadre de ces entretiens. En effet, nous incarnons l'institution, peut-être même l'évaluateur potentiel. Cette posture a peut-être influé sur leurs propos.
- Une seconde serait par rapport « au discours positif » que nous sommes censées tenir vis-à-vis du savoir, de l'attitude en stage. Ainsi les élèves peuvent en fonction de cette représentation vis-à-vis de nous établir un lien de connivence, ou d'opposition.
- L'intégralité des personnes interviewées est de sexe féminin, significatif du taux d'occupation de postes par des femmes dans la petite enfance.
- Par ailleurs, ce sont les formateurs qui nous ont proposé deux de leurs élèves, qui, selon leurs propos, étaient de « bonnes élèves », qui « percutent bien » ce choix a pu orienter nos entretiens.
- Nous avons bien conscience que le point de vue d'un plus grand nombre de formateurs, de tuteurs de stage et d'élèves AP aurait été également intéressant à recueillir. Mais, le temps alloué à cette recherche ne le permettait pas. Aussi, cette enquête a été réalisée sur un échantillon réduit de personnes. Nous n'avons donc aucunement la prétention, compte tenu de cette faible représentativité de pouvoir en faire une généralité. Néanmoins les résultats sont intéressants, et cette étude pourra être considérée comme le sondage d'une réalité : Elle permet un éclairage, un regard sur une situation et propose des pistes d'approfondissement, de réflexion.

Ce fut ensuite le moment d'élaborer l'analyse.

3.4 La phase d'analyse

L'étape liminaire de l'analyse fut la réécriture des entretiens. Ils ont été enregistrés puis ont fait l'objet d'une retranscription dactylographiée, présentée question par question.

Puis, il nous fallut explorer tous ces matériaux et pour cela classer, trier, choisir afin de faire ressortir les données les plus importantes. Nous avons effectué une lecture verticale des entretiens puis une lecture horizontale, ce qui a permis de mieux saisir les éléments importants.

Nous avons fait le choix de présenter les résultats obtenus de façon thématique, et par catégorie de personnes interrogées. Puis nous avons croisé le matériel recueilli pour l'analyser. Nous terminerons par une discussion sur les résultats obtenus. Certains verbatim seront repris pour faciliter la lecture, et mis en lien avec les auteurs que nous avons choisis.

Selon Beaud et Weber : « *l'enquête s'apprend en se faisant, d'une manière sinueuse et chaotique* » (2010, p.9). Nous avons donc tenté de trouver l'itinéraire le plus pertinent pour avancer au mieux sur la route de la recherche, cette mosaïque en perpétuel remaniement, ce qui nous permet de présenter maintenant le résultat de notre travail.

4 Analyse

Présentons à présent l'analyse qualitative des entretiens en nous appuyant sur les concepts étudiés et développés dans notre cadre de référence.

4.1 La recherche du savoir dans le faire

➤ « Pour moi ce qui est important c'est le terrain, on y apprend le métier »

Lors de nos entretiens exploratoires, la formatrice 2 nous interpellait sur l'importance du « terrain », lieu essentiel pour la construction de l'identité professionnelle des étudiants.

Qu'en pensent les personnes interviewées ?

Lorsque nous demandons aux élèves une situation dans laquelle elles ont construit des savoirs, elles en choisissent d'emblée une vécue en stage : Louise sur le développement psychomoteur d'un enfant, Rebecca sur la surveillance des selles du nourrisson. Cette dernière nous raconte :

« Par exemple, moi ce que j'apprécie dans cette formation c'est qu'on fait des stages et on a aussi beaucoup de travaux pratiques. Parce que moi j'apprends beaucoup plus vite en faisant les choses et c'est ça qui est bien en fait ».

Lorsque nous leur demandons « comment apprend-on le métier ? », Louise répond :

« Les stages, franchement les stages, être sur le terrain. Ce n'est pas forcément la théorie ; la théorie pour moi c'est important, ça compte parce que c'est les bases, mais pour moi ce qui est important c'est le terrain, on y apprend le métier ».

Quant à Rebecca :

« Ça nous apprend à savoir ce que l'on attend de nous dans les différents stages que l'on peut effectuer pendant la formation, et aussi les différentes tâches à voir, les différents critères pour faire ce métier et nous sensibiliser ; aussi un petit peu sur les actes à faire, les partenaires, les différents professionnels que l'on aura aussi à côtoyer tous les jours dans notre métier ».

« Les stages aussi nous permettent de voir ce qu'on a pu retenir par rapport aux différents cours qu'on a pu avoir, et de savoir comment dans certaines situations on est apte à réfléchir en tant que professionnel et à se positionner en tant que professionnel, avoir certaines réponses précises par rapport à des connaissances qu'on a pu acquérir ».

Ce que confirme Solène, tutrice en pédiatrie :

« Et bien sur le terrain, forcément on les pousse dedans. On n'a pas le choix. Pour apprendre il faut faire. Ce n'est pas que en regardant, alors effectivement dans un premier temps, une journée complète je crois, on les laisse en observation et après on les incite à faire comme nous. Voilà, il faut aller dedans ».

Rebecca nous dit également ceci :

« Comme me l'ont expliqué certaines professionnelles, parfois il faut prendre l'opportunité de voir beaucoup de choses que l'on ne peut pas forcément voir en cours ».

Les formatrices connaissent aussi l'importance de l'immersion, comme l'explique Laure :

« On est des professions où on est mises dans le bain tout de suite, c'est compliqué ; travailler avec l'humain c'est compliqué. Donc, on apprend de la vie sur le terrain. On a toutes appris comme ça, parce que l'on a toutes été plongées dans le bain ».

Au regard de ces verbatim nous constatons que c'est sur le temps de stage que les élèves se professionnalisent. « Mises dans le bain », elles se sensibilisent au cadre institutionnel mais aussi à leurs pairs. Elles apprennent les gestes et ont besoin d'être dans le faire pour leur apprentissage. Ce que confirme Ullman (2005, p.35) « On repère, dans la formation, que ces entraînements aux gestes professionnels peuvent avoir deux fonctions : ils contribuent à mettre en scène une dextérité, une habileté à faire et fonctionnent comme signes de l'appartenance professionnelle ; mais ils apprennent également une certaine posture distancée à l'enfant et constituent, dès lors, un moyen pour conformer ces futurs professionnels aux codes sociaux et moraux que cherche à transmettre la formation ». Pourtant, les conditions d'apprentissage ne sont pas toujours faciles.

La petite phrase de Louise résume la pensée de ces acteurs :

« J'ai encore beaucoup à apprendre. Mais c'est sur le terrain que l'on apprend ».

➤ **Dans un contexte de terrain difficile, « c'est le caractère de la personne qui aide beaucoup »**

Sur le terrain, nous l'avons vu, le contexte est difficile. Pénélope nous confirme que les personnels « accueillent des stagiaires parce qu'elles n'ont pas le choix. Sur le terrain c'est là où c'est dur dur pour les élèves ». Les apprenantes nous décrivent des équipes débordées et/ou parfois peu enclines à former leurs futures collègues. Louise fait part de son ressenti :

« Les stagiaires parfois peuvent remplacer, je l'ai ressenti, enfin, moi je parle en mon nom, personnellement. Au début bof, une fois que j'avais trouvé mes marques, j'étais contente si je pouvais aider l'équipe, des fois je pouvais aider pas mal, pas au début mais après souvent ... mais j'ai ressenti le manque de personnel ».

Rebecca raconte :

« Alors au niveau ... sur le terrain, ça dépend. Ça dépend des professionnels. Parce qu'il y a des professionnels qui n'ont pas nécessairement le temps, ou ni l'envie de nous expliquer certaines choses, de prendre le temps Il faut former expliquer les différents protocoles, prendre le temps, mais il y en a, à chaque stage. Moi j'ai beaucoup appris. Sur moi-même déjà, de ce que l'on attendait d'une auxiliaire de puériculture. C'est enrichissant, sur des petites astuces à

faire, la façon de parler et de dire certaines choses, de transmettre des informations ».

A ce moment les élèves perçoivent la réalité du terrain et visualisent ce qui les attend, comme l'explique Rebecca :

« C'est très difficile. Moi je n'ai pas, moi c'est mitigé, enfin, enfin moi la plupart du temps, j'ai quand même trouvé des professionnelles qui aimaient ce qu'elles faisaient, mais aussi une grande fatigue. Et une certaine solitude, parce que il y en a beaucoup qui font beaucoup d'heures toutes seules ; oui elles ne se sont pas aidées ni écoutées, ni soutenues. C'est un peu compliqué je trouve, c'est le côté où, en fait, d'accord, je vais commencer bientôt, si je suis diplômée bien sûr (rires) en tant qu'auxiliaire, je ne devrais pas être effrayée par le manque de personnel qu'il devrait y avoir dans ce secteur-là. Il a un travail à faire énorme. Beaucoup, beaucoup de travail ».

Ce qui peut être inconfortable, comme l'exprime Louise :

« J'ai envie de dire, en fait moi je les comprends, mais je ne sais pas si c'est bien de réfléchir comme ça. Mais du coup, j'ai jamais aimé, enfin j'ai toujours peur d'être un poids dans l'équipe, d'être à la ramasse et de les déranger plus qu'autre chose. Alors du coup, ouai des fois, je me souviens quand j'allais commencer un stage, j'étais stressée de commencer le stage et de ne pas être à la hauteur de l'équipe. Bon après ça se passait globalement bien. Mais qu'est-ce qui m'a aidée ? Je posais beaucoup de questions pour être opérationnelle sur le terrain, sur chaque lieu de stage parce qu'est ce n'est pas évident de passer de la PMI à la maternité, aux pathologies. Quand j'étais en pathologies je me suis renseignée sur toutes les maladies, tout tout tout, il fallait faire attention aux enfants à jeun ... »

Là encore dans la peur de déranger et/ou de ne pas être à la hauteur, Louise nous explique que c'est elle qui fait le chemin vers le savoir-faire. Elle semble être actrice de son stage, mais cela n'est pas facilité par les professionnels. Les élèves s'appuient beaucoup sur l'observation et leur tempérament volontaire pour « affronter l'inconnu ».

Nous tentons de comprendre ce qui les aide à affronter ce contexte en tension, Rebecca répond :

« Oh c'est ma personnalité, c'est une façon d'être. Je suis comme ça. Je me dis « si tu es motivée et que tu aimes ça tu vas y arriver, ça va aller ». Et je pense que c'est le fait aussi de voir les enfants que je prendrai en charge, de voir qu'ils se développent bien, qu'ils se sentent bien, qu'ils s'ouvrent au monde. C'est un tout en fait, aussi bien dans le côté personnel que professionnel. Dans le côté personnel c'est le côté où, de par mon caractère, je sais que par rapport à une certaine difficulté je me relève souvent, très souvent. Et dans le côté professionnel, par rapport à mon contact avec les enfants surtout je pense ».

Elle ajoute :

« Je pense que dans ce métier là il faut savoir qui nous sommes, savoir le côté de ... je ne sais pas comment expliquer ça... Et oui, je pense qu'il faut le caractère, c'est beaucoup le caractère de la personne qui aide beaucoup ».

Le contexte actuel ne facilite pas l'encadrement des élèves. Cependant, nous pouvons noter que même si cela n'est pas facile, elles ne sont absolument pas découragées. Elles sont même très motivées.

Nous repérons également que ce sont les apprenantes qui s'adaptent à leurs formateurs et non l'inverse. Ce sont elles qui en autonomie, cherchent l'information, comprennent en voyant faire. Nous nous interrogeons sur ce qu'il advient des élèves qui sont moins en capacité de le faire. Sur qui peuvent-elles s'appuyer ?

➤ **« J'ai regardé les AP, mais je n'ai pas forcément fait comme elles. »**

Au départ de cette recherche nous avons questionné les formatrices sur les modèles que pouvaient rencontrer les élèves AP. La première nous avait dit en être un elle-même. La seconde pensait que ce sont les professionnels de terrain qui sont importants dans la professionnalisation.

Quel est le point de vue des élèves ? Sur qui s'appuient-elles pour se professionnaliser ? Louise porte un regard sur les professionnelles qui l'ont encadrée :

« J'ai regardé les AP mais je n'ai pas forcément fait comme elles. Après ... je ne sais pas ... je prends exemple sur certaines et pas sur d'autres. A la crèche par exemple, quand je vois une professionnelle devoir sortir une autre professionnelle et lui dire « va prendre un café parce que tu es fatiguée, tu es énervée »... et c'est pas qu'une seule fois que je l'ai vu ... ça me choque, franchement j'avais du mal. » [...] Des modèles, pas spécialement j'en apprends de beaucoup pendant les stages. Mais je ne suis pas devenue comme cette personne là ; je vois, j'observe et j'apprécie et je ne me dis pas que je veux être comme elle ... »

En revanche elles ne citent pas les formateurs comme image professionnalisante, mais les associent au savoir théorique.

Les professionnels de terrain connaissent-ils les modèles que rencontrent les élèves ? Les guident-elles vers certains professionnels plus que d'autres ? Les tutrices répondent :

Solène : « Ben, c'est moi, ma propre expérience professionnelle. Je suis capable de la transmettre, de transmettre mon savoir par rapport à ce que moi je fais dans mon travail. Je suis capable de l'expliquer et de les accompagner dans ce qui sera leur futur job. Je peux les guider vers d'autres, oui bien sûr si ce sont des personnes fiables. Mais elles peuvent aussi par exemple poser des questions au médecin directement sur une pathologie ».

Blanche : « Elles voient avec toute l'équipe, chacune à sa façon de travailler. Moi je leur dis simplement que je ne suis pas rigide mais que je suis quand même assez carrée sur tout ce qui est l'hygiène, soin à un enfant et respect de l'enfant. Après, si c'est tout ce qui est dans le rôle de l'éducatrice, si je sens que je maîtrise, je l'accompagne. Mais si je sens que sur certains sujets je ne maîtrise pas, je lui dirais « c'est mieux que tu vois avec untel ou untel. C'est l'élève qui doit choisir ».

Comment les tutrices pensent-elles aider dans la construction de l'identité professionnelle ? Voici leurs réponses, Solène tout d'abord :

« Par ma propre expérience en général j'essaie de transmettre. Pour moi l'identité professionnelle, c'est un peu ton étiquette. Moi je suis auxiliaire, je ne suis pas infirmière, donc je ne vais pas dépasser mes compétences. On va essayer de leur montrer qu'il peut y avoir des glissements de tâches et qu'elles ont le droit de dire « je ne fais pas ça parce que je dépasse mes compétences ».

Blanche explique :

« C'est le respect des règles, des protocoles. La construction, c'est par rapport à la bienveillance, le soin, l'hygiène, ça c'est ce que l'on pense devoir appliquer quand elles seront professionnelles. Sur son lieu de travail, c'est de voir tous les outils qui auront été mis en place, pour peser les enfants, si il y a besoin de faire une courbe staturo-pondérale etc »

Les élèves ont besoin d'observer les AP pour se construire. Nous les voyons comparer plusieurs modèles et chercher à se situer parmi ces exemples et contre-exemples. Giust-Desprairies (2002, p.52) note l'importance de ces moments : *« Car il convient de rappeler que la construction de l'identité professionnelle passe en partie par une intériorisation des modèles et des représentations qui ont cours dans les organisations sociales »*. Le modèle professionnalisant est donc celui qui apprend le métier, qui intègre l'élève dans le groupe, transmet son savoir-faire. Cela est aidant pour l'élève en formation. La confrontation avec ces AP expérimentées va leur permettre de construire leur identité professionnelle.

➤ **« Et bien sur cette période-là, il y a l'intégration. »**

Nous interrogeons les professionnels de terrain sur leur conception de l'accompagnement. Leurs réponses sont essentiellement centrées sur le faire et l'intégration.

Solène, tutrice à l'hôpital, raconte un accompagnement qui appelle l'implication de l'élève :

« Soit je lui montre parce qu'elle n'a jamais fait. Soit je l'implique, je lui dis qu'elle se mette à côté du lit et moi je me mets de l'autre côté. Et on le fait ensemble et je lui explique en même temps. Elle ne va pas regarder les bras croisés ! ».

En crèche, Blanche nous fait part d'un accompagnement basé sur la mise en place d'objectifs élaborés en commun entre elle et l'élève. Au travers de ses propos émerge la notion de découverte du milieu du travail et une autre forme d'intégration :

« Et bien après c'est du cas par cas. Ça dépend quelle jeune fille j'ai en charge, ça dépend quel profil elle a, parce que on peut avoir certaines jeunes filles qui ont très confiance en elles, peut-être un peu trop ou qui s'imagine pas trop qu'est-ce que c'est que le monde du travail. Ou au contraire des jeunes filles qui sont assez timides, réservées. Donc mon travail ne sera pas le même pour ces deux sortes de personnes. Elles n'ont pas de connaissances. Elles ne connaissent pas le milieu de la petite enfance ».

Elle ajoute :

« Et bien sur cette période-là il y a l'intégration et il y a aussi qu'elle prenne plaisir, et qu'elle voit si elle prend plaisir à travailler auprès des enfants. Est-ce que cela lui correspond ? Parce que parfois elles ont une image des auxiliaires et finalement s'aperçoivent que ce n'est pas trop ça. Il faut qu'elles se posent les bonnes questions pour savoir si ça leur plaît ».

Blanche explique qu'elle souhaite amener l'élève à s'interroger :

« Moi je suis beaucoup dans le questionnement, l'interrogation. J'aime bien comprendre pourquoi, c'est dur à apprendre. Et c'est dur à apprendre à l'autre. Mais c'est super intéressant. Par exemple un enfant qui n'écoute pas, il faut se demander comment elle va faire, comment il va pouvoir écouter sans rentrer dans un rapport de force. » [...] « Du coup je me dis, est-ce qu'elle a vu les choses, est-ce qu'elle se rend compte des choses ? Après, on peut reprendre les situations avec elle et voir ce qu'elle en pense, ouvrir la question et lui demander de nous raconter ».

L'intégration passe aussi par l'appropriation des règles, du respect des « anciens ». Un esprit de compagnonnage se dégage des propos de Blanche :

« Déjà quand je vais lui faire des remarques, et bien il faut qu'elle se corrige. Après si je vois que c'est déjà compliqué là-dessus, si j'ai expliqué des choses et qu'elle n'en tient pas compte... Mais tout ça c'est à reprendre. Moi je suis beaucoup dans l'observation aussi. Je trouve que c'est important. » [...] La posture, se tenir, le respect la politesse, respecter ses horaires, ça fait partie du respect de l'autre, parce qu'on est quand même sur un lieu travail donc on doit avoir le respect de ses collègues et des enfants ».

Les deux tutrices sont d'accord sur le fait qu'elles apprécient leur rôle de tuteur. Il y a un échange avec les élèves sur les nouvelles connaissances qu'elles rapportent de l'IFAP. Mais ce qu'elles apprécient surtout c'est transmettre, comme l'explique Blanche :

« L'enrichissement, transmettre mes connaissances et puis voir la progression que l'on peut atteindre, je trouve ça intéressant de partir de rien presque de rien et de voir l'épanouissement. Après ces jeunes filles prennent des responsabilités, des initiatives et ont déjà des connaissances intéressantes ».

Les deux tutrices, chacune dans leur singularité apprécient d'encadrer les élèves. Nous repérons au travers de ces verbatim deux accompagnements distincts. Solène est centrée sur le faire et « emmène » les élèves avec elle. Il est inconcevable pour elle qu'une AP ne soit pas dans l'action. Elle nous raconte cela avec beaucoup d'ardeur. Blanche amène une notion d'altérité et semble axer son encadrement sur la réflexivité. De plus, nous repérons qu'elles transmettent le savoir-faire associé à un savoir-vivre.

Elles relèvent l'importance de l'intégration des élèves dans le groupe social qui est le leur, l'hôpital pour l'une et la crèche pour l'autre. Ces deux institutions très distinctes peuvent également expliquer les différences de posture de ces deux tutrices.

4.2 L'articulation du savoir

➤ La théorie, « ça, c'est la base »

L'importance des stages dans la professionnalisation est mise en évidence. C'est le moment où les représentations sont bousculées et lors duquel elles doivent s'insérer. Cependant, les élèves ont compris que la théorie est le complément de la pratique de terrain, comme le dit Rebecca :

« Ça, c'était la base, mais après quand on va en stage il y a plein d'exemples. Bah on va dire que les cours permettent d'avoir des connaissances de base mais les stages complètent, c'est là où on nous explique ».

Les élèves révèlent que la formation théorique ouvre leur regard et savent que la théorie leur sera utile. Louise raconte ce qui l'a aidée dans une situation qu'elle a vécue en centre de PMI, terrain de stage où il y a fréquemment des questions posées par les parents :

« Ben c'est l'apprentissage de la théorie, c'est que l'apprentissage de la théorie. Là en l'occurrence pour les parents, pour les informer, il fallait que je connaisse bien le sujet ».

Blanche, tutrice en crèche, confirme :

« En fait, elles ont une théorie, ils apprennent une théorie, après elles ne vont pas forcément l'appliquer à la lettre. Parce que des fois sur le terrain ça peut être différent, il y a des tas d'imprévus. Mais il y a quand même des bases de la théorie, mais ça on le voit. Elle nous le montre quand elles le savent ».

Comment Laure et Pénélope perçoivent leur rôle de formatrice dans l'acquisition des savoirs ?

« En formation initiale, c'est de partir d'un produit qui arrive euuuu pas vierge, mais qui arrive avec des expériences de vie, pour arriver à un produit euuu pas fini, mais qu'on va pouvoir mettre sur le marché. Je forme une AP je forme une professionnelle de santé qui va encore évoluer. » « J'essaye de leur donner c'est une démarche intellectuelle professionnelle pour qu'elles puissent continuer à progresser et devenir des professionnelles ».

Le terme « accompagner » émerge plusieurs fois des réponses des formatrices. De plus, elles souhaitent emmener les élèves à être réflexives, « Les faire réfléchir, c'est ça qui m'intéresse de plus en plus » nous dira Pénélope.

Comment les formatrices les accompagnent-elles à cela ? Elles utilisent, entre autre l'analyse de pratiques. Pénélope affirme :

« Ça aide bien à se construire et plus on en fait régulièrement, plus on voit qu'elles réfléchissent ».

Cependant Laure explique :

« Ce qui est compliqué, c'est que l'analyse de pratique dans le programme des auxiliaires il n'y en a pas ».

Effectivement le référentiel ne laisse pas la place à cette méthode, contrairement au référentiel infirmier de 2009¹⁴.

Les formatrices souhaitent que les élèves puissent être réactives dans les changements de situation comme le dit Pénélope :

« Essayer de le pointer c'est important, parce que dans la vie professionnelle il y aura forcément des changements ».

Nous notons qu'elles voudraient que les apprenantes aient « un savoir », qu'elles réfléchissent par elles-mêmes, et non « qu'elles imitent les professionnelles ». Ce qui est paradoxal étant donné ce que nous ont dit les élèves et les tuteurs. Comme si le fait d'être en stage pouvait les empêcher de réfléchir « correctement ». Laure s'inquiète même qu'elles puissent oublier la beauté de leur métier :

« Il faut pas qu'elles oublient ça. Parce que dans leur quotidien, elles vont être envahies par la pratique, le manque de temps, mais au-delà de ça, ce qu'elles font c'est beau, et c'est ça que je veux qu'elles aient en tête ».

L'orientation institutionnelle des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) pose depuis 2009 la réflexivité comme une référence pour la pratique professionnelle. Cela a modifié la manière d'appréhender cette formation. Elle a développé des alternatives à l'enseignement magistral et doit permettre d'individualiser les pratiques pédagogiques facilitant ainsi l'apprentissage des étudiants. Laure, qui auparavant exerçait en IFSI, regrette l'absence de cette orientation dans le programme des AP. Tout comme Pénélope, elle « bidouille l'emploi du temps » pour laisser de la place aux analyses de pratiques.

De plus, lors des entretiens nous percevons la méfiance des formatrices qui ne souhaitent pas que les élèves délaissent les savoirs enseignés à l'IFAP au profit d'un savoir « imité » sur le terrain. Les apprenantes doivent alors trouver la juste place entre l'image théorisée et perfectionniste reçue à l'IFAP et celle observée dans une réalité de terrain.

➤ **« Je ne donne pas le diplôme comme ça ! »**

Lors des entretiens nous comprenons que le rôle des formatrices est axé d'une part sur la préparation des objectifs de stage, comme l'explique Pénélope :

« Nous on les aide à construire les objectifs, les objectifs devraient être vus et lus et expliqués à la cadre de santé ou à la directrice de crèche. Ce qui n'est pas fait tout le temps ».

D'autre part, lors du retour de stage, leur accompagnement se situe autour d'analyses de pratiques ou d'analyses de situations vécues sur le terrain. La confrontation dans un groupe d'élèves permet les échanges d'expériences. Laure explique :

« C'est ça aussi le socioconstructivisme. Leur identité professionnelle est à la fois quelque chose d'individuel et du collectif ».

¹⁴ Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier

Elle souhaite que cette réflexivité soit prochainement apportée au référentiel de formation des AP. En effet, il n'existe pas, à ce jour, de temps disponible à cet effet.

Le temps de rencontre entre les formateurs et les tuteurs de stage se situe au moment des MSP. Celle-ci est centrée sur la pratique, mais Solène, tutrice en pédiatrie, insiste également sur les connaissances théoriques :

« Moi j'aime bien « titiller ». Je ne donne pas le diplôme comme ça ! On donne quand même un diplôme, donc je vais poser des questions même sur les cours, notamment sur les biberons, sur la naissance. [...] Et souvent on sent que c'est très scolaire ».

Au travers de tous ces entretiens, nous entendons que ces MSP, et autres examens de ce cursus de formation, semblent perçus comme des « épreuves à passer » et non comme une réelle validation de compétences. Rebecca l'élève explique :

« On a des validations de compétences à effectuer donc c'est ça qui nous permet de voir où on n'en est. Nous savons où on en est au niveau de nos connaissances ».

Quant à Laure la formatrice :

« Non non, pour moi les compétences, c'est une chose, mais avoir un super relationnel avec les enfants, aller chercher l'information, faire des démarches de soins, ça c'est important ! Les compétences, ce n'est pas parce qu'on a validé les compétences qu'on est compétent ».

Ces MSP sont des moments très importants dans l'année des élèves AP, elles représentent le « graal » qui donne le diplôme. Cette importance, Solène prend le temps pour nous en parler. Nous comprenons que les élèves sont nettement plus encadrées lorsqu'elles ont cet examen à passer sur le temps de stage que si elles ne l'ont pas :

« Mais si elles ont une MSP on va quand même leur montrer plus de choses et plus pousser l'encadrement. On va plus les pousser en situation directement ».

Ce qui est dommageable pour les élèves non évaluées et pour lesquelles le niveau d'exigence requis au moment du stage est le même.

La formatrice Pénélope nous raconte une situation vécue lors d'une MSP qui s'est très bien passée. Elle n'a finalement pas de questions à poser puisque l'élève a dit tout ce qui était attendu. Pourtant, elle lui pose quand même une question, elle explicite cet instant quand nous lui demandons l'intérêt de l'avoir fait :

« Pour ma fierté (Elle rigole), ou je ne sais pas, pour dire que je suis venue pour quelque chose. Pour dire quelque chose, vraiment pour dire quelque chose. J'ai posé une question Lambda, mais je savais qu'elle avait la réponse ».

Les MSP sont également très importantes pour les formatrices qui apprécient à ce moment-là leur place sur le terrain. Il y a, sur ce temps d'examen, une reconnaissance de leur savoir et de leur fonction.

Quant aux formatrices d'IFAP, quel rapport ont-elles avec le terrain ? Elles sont déçues de moins investir ces moments d'apprentissage que sont les stages, comme l'exprime Laure :

« C'est un manque de moyens. Je n'ai pas suffisamment de temps pour aller sur le terrain et je pense que c'est d'aller sur le terrain qui permet un accompagnement à la professionnalisation ».

Elle aimerait également travailler davantage avec les professionnels de terrain :

« Je ne travaille pas assez avec elles, avec les professionnelles de terrain, et j'aimerais bien faire des réunions les faire venir, pouvoir discuter du projet... ».

Pénélope souhaiterait également ce travail de partenariat :

« Là il y a un gros travail à voir. J'irais bien rencontrer les cadres de santé, leur présenter le programme, présenter le projet pédagogique et les objectifs, la feuille d'évaluation. Elles sont dans l'ignorance et elles aimeraient bien savoir ».

Les formatrices savent que leur rôle est essentiel dans la préparation et dans le retour de stage. Elles emmènent les élèves vers une posture réflexive. Mais au-delà de ce rapport au savoir interrogé par l'analyse de pratiques, elles regrettent de ne pas investir davantage le terrain. La reconnaissance du savoir, du sachant, doit-il trouver sa légitimité derrière les murs de l'IFAP ? Elles estiment, peut-être que les savoirs faire viendraient renforcer la légitimation de leur savoir théorique.

➤ **« Qu'elles n'aient pas de MSP blanches, là, je me sens inefficace »**

Sur quoi s'appuient les formatrices dans leur accompagnement ? Qu'est-ce qui est important pour elles ? Laure nous parle de sa pédagogie :

« Je suis à fond sur le socioconstructivisme ; Construire les connaissances à partir du groupe ».

Tout comme Pénélope sa consœur, elle travaille beaucoup en s'appuyant sur des sorties pédagogiques :

« J'aime bien aller à l'extérieur. Ça veut dire pas d'école. C'est un public avec qui, je pense, en travaillant comme ça elles retiennent plus. C'est elles qui font qui apprennent, qui restituent aux autres ; c'est plus dur pour elles et pourtant elles retiennent mieux ».

Pénélope expose sa pédagogie :

« Il y a beaucoup de choses qui sont innées pour moi mais je ne mets pas de mots dessus. Je suis pas scolaire, ce n'est pas ça qui les intéressent les élèves, elles aiment bien être actrices, donc autant leur donner ».

Quelle posture pensent-elles adopter face à ce public d'élèves AP ? Laure la décrit ainsi :

« J'ai un langage assez « cash », je sais qu'avec elles il y aura un impact. Je crois que je suis à la fois formatrice, je ne suis pas copine du tout, mais j'arrive à leur parler, ça ne va peut-être pas durer, comme une « jeune ». Je connais leur langage, leur vocabulaire, quelques fois je peux même l'utiliser. Je pense qu'il y a une distance. Et en même temps elles savent qu'elles peuvent venir vers moi facilement ».

Tandis que pour Pénélope le terme « posture » évoque l'affect :

« Ils imitent, il y a de l'affectif. Il y a des élèves avec qui on a plus d'affinités que d'autres quand même. Il y a un mimétisme et de l'affectif. C'est inné. Je sens les choses pas une fibre maternelle, parce que ce ne sont pas mes enfants, mais je sens quelque chose ».

Nous interrogeons les formatrices sur ce que peut être un accompagnement efficace. Elles racontent leurs expériences que nous résumons ici :

Laure : *« Elle est arrivée sans aucun diplôme. Je l'ai suivie de loin, sans lui dire pour l'angoisser. Ne partir de rien, c'était la première fois que j'avais une élève comme ça. Je savais qu'il fallait la surveiller, mais je ne l'ai pas accompagnée plus que les autres. C'est parce que je ne pensais vraiment pas qu'elle serait diplômée, parce que trop discrète. J'étais vigilante, elle est allée en stage, je suis allée la voir et c'est vrai que c'est moi qui suis allée la voir à sa MSP par exemple. C'est juste que j'ai été attentive un petit peu plus à son parcours à elle ».*

Pénélope : *« Alors Constance c'est quand même une bonne élève, il faut que je le dise pour resituer, qui percute bien, qui commence déjà à réfléchir, qui fait des écrits, qui recherche énormément de renseignements sur Internet etc, elle a même un blog ».*

Ces deux situations choisies par les formatrices sont caractérisées par le fait que ce sont des élèves qui se débrouillent parfaitement et travaillent en autonomie. Pouvons-nous faire le lien avec les affects dont parlait Pénélope. Le rapport formateur/apprenant ne sera-t-il positif que lorsque l'affect et l'autonomie de l'élève sont présents ?

Lorsque nous leur demandons ce que peut être un accompagnement inefficace, voici ce que ressort des situations choisies :

Pénélope : *« C'était une élève où, bon, y'avait moins d'affinités. [...] Elle était dans la résistance ».*

Laure : *« Oui il y en a plein qui ne sont pas diplômées, je ne le prends vraiment jamais pour moi. Je ne me sens pas vraiment inefficace parce que je me donne toujours les moyens. Je fais de la remédiation en groupe, je reprends avec elles. Je n'ai pas le temps pour le faire en individuel. J'aimerais bien le faire. J'aimerais bien aussi faire des MSP blanches. Qu'elles n'aient pas de MSP blanches, là, je me sens inefficace. Et je me*

sens très inefficace dans le fait de ne pas pouvoir les accompagner et faire de l'enseignement clinique ».

Laure nous ramène une fois encore au terrain. Pénélope souligne encore « l'affect » qui influe visiblement sur ses accompagnements.

Favetta et Feuillebois-Martinez (2011, p.69) expliquent que « Les étudiants développent leur apprentissage identitaire par les contacts, les échanges, les observations et la confrontation de leur vision soignante en devenir aux attitudes soignantes rencontrées ». Aussi, les enjeux de la professionnalisation de l'élève passent par une certaine relation aux savoirs, mais également dans le rapport à l'autre et les affects.

4.3 C'était mieux avant ?

➤ « La deuxième semaine on est censée pouvoir se débrouiller »

De nos entretiens émergent des difficultés dues aux périodes courtes d'apprentissage. Quelles sont les exigences des formateurs et des tuteurs ?

Solène, la tutrice en pédiatrie, nous explique ce qui se passe en stage pour les élèves :

« Une fois qu'elles ont vu en gros comment ça va se passer, donc là on les amène, bon moi je fais mon travail, elles me suivent et elles me donnent un coup de main. Et au bout de la deuxième semaine on leur demande de prendre un enfant en charge ».

Sa consœur en crèche s'exprime sur ce qui rend difficile le parcours des élèves :

« C'est du bourrage de crâne des fois, elles apprennent beaucoup en peu de temps, c'est complètement dur. Parce qu'elles finissent un module et puis il y en a un autre qui s'enchaîne. C'est intensif quand même. En plus, après, sur le terrain, c'est encore autre chose ».

L'élève Rebecca confirme cette difficulté :

« Mais c'est vrai qu'il faut un temps. Par exemple on fait des stages sur un mois, ça prend quand même une bonne semaine pour avoir ce sentiment que l'on puisse me faire confiance, qu'on me porte de l'intérêt, qu'on me propose, qu'on me laisse faire certaines choses. Une semaine voire deux semaines. Parce que les premières semaines on est vraiment en observation, on a le droit de rien faire ».

Rebecca renforce son propos lorsque nous lui demandons ce qu'elle trouve difficile dans la formation :

« Je dirais l'intensité du travail. C'est très intense. J'en avais entendu parler par rapport à cette formation, que ce n'était pas forcément compliqué mais qu'on demandait beaucoup. Il faut retenir beaucoup de choses, on n'a pas beaucoup de temps et c'est ça qui me [souponne], et à un moment donné c'est très compliqué. Il y a trop d'informations en peu de temps, c'est ça qui est difficile ».

Le programme de formation est très dense. Il demande énormément aux élèves en très peu de temps. Ce temps de professionnalisation, ce passage au travers du miroir théorisé par Dubar (cf .p.21), doit se faire en quelques mois, alors que dans certaines formations, celle des infirmiers entre autres, il s'effectue en plusieurs années. La demande d'opérationnalité rapide exigée par les institutions en stage, lieux de stage, croise les exigences d'un programme dense. Les élèves souhaitent alors être à la hauteur, comme l'explique Rebecca :

« Il faut très vite prendre le pli. Mais la deuxième semaine on est censé pouvoir se débrouiller. Parce qu'en fait, moi, c'est mon avis, je trouve que pendant la semaine d'observation ils attendent à ce que l'on voit un peu leurs gestes. Et au bout de la deuxième semaine on est censé être sensibilisée par rapport à ça et faire par rapport à ce que tout ce que l'on a pu voir ».

En stage il leur faut être rapide dans leurs acquisitions. Solène, tutrice en pédiatrie, fait cette remarque :

« Si on lui dit « on va faire les tensions » et qu'elle part avec son truc sans vérifier, qu'elle n'a pas les bons brassards et qu'elle n'a pas le thermomètre, ça va pas effectivement, ça s'apprend pas mais c'est de la logique. Faut pas être bête ! »

Les formatrices sont pourtant conscientes des limites imposées par le temps de formation, Laure le dit :

« Ce côté immature des élèves, avec si peu de temps de formation pour les amener avoir une posture professionnelle, responsable ... En 10 mois on peut pas dire qu'elles sont professionnelles. Je leur donne des pistes de réflexion et de travail ».

Roquet (2013, p.317) explique : *« L'accélération des rythmes temporels accentue les tensions entre les rythmes individuels et les rythmes institutionnels de la professionnalisation : le temps long de la construction d'une professionnalité répond de moins en moins au temps urgent de la professionnalisation institutionnelle. »*

Chaque élève doit arriver au diplôme, et les formateurs savent, comme le dit Pénélope, que *« voilà y en a qui vont prendre plus de temps d'autres moins de temps. »* Les apprenantes doivent en peu de temps enchaîner l'adaptation en stage et les cours. Les huit compétences exigent un travail cognitif important. L'assimilation des connaissances théoriques pour valider les examens croisant les temps de professionnalisation sur le terrain. Elles doivent très rapidement se faire reconnaître et accepter par l'équipe.

➤ **« savoir s'intégrer un maximum, le plus vite possible »**

Les élèves ont-elles notion de ce que sont les attentes des professionnels de terrain ? Louise nous donne cette réponse :

« Elles attendent que la stagiaire prenne des initiatives, [...] Ce n'est pas que prendre des initiatives, elles attendent de voir si ... la première chose qu'elles attendent, par exemple ... moi on m'a souvent dit que j'avais un bon relationnel. Avec un bébé ou un enfant de deux ans, on me disait que j'étais

à l'aise avec les enfants de tout âge. [...]C'est un tout. Je suis une inconnue qui arrive, donc elles vont m'observer beaucoup, elles vont me poser des questions et elles vont me juger. C'est pour ça que c'est à moi de faire mes preuves ».

Rebecca voit les choses ainsi :

« Et ben en tant que stagiaire, je pense que l'on a moins d'attentes de nous, parce qu'on est que stagiaire, donc on est encore en plein apprentissage. Mais je pense que oui, le fait de savoir s'intégrer un maximum le plus vite possible dans l'équipe et dans le service, de savoir à quelle heure commence les repas, de savoir quand est-ce qu'il faut commencer les changes, le temps des jours, le temps du repos... »

Il est intéressant d'écouter ce que les élèves perçoivent des attentes des formatrices de l'IFAP. Nous reprenons les propos de Rebecca :

« Ça c'est des choses que les formatrices attendent de nous, c'est le savoir. Parce que pour elles, demain, on est des futures professionnelles, donc on est censées avoir certaines connaissances avant de commencer certains stages Les formatrices elles souhaitent qu'on ait des connaissances de base et qui nous permettront, en fait, pendant les stages de prendre en charge un enfant et la famille ».

De plus, les formateurs leur apportent ce qu'elles nomment le « côté humain », Louise en parle :

« Les formatrices nous ont toutes transmis ...un ... comment dire ... humainement... ; Chaque formatrice nous a transmis... le côté humain. Pour moi, dans la formation on nous a transmis beaucoup de valeurs ».

Elles relèvent la disponibilité des formateurs, qui prennent le temps de connaître les élèves et de répondre à leurs questions, les guident dans les travaux écrits ainsi que dans la démarche de soins, partie intégrante des MSP. Louise s'exprime à ce sujet :

« Par exemple pour les démarches de soins, on avait tout, on nous a beaucoup aidé je trouve, c'est limite si on nous donnait tout ... On nous a tout structuré, ça aide vachement, y'a plus qu'à rédiger pour moi ».

Qu'est-ce que les formatrices attendent des élèves ? Pénélope reprend le fait que les élèves doivent être actrices de leur formation et aller de l'avant. Mais si elles ne le font pas, que se passe-t-il ? :

« Eh bien c'est tant pis pour elle, je ne peux pas travailler à leur place. Elles, ce qu'elles viennent chercher à l'école c'était un diplôme. Donc on n'est pas sur la même longueur d'onde et comme je leur dis, « quand on est à l'école ce n'est pas juste pour valider un diplôme ». Il y a cette différence entre les élèves et les formateurs. Moi j'attends qu'il y ait une démarche intellectuelle professionnelle ».

Blanche la tutrice de crèche explique ses attentes envers les stagiaires :

« Qu'elle prenne plaisir. Qu'elle se sente bien sur son lieu d'apprentissage. Qu'elle soit en confiance avec son maître de stage, qu'elle travaille, j'attends

qu'elles soient « ensembles » avec la professionnelle qui l'encadre. Qu'elle se sente grandie et heureuse ».

Solène décrète que si elle a une élève intéressée elle « adore transmettre » ce qu'elle a à apprendre. Nous lui demandons ce qu'est pour elle une « élève intéressée » ?

« C'est une élève qui va se poser les bonnes questions, qui va me dire qu'elle va être intéressée par le métier, qui va se sentir impliquée dans ce qu'elle fait. Et comment dire, ben je vois que ça va lui plaire, au niveau des enfants, par rapport à ce qu'elle me raconte, elle n'est pas complètement décalée ».

Les attentes des différents acteurs montent encore une demande d'opérationnalité rapide. De grandes exigences sont imposées à ces élèves dans un temps restreint. Les élèves qui ont besoin de temps pour s'adapter au terrain et/ou assimiler des connaissances pourraient alors devenir celles qui déçoivent les formateurs.

➤ **« Chacune est comme elle est ... c'est juste qu'il faudrait qu'elles aient tout, et encore ... »**

Nous examinons donc que chacune de ces professionnelles attend que les élèves soient « actrices » et « motivées ». Y aurait-il une élève idéale ?

Pour Laure, la formatrice, il n'y en a pas, même si un profil de « bonne élève » se dessine là encore :

« C'est ce qui fait la richesse d'une équipe mais chacune est comme elle est. Après c'est facile, quand on a une élève qui est studieuse, qui analyse facilement qui revient de stage avec des super notes. Elles sont toutes différentes, je pense qu'elles ont toutes quelque chose de positif, le relationnel par exemple. C'est juste qu'il faudrait qu'elles aient tout, et encore... »

L'autre formatrice répond ainsi :

« Je ne pense pas qu'il y ait des élèves idéales, il y a des élèves moins faciles, il y a des élèves aussi qui percutent plus vite que d'autres, autonomes à réfléchir. Ça fait une professionnelle qui réfléchit et qui fait en fonction des besoins de l'enfant ».

Solène la tutrice en pédiatrie est très claire :

« C'est l'élève qui sait se prendre en charge, qui sait prendre des décisions. Je veux qu'elles soient actrices de leur stage, il faut qu'elles essayent de s'intéresser parce que la journée elle est longue. Et ben c'est qu'on participe, on fait le futur métier. Ah bah je ne sais pas comment l'expliquer. [Claquement de doigts] Elles cogitent, elles réfléchissent. Elles ne font pas pour faire, elles le font parce qu'elles ont réfléchi. Elles percutent et elles ont compris ce qu'on leur demandait ».

Pour Blanche, en crèche, les élèves doivent avant tout être motivées. Quelle est sa définition de « l'élève motivée » ? :

« Et bien qu'elle ait envie d'apprendre, qu'elle se montre curieuse, s'intéresse, se questionne, qui peut-être, va voir une situation et ça va percuter. Elle va se

dire tiens pourquoi ça s'est passé comme ça ? Pourquoi il a dit ça ? Ne pas laisser les choses passer sans s'interroger ».

L'élève idéale n'existerait donc pas. Cependant, on lui prête des qualités qui laisseraient sous-entendre les désirs des formateurs et des tuteurs. Elle doit être « motivée », « autonome », « actrice de sa formation », « percuter » ... Ses traits se dessinent au travers des propos de tous ces professionnels. D'ailleurs Louise et Rebecca, choisies par des formateurs pour nous permettre cette enquête, n'auraient-elles pas justement ce profil ?

Ces attentes et exigences quant aux apprenants pourraient être la cause de la déception des formateurs.

➤ **« Elles sont moins matures qu'avant »**

Qu'est-ce qui peut décevoir ces professionnelles dans l'accompagnement des élèves ? Le manque de maturité et de motivation émerge encore de leurs réponses. Celle de Pénélope la formatrice tout d'abord :

« Si elles sont pas motivées. La motivation qu'il y avait avant, et bien on voit bien elle est plus vraiment là. Quand elles arrivent elles sont toutes motivées et puis finalement on voit ... Si je soupire, je lève les yeux au ciel et j'y vais mais bon « ça me saoule, je n'ai pas envie d'aller en stage, je vais revoir le change, je vais avoir les mêmes activités ».

Puis abordant l'échec des élèves en MSP : *« Je suis déçue pour elles, quand on a travaillé, je dis « on » parce qu'on est vraiment toutes les deux à travailler ».*

Solène, en pédiatrie, évoque sa déception quand les élèves sont en échec dans leur MSP :

« Ça arrive, les jours de MSP où elle échoue. Ça ne s'est pas très bien passé, et j'arrive dans le service et là on me dit « Ooooh pourtant elle a fait un super stage ! » Et là du coup je suis un peu déçue. Je me dis mais qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce qu'elle a fait ? »

Là encore l'échec de l'élève est mis en avant dans la déception.

En crèche, Blanche raconte une situation vécue dans laquelle c'est la posture de l'élève qui l'a déçue :

« Elle était très sûre d'elle et en fait elle avait pas gardé sa place de stagiaire. Elle était trop... déjà dans ce que nous on pouvait parler en équipe, elle intervenait trop, limite quelques fois nous coupait la parole. Elle ne gardait pas sa place. Et du coup on avait repris avec elle. [...]. Et du coup, c'est vrai que j'étais déçue. [...] Bah du coup je me suis remise aussi en question moi, je me suis dit est-ce que j'ai eu un loupé aussi quelque part ? Parce que ça peut arriver aussi ».

Laure la formatrice évoque le manque de maturité :

« Le problème le plus prégnant, ça va dépendre, moi cette année mon problème c'est ces comportements immatures. Le fait de se retrouver sur un

banc d'école, on se retrouve dans cette posture d'élève qui nous donne cette irresponsabilité que l'on n'a pas en vrai, dans la vraie vie ».

Les élèves manquent de maturité et de motivation, mais depuis quand ? A la question « voyez-vous une différence entre les élèves d'hier et d'aujourd'hui ? » Pénélope répond :

« Elles sont moins matures qu'avant. La motivation elle est moindre au niveau de la prise en charge des enfants. Moi je me pose la question : Est-ce qu'elle est mature ? Est-ce qu'elle est réfléchie ? Est-ce qu'elle est posée pour prendre en charge des enfants ? Cette année, là, on a une promo assez chouette parce que chacune, avec des façons de faire différentes... on le voit, elles sont dans la réflexion, elles se posent beaucoup de questions. Cette année elles sont comme ça.

Oui, en tout cas il y a du changement. Je ne sais pas à quoi c'est dû mais il y a du changement. Alors je ne sais pas. Est-ce qu'il n'y aurait pas un lien avec cette motivation et cette maturité ? Ou bien est-ce qu'elles arrivent juste « parce que 10 mois c'est facile, elles ont vu de la lumière, elles sont rentrées et voilà. Et, avant il y avait plus de choix, plus de candidates ».

A l'hôpital, Solène s'exprime à propos des élèves d'aujourd'hui avec beaucoup d'animosité :

« Je trouve qu'elles sont scolaires. Elles sont scolaires et elles ne sont pas mures du tout pour être professionnelles. Alors effectivement les amener vers ça ... On ne peut pas du jour au lendemain dire qu'elles vont être nickel. Évidemment elles ont 20 ans, elles sortent de l'école elles ne sont pas au top.

Oui je trouve que nos générations, on était plus débrouillardes. Parce que maintenant, à l'heure actuelle, elles ont tout tout de suite. Parce que elles regardent sur leur portable et elles ont tout tout de suite. Nous, il fallait qu'on aille la chercher l'information !

Elles s'interrogent moins, c'est exactement ça. Et du coup, c'est comme leurs cours qu'elles n'apprennent pas, il y a un gros souci ! C'est pas possible qu'elles n'apprennent pas !

Oui, ça, ça me déçoit. Parce que c'est vraiment le métier d'auxiliaire. Bah je me dis : oh la pauvre ! Elle va rentrer dans le métier et elle ne sait pas le poids d'un enfant, elle ne connaît pas les vaccins obligatoires ; c'est compliqué ».

Sa consœur en crèche est plus modérée :

« Non, parce que déjà les élèves sont sélectionnées à l'entrée, il y a un tri. Avec le concours, la sélection, c'est vrai que je suis toujours bien tombée en général. Et elles ont toujours un programme chargé, intensif. Non je ne vois pas de différence ».

Le manque de motivation des apprenantes est très présent dans les propos recueillis auprès des professionnelles. Pourtant, nous avons entendu les élèves nous dire que malgré les difficultés, liées entre autre au contexte difficile du terrain dans lequel elles évoluent, elles étaient motivées et qu'avec leur « caractère » et leur « personnalité », elles s'accrochent à leur motivation et sont déterminées à réussir.

Elles croient en ce qu'elles font.

Conclusion générale

En exposant notre travail ici, nous souhaitons qu'il soit soumis à la discussion. Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre le processus de la « fabrication » des auxiliaires de puériculture. Après avoir problématisé des constats initiaux issus de notre expérience professionnelle en nous référant à des données théoriques, nous avons cherché à comprendre ce qui pouvait parfois décevoir les formateurs. Nous avons formulé la question de recherche suivante : En quoi la temporalité de la formation influe-t-elle les formateurs dans l'accompagnement du processus de professionnalisation des élèves auxiliaires de puériculture ? Cette conclusion nous permettra de revenir sur les principaux résultats de ce travail et de proposer des perspectives de prolongement.

Que la formation ait un rôle dans la construction d'une identité professionnelle semble incontesté. C'est la place des stages, primordiale dans l'apprentissage, qui est essentiel dans cette enquête. Cette notion n'était pas une de nos hypothèses de recherche.

L'identité professionnelle se construit en observant les AP en action dans le groupe social qui est le leur. Elles intègrent des savoirs liant théorie et pratique. Il apparaît qu'elles se « fabriquent » principalement dans l'action. L'apprentissage par des gestes inscrits dans des situations contextualisées prend de la valeur ; elles doivent observer puis « faire » pour mieux comprendre. Au travers de la gestuelle elles acquièrent le savoir-agir propre aux AP, mais apprennent également les codes par lesquels les professionnels se situent, se reconnaissent. Les deux élèves sont unanimes pour dire qu'il faut se faire accepter par l'équipe de terrain, se faire reconnaître en tant qu'AP par l'équipe pluridisciplinaire. Elles doivent, dans le même temps, se faire reconnaître par les enfants et leur famille. Les périodes de stage leur permettent d'intégrer ce groupe socioprofessionnel qui sera le leur. Même dans un contexte de terrain en tension, les élèves ne sont pas découragées. Elles s'engagent dans cette profession et souhaitent atteindre leur objectif : s'occuper d'enfants.

Elles arrivent en formation avec une image fantasmée de l'AP et sont confrontées à celle véhiculée par les stages et l'IFAP. Le passage au travers du miroir, théorisé par Dubar, leur permet d'entrer dans une dualité entre modèle idéal et modèle réel. À ce moment-là, elles laissent de côté leurs représentations et s'approprient une nouvelle conception de cette réalité qui sera la leur. Giust Desprairies (1996, p.5) nous explique ce qui se joue : *« Reprenant les constructions identitaires antérieures qu'ils prenaient pour leur vérité, ils prennent conscience que les certitudes auxquelles ils s'accrochaient, s'ancraient en partie sur des défenses limitant leur développement »*.

Les tutrices de stage ont conscience de l'importance de leur encadrement. Elles accompagnent les élèves dans la professionnalisation même si elles ne théorisent pas forcément cette notion. L'important étant pour elles que l'élève soit intégrée, qu'elle s'adapte à ce nouveau contexte et surtout qu'elle « agisse ».

Il apparaît une différence entre les deux tutrices. L'une d'elle, à l'hôpital, est axée sur le savoir, le geste et l'importance de l'intégration de l'élève dans l'équipe. L'autre, en crèche, est plus centrée sur le questionnement de l'élève quant à ses pratiques. Nous pourrions orienter nos prochains travaux de recherche sur l'importance d'effectuer le stage de tutorat et sur sa plus-value dans l'accompagnement des élèves en stage.

Les élèves sont « moins débrouillardes » avons-nous entendu. Cependant ce sont elles qui vont chercher l'information. Ce sont elles encore qui font un pas en avant

vers les encadrants, même si elles « *ne souhaitent pas déranger* ». Cela leur permet, peut-être, une intégration et une acceptation dans et par les équipes. L'observation des AP leur permet de développer leur propre pratique, pourra nourrir leur réflexion quant à certaines situations et ainsi les emmener vers l'autonomie nécessaire à leur future fonction.

Tous les acteurs ont des attentes différentes, en commençant par les apprenants. Dans cette pédagogie en alternance les élèves doivent articuler les savoirs théoriques et pratiques, défi à relever pour obtenir leur diplôme. Mais, dans leur processus de professionnalisation, elles sont avant tout dans l'attente de reconnaissance et d'acceptation dans le groupe des AP. Elles souhaitent que l'on reconnaisse leur autonomie, que les professionnelles leur accordent leur confiance. Les tuteurs de terrain sont, eux, dans une attente d'opérationnalité rapide. Eux même évoluent dans un contexte difficile dans lequel on leur demande de travailler beaucoup et vite. Inclure les élèves dans leur groupe et les former demande sans doute que chacun s'accorde au rythme de l'autre. Cependant, le rythme dans l'apprentissage n'est pas le même que celui d'une activité professionnelle experte. Les formateurs et les tuteurs attendent que les élèves aient une posture réflexive. En institut on leur fait faire des analyses de pratique. Mais les élèves ont-elles seulement le temps pour l'assimilation des connaissances théoriques ?

Certes la posture réflexive, terme qui d'ailleurs n'est pas ou peu employé par les professionnels lors des entretiens, est indispensable à l'apprenante. Mais comment les y accompagner en si peu de temps? Les élèves, comme l'a expliqué Le Boterf (Cf p8), vont devoir réfléchir dans l'action.

L'importance accordée aux MSP représente, peut-être, le savoir récupéré par les tuteurs. Cet examen à valider sur le terrain signifie beaucoup pour chacun de tous ces acteurs. Les formateurs regrettent de ne plus, ou de moins, participer aux MSP formatives. Ont-ils vraiment besoin de cela pour légitimer leur place de sujet censé savoir ? Les professionnels de terrain n'évoquent d'ailleurs pas le besoin d'avoir les formateurs auprès d'eux. Les tuteurs ont-ils jamais demandé à venir valider dans les IFAP la qualité des enseignements des formateurs ? Le rôle de ces derniers doit se situer dans l'accompagnement de l'élève avant et après le stage. Les formateurs doivent faire confiance aux professionnels de terrain même si leur image de « sachant » peut en être abimée. Ne devraient-ils pas eux aussi être dans la réflexivité ? Sont-ils eux en capacité d'effectuer le déplacement qui permette d'accompagner dans l'altérité ?

Nous n'avons pas interrogé précisément leurs connaissances et/ou leur manière de faire sur l'analyse de pratiques, ni sur les formations qu'ils ont pu recevoir à ce sujet pour acquérir cette expertise. Il sera enrichissant de le faire. Prendre du recul sur sa pratique permet d'emmener les élèves à avancer également. Cela oblige à prendre de la distance sur son positionnement et, peut-être, à ne plus, ou moins, regretter ce qui se « faisait avant » lorsque les élèves étaient, selon eux, plus « *matures* » et plus « *motivées* ». Gaillard (2013, p.147) parle lui de nostalgie : « *le pire est porté par nos nostalgies et notre repli sur nos modèles éducatifs et pédagogiques défendus par nous comme des vérités universelles et atemporelles, alors même que nous les sentons devenir obsolètes et contre-productifs.* » ceux qui accompagnent n'ont-ils pas tendance à regarder ce qui se passe en arrière ? Lorsqu'ils sont déçus par l'échec de l'élève mais qu'ils ont pourtant « *tout mis en œuvre* » et « *qu'ils n'ont rien à se reprocher* », n'est-ce pas le moment de se poser, de s'interroger ? Alors, peut être en prenant le temps de trouver leur place dans une pédagogie sur l'instant présent, les professionnels seraient moins déçus de l'échec de l'autre.

Pour répondre à notre hypothèse de départ, oui la posture réflexive peut-être un levier dans l'accompagnement des élèves dans leur processus de professionnalisation. Elle peut permettre d'agrandir le cadre de référence du formateur. Perrenoud (2005, p.30) explique : « *On ne mesure pas assez que l'injonction "Soyez réflexifs !", adressée aujourd'hui aux professionnels comme une évidence, entre en conflit : d'abord avec les ruses et mécanismes de protection que chacun a développés de longue date au gré de l'exercice du métier d'élève puis d'étudiant ; ensuite avec les normes sociales en vigueur dans tout milieu de formation ou de travail.* »

Les formateurs sont-ils eux même accompagnés dans leur rôle de soutien, de liant et réflexif qui est le leur ? Leur montée en compétence sera le rôle du cadre responsable pédagogique.

La formation en alternance s'étale dans un temps donné. La professionnalisation de l'élève AP passe par la coopération tripartite entre cette dernière, les formateurs de l'IFAP et le professionnel de terrain au sein d'un parcours individualisé. Cependant, les différentes attentes des professionnels s'entrechoquent dans les temporalités propres à chacun. Chaque période engendrant des promesses d'attentes envers les élèves AP. Les perceptions individuelles sous-tendent des obligations dans la réalisation des attentes mutuelles. Lesourd (2013, p41) explique que « *Suivant que l'on porte attention à l'échelle sociétale, à l'échelle des institutions et des organisations, à celle des interactions entre les personnes, à celle de l'intrapsychique, les temporalités qui apparaissent sont hétérogènes, irréductibles les unes aux autres.* »

Les élèves n'évoluent pas toutes dans une rapidité qui puisse satisfaire ceux qui les forment. Les stages sont courts pour exercer le sens pratique requis par le métier et le temps passé à l'IFAP l'est également.

Les deux durées qui se croisent, la récursivité inhérente à l'alternance pendant dix mois, ne sont pas vécues de la même manière ni pour les élèves, ni pour les tuteurs, ni pour les formateurs. Les apprenants sont dans un tourbillon qui ne leur permet pas de se poser, toujours tiraillés entre le désir de vouloir répondre aux demandes des uns et celles des autres acteurs sans pouvoir satisfaire leurs besoins propres d'apprentissage.

Quant aux tuteurs, ils encadrent une élève, puis une autre et une autre encore. Ils n'ont qu'un mois pour les amener à intégrer les codes sociaux qui sont les leurs, valider des connaissances et leur apprendre les gestes.

La relation élève/tuteur/formateur doit faciliter la transmission des savoirs pour développer les compétences des apprenants. La coopération entre les différents acteurs pourra permettre de se comprendre sur les différentes visions de chacun.

De plus le cadre formateur n'a-t-il pas un rôle dans la pertinence du parcours de stage élaboré pour l'année, plutôt que de faire effectuer un « temps de stage » aux élèves comme il est écrit dans le référentiel ? Il ne peut agir sur la durée des stages légiférée dans le programme. Mais il peut accompagner l'élève AP dans son parcours professionnalisant. Le passage au travers du miroir prend du temps. Mais il nécessite également de s'appuyer sur différents modèles pour permettre de regarder différemment ce qui doit être la posture attendue. Notre rôle de cadre responsable pédagogique, prendra sens dans l'élaboration, avec l'équipe, de parcours pertinents pour les élèves.

L'impression de « c'était mieux avant » se vérifie dans ce travail au travers des propos des professionnels : les élèves « *n'apprennent plus leurs cours* », sont « *trop scolaires* » « *immatures* » et surtout « *manquent de motivation* ». N'est-ce pas lié à leurs

propres représentations, à leurs souvenirs ? Les représentations sociétales évoluent sans cesse. Les jeunes diplômées tiendront peut-être le même discours à leur tour. Serres (2017, p. 94) nous met en garde : « Entrez dans la ronde *Mieux après* » produit des « *c'était mieux avant* » qui mettent en péril le « *mieux après* ». Chacun doit se souvenir de ses débuts, du temps qu'il a investi dans son apprentissage et celui qu'il a investi dans sa propre construction. En cela, là encore la posture réflexive peut être un levier pour amener les formateurs au nécessaire détachement pouvant engendrer des déceptions.

Les dynamiques temporelles liées aux activités formatives sont donc complexes. Aussi, nous validons notre hypothèse en affirmant que les différences de temporalité entre les attentes des formateurs et celles des élèves peuvent engendrer ces déceptions.

Depuis 2009 l'allongement de la durée des stages a été recommandé pour favoriser la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers. Pourquoi cette durée n'est-elle pas prise en compte pour la formation des AP à ce jour ? Souhaitons que le futur référentiel, encore en travaux, puisse également laisser plus de temps à chacun de ces acteurs pour apaiser ce tourbillon des temporalités individuelles. Néanmoins, ce changement impliquera que chacun revisite sa posture et interroge son rapport au temps et au savoir.

Cette recherche nous a permis la distanciation nécessaire de l'agacement engendré par l'impression de « *c'était mieux avant* » ressentie en institut ou sur le terrain. Il nous obligera à nous distancier encore et à travailler dans l'après-coup. Le va-et-vient entre notre pratique de terrain et notre position d'apprentie-chercheuse est un exercice passionnant et la construction de cette nouvelle identité est un processus aussi stimulant qu'épuisant. En cela, nous ne pouvons plus imaginer arrêter la recherche ; il nous faudra continuer de mettre en mots cette réflexivité.

Ce travail nous permettra de mieux analyser ce qui se joue pour les professionnels au sein de l'équipe, de comprendre les ressentis, le rapport au temps et au savoir. Il pourra nous permettre de mieux appréhender notre positionnement de future cadre responsable pédagogique.

L'accompagnement que peut prodiguer un formateur, ou un tuteur nous apparaît capital. Cet accompagnement ne peut se réaliser que dans un climat de confiance, par la mise à distance des situations vécues, par la verbalisation de ces expériences. Pour apprendre en stage il faut que le stagiaire et le professionnel puissent parler ensemble, qu'ils s'expliquent sur ce qu'ils font et pourquoi ils le font de cette façon, dans telle situation spécifique. Notre rôle se situe autour de la posture réflexive à apporter aux formateurs de l'équipe pédagogique. Nous avons conscience qu'ils ne sont pas tous formés à l'analyse des pratiques et qu'il est difficile en ce cas de faciliter la réflexivité des élèves.

De plus, le suivi pédagogique individuel à mettre en place au sein de l'IFAP aura pour objectif de repérer ces élèves qui, contrairement à Rebecca et Louise, prendront plus de temps à acquérir une posture professionnelle et ce afin de mieux les accompagner. Ce qui rendra confortable leur formation et leur permettra de s'intégrer dans le groupe socioprofessionnel des AP. D'autant qu'après les différents « passages » de professionnalisation d'auxiliaire de puériculture, viendra pour elles le temps de la professionnalisation de jeune diplômée.

A l'aube d'un projet du nouveau référentiel de profondes modifications sont à envisager, pour garantir la performance dans l'accompagnement des élèves auxiliaires de puériculture. Le cadre responsable pédagogique en est le garant.

Bibliographie

Ouvrages

AUSLENDER, V. (2017) *Omerta à l'hôpital*. Paris : Ed. J'ai lu 2018

BOURGEON D. (2014) *Le modèle infirmier : engagement et identité*. Paris : Ed Lamarre.

BEAUD, S., WEBER, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.

BLANCHET, A et GOTMAN, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

DUBAR,C; TRIPIER,P. BOUSSARD,V.(2015). *Sociologie des professions*. Paris Ed Armand Collin, 4^{ème} édition.

HESBEEN, W. (1997) *Prendre soin à l'hôpital. Inscrire le soin dans une perspective soignante*. Paris. Masson

JORRO, A. (2013) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve De Boeck Supérieur.

KOHN, R.C. (2013). Une démarche clinique en recherche. In R.C. Kohn (dir.). *Pour une démarche clinique engagée*. Paris : L'Harmattan. p. 25-37.

LEBOTERF, G. (2010) *Repenser la compétence*, Paris, 2^e ED. Eyrolles-Éditions d'organisation.

MAUBANT, P. (2013) Définition de l'alternance. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* P 29 à 32 Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

RATINAUD, P. LABBÉ, S. HAMMOUD, G. ET BATAILLE, M. (2013) Définition de Valeurs. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* P345 à 347 Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

ROQUET, P. (2013). Définition de la temporalité. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* P315 à 318 Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

ROQUET, P. GONÇALVES, MJ. ROGER, L. VIANA-CAETANO, AP. (2013) *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*. Paris, Ed L'Harmattan.

SERRES M. (2017) *C'était mieux avant*. Paris Ed Le Pommier,

WITORSKI, J. (2013). Définition de Professionnalisation. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* P233 à 236 Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.

Articles

BARREYRE, J-Y et BOUQUET, B. (2006). « L'accompagnement social » In BARREYRE, J., BOUQUET, B. *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard. p. 102

BARUS-MICHEL, J. (1995). « Chercheur, premier objet de la recherche ». *Bulletin de psychologie*, n°377. p. 801-804.

DELASSUS, E. (2017). « Temporalité et altérité : temps et travail en milieu hospitalier ». *Revue Soins cadres*, no 101. P.16-19

DURKHEIM, E. (1911) « Jugements de valeur et jugements de réalité » Ed électronique réalisée à partir de la communication d'Émile Durkheim faite au *Congrès international de Philosophie* de Bologne, séance générale du 6 avril, publiée dans un numéro exceptionnel de la *Revue de Métaphysique et de Morale* du 3 juillet 1911. Mis en ligne par Jean-Marie Tremblay
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_4_jugements/jugements.html consulté le 28.03.2019

ENRIQUEZ, E. (2015). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Cliopsy*, 20, 145-160.

FAVETTA, V, et FEUILLEBOIS-MARTINEZ B. (2011) « Prendre soin et formation infirmière », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 107, no. 4, pp. 60-75.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996). « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison ». *Education permanente*, n°128. p. 63-70.

GIUST-DESPRAIRIES, FI. (2002). « Approche psychosociale clinique de l'identité ». In: *Recherche & Formation*, N°41, Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation. pp. 49-63; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1773>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1773

GOMEZ, F. (1997) « Représentations et identité professionnelle du formateur d'enseignant ». In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, hors-série n°2., Représentations en formation. pp. 127-152.
<https://doi.org/10.3406/spira.1997.1646>
Consulté le 31.03.2019

HESBEEN, W. (1999). « Le caring est-il prendre soin ? » *Perspective soignante*. n°4.
En ligne: <http://comjyeh.free.fr/0/Le%20Caring%20-%20Walter%20Hasbeen.pdf>
Consulté le 26.03.2019

LAGADEC, AM. (2011) « La réforme des études infirmiers : compétences, socioconstructivisme et pratique réflexive ». *Revue Soins cadres*, no 78. P.41-44

LEDESMA L. (2018) « Les infirmiers débutants : quelles transformations identitaires ? » article écrit dans le cadre d'une recherche doctorale. Thèse soutenue le 05-10-2018 à Paris, CNAM ; article non paginé
<https://crf.hypotheses.org/114>.
Consulté le 25.02.2019

PENNAFORTE, A. (2018) « les bénéfiques du stage dans le processus de professionnalisation des infirmiers ». *Revue Soins cadres*, no 108. P.8-12

PERRENOUD, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Les cahiers pédagogiques*, n°390. p. 42-45. 2001

PERRENOUD, P (2003) « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, vol. n°24, no. 4, , p. 9-17.

PERRENOUD, P. (2005) « Assumer une identité réflexive ». *Educateur* n° 2, 18 février, 30-33.

TIRAN-MARTIN, C. (2017). « La concordance des temps dans la formation initiale infirmière ». *Revue Soins cadres*, no 101. P.48-50

ULMANN, A. (2018). « Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation emploi*, 141(1), 11-26. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2018-1-page-11.htm>.

ULMANN, A. RODRIGUE, D. GUYON, M. (2015) « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ? » In: *Revue des politiques sociales et familiales*, n°120,. pp. 31-43; doi : 10.3406/caf.2015.3112 http://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2015_num_120_1_3112

VEGA A. (1997) « Les infirmières hospitalières françaises : l'ambiguïté et la prégnance des représentations professionnelles ». In: *Sciences sociales et santé*. Volume 15, n°3,. pp. 103-132;

Webographie

ANFH fiche formation AS/AP
<http://www.anfh.fr/les-offres-de-formation/AWUjOSPS7ONEMTV3-MHU>
Consulté le 31.03.2019

Arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000457507>
Consulté le 26.02.2019

Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000738028&dateTexte>

Document de travail DGOS - Travaux du groupe de production CS – décembre 2012
https://www.ifchurennes.fr/wp/wpcontent/uploads/2016/09/Cadres_sante_Ref_activites_et_competences_apres__18_12_2012.pdf

Evolution et formation du métier d'Auxiliaire de Puériculture - Etat des lieux. Synthèse des travaux réalisés par Le CEEPAME. Etudes réalisées de juillet 2011 à décembre 2012

https://www.ceepame.com/wpcontent/uploads/2018/07/evolution_et_formation_du_metier_ap_etat_des_lieux_ceepame_juillet_2013_0.pdf

Consulté le 26.02.2019

Instruction no DGOS/RH1/2016/330 du 4 novembre 2016 relative à la formation des tuteurs de stages paramédicaux

https://solidarites-sante.gouv.fr/fichiers/bo/2016/16-12/ste_20160012_0000_0056.pdf

Consulté le 30.03.2019

L'encadrement de stages La maîtrise de stage/le tutorat

https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-06/encadrement_de_stage._maitrise_de_stage.tutorat.pdf

Consulté le 30.03.2019

Filmographie

PHILIBERT, N. (2018, 105') « De chaque instant ». Archipel 35 / France 3 Cinéma/ Longgride.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Guide pour les entretiens exploratoires

Annexe 2 : Guide pour les entretiens - enquête

Annexe 3 : Verbatim de l'entretien avec Solène

Annexe 3 : Fiche formation tuteur des aides-soignants et auxiliaires de puériculture de l'ANFH

Annexe 1

Guide pour les entretiens exploratoires

- En tant que formateur, qu'est-ce qui vous aide dans l'accompagnement à la construction de l'identité des élèves ?
- Sur quels modèles vous appuyez vous pour les accompagner dans cette construction ?
- Qu'est-ce qui pourrait être un frein à la construction de l'identité professionnelle des élè

Annexe 2

Guide pour les entretiens semis-directifs

Entretiens avec les élèves

- **Qu'est-ce que signifie pour vous apprendre le métier d'AP ?**
- **Par quoi cela passe-t-il ?**
- **A ce jour pensez-vous avoir « construit » des savoirs ? Si oui, pourriez-vous m'expliquer comment ? Pourriez-vous relater une situation ?**
 - Modèles théoriques et/ou professionnels qui vous guident dans l'apprentissage ?
 - les professionnels à qui vous pourriez vous identifier, ou pas ?
- **Quelles sont les facilités que vous rencontrez dans votre apprentissage ? Auriez-vous une des situations concrètes à me raconter ?**
- **Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre apprentissage ? Auriez-vous une des situations concrètes à me raconter ?**
 - En quoi les soignants de terrain sont-ils aidants, ou pas, dans votre formation ?
 - En quoi les formateurs de l'institut vous aident-ils, ou pas, à devenir IDE ?
- **Que diriez-vous du contexte hospitalier (ou du travail dans la petite enfance) aujourd'hui ? Pouvez-vous me dire, me raconter avec un exemple vécu ce qui vous aide dans ce contexte ?**
- **Pensez-vous être intégré en stage, sur le terrain ? Si oui, pourriez-vous m'expliquer comment ? Pourriez-vous relatez une situation ?**
 - Ce qui facilite votre intégration sur le terrain
 - Qu'est-ce qui vous a aidé, vous aide à « affronter » la réalité de terrain (du métier) ?
 - Qu'est ce qui fait obstacle à votre intégration sur le terrain ?
- **Avez-vous le sentiment de répondre aux attentes des professionnels de terrain ? à celles des formateurs ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire, de le savoir ?**
- **Auriez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas encore abordé ?**
- **Je vous remercie pour le temps consacré à cet entretien**

Entretiens avec les tuteurs de stage

- **Vous êtes tuteur de stage, comment vivez-vous ce rôle ? Pouvez-vous me raconter comment vous vous y prenez ? qu'est-ce qui vous anime dans cette fonction ?**
 - Comment définissez-vous votre rôle de tuteur auprès d'étudiants en formations initiales ? - ou - Quels sont les principaux axes de votre rôle de tuteur auprès des formations initiales ?
 - Quels sont les modèles théoriques et/ou professionnels qui vous permettent de guider vos étudiants? Quels sont les modèles professionnels vers qui vous guidez les étudiants ?
- **Comment vivez-vous les échanges avec les élèves ? De par votre expérience, comment qualifieriez-vous la manière dont ils apprennent ? A quoi le savez-vous, un exemple à me raconter ?**
 - Dans votre pratique d'accompagnement, qu'est-ce qui vous permet d'aider les élèves dans la construction de leur identité professionnelle ?
- **En tant que tuteur, qu'attendez-vous d'un élève ?**
 - Quel impact, quel rôle ont les soignants dans le processus de construction des futurs professionnels ?
 - Comment pourriez-vous décrire un élève « idéal » ? (quels sont vos attentes)
 - En quoi les élèves pourraient-ils ne pas répondre à vos attentes ?
 - Qu'est-ce qui pourrait vous décevoir chez certains élèves ?
 - comment pourriez-vous caractériser cette déception ?
 - Comment vous y prenez-vous dans cette situation ?
 - Avez-vous repéré des différences dans la professionnalisation des élèves d'hier et d'aujourd'hui et lesquelles ? Pourriez-vous me donner un exemple concret ?
- **Auriez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas encore abordé ?**
- **Je vous remercie pour le temps consacré à cet entretien**

Entretiens avec les cadres de santé formateurs

- **Comment caractériseriez-vous votre activité de formateur ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important ? A quoi êtes-vous particulièrement attentif dans votre pratique de formateur ?**
 - Dans votre pratique d'accompagnement, qu'est-ce qui vous permet d'aider les élèves dans la construction de leur identité professionnelle ?
 - Sur quel type de pédagogie vous appuyez vous pour former les élèves ?
 - D'après vous, en quoi la posture du formateur influe-t-elle sur la professionnalisation ?
 - Quels sont les leviers qui vous permettent d'accompagner les élèves à se professionnaliser ?
 - Vers quel « idéal de professionnel » emmenez-vous les élèves ?

- **Pouvez-vous me raconter à quel(s) moment(s), dans quelle(s) situation(s), vous avez eu le sentiment que votre accompagnement était efficace ? (une situation concrète est attendue)**
- **Une situation où vous avez eu le sentiment d'être inefficace ?**
 - En quoi l'accompagnement du formateur permet-elle de consolider, ou pas, les modèles de terrain ?

- **Qu'est ce qui pour vous est le problème le plus prégnant au quotidien avec les élèves? (exemples)**
 - Quels sont les freins qui bloquent pour accompagner les élèves dans leur processus de professionnalisation ?

- **En tant que formateur, qu'attendez-vous d'un élève ?**
 - Quel impact, quel rôle ont les soignants de terrain dans le processus de construction des futurs professionnels ?
 - Comment pourriez-vous décrire un élève « idéal » ? (quels sont vos attentes)
 - En quoi les élèves pourraient-ils ne pas répondre à vos attentes ? Qu'est-ce qui pourrait vous décevoir chez certains élèves ? comment pourriez-vous caractériser cette déception ?
 - Comment vous y prenez-vous dans cette situation ?
 - Avez-vous repéré des différences dans la professionnalisation des élèves d'hier et d'aujourd'hui et lesquelles ? Pourriez-vous me donner un exemple concret ?

- **Auriez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas encore abordé ?**
- **Je vous remercie pour le temps consacré à cet entretien**

Annexe 3
Extrait des entretiens effectués pour l'enquête

Entretien avec Solène
Durée de l'entretien 45 mn

Comment vivez-vous ce rôle de tuteur ?

Ben j'adore. Moi j'adore c'est très gratifiant et en fait ça fait toujours une remise en question par rapport à son métier, pense à son propre métier, est-ce que je fais toujours bien ? Dans les règles de l'art ? Ça me remet toujours en question par rapport à ce que je fais-moi dans ma pratique. Et du coup, je trouve que c'est un bon moyen pour se remettre dans le droit chemin. Je leur apprend comme ça parce que je me dis que c'est la vraie technique, mais est-ce que c'est vraiment comme ça ? On a des dérives au bout de 10 ans, j'ai un peu des dérives au bout de 10 ans, j'en suis consciente.

Qu'est-ce qui vous anime dans cette fonction ?

Euuuu Et bien si j'ai une élève intéressée j'adore transmettre ce que j'ai apprendre

C'est quoi une élève intéressée pour vous ?

C'est une élève qui va se poser les bonnes questions, qui va me dire qu'il va être intéressé par le métier, qui va se sentir impliquée dans ce qu'elle fait. Mais je sens qu'elle ne s'est pas trompée de voie, parce que parfois ils arrivent à ne savent pas trop où elles en sont.

À quoi vous savez qu'elle ne s'est pas trompée de voie ?

Et comment dire, ben je vois que ça va lui plaire, au niveau des enfants par rapport à ce qu'elle me raconte, elle n'est pas complètement décalée. Elle ne parle pas de cuisine ou de machin. Elle veut me parler de son projet, elle ne veut pas forcément travailler à l'hôpital mais peu importe. Elle peut aussi me parler de son projet en crèche.

Est-ce que vous pouvez me raconter comment vous vous y prenez avec elle quand vous leur montrer, quand vous les accompagner ?

Alors en fait le matin je lui dis voilà tu vas prendre un enfant en charge, bien sûr quand elles prennent les enfants en charge je les laisse pas toute seule. Donc ce jour-là, je lui dis je vais venir avec toi mais tu fais comme si je n'étais pas là. Qu'est-ce que tu as affaire ? Elle me présente sa planification, ce qu'elle veut faire avec cette enfant. Donc tu veux lui faire le petit déjeuner ? Donc je la suis, je regarde ce qu'elle fait. Ensuite elle me dit je vais lui faire faire sa douche, refaire le lit. Donc moi je la suis et je regarde qu'elle fait.

À ce moment-là vous êtes toute seule avec elle ?

Oui. Soit je lui montre parce qu'elle n'a jamais fait. Soit je l'implique, je lui dis elle ce qu'elle se mette à côté du lit et moi je me mets de l'autre côté. Et on le fait ensemble et je lui explique en même temps. Elle ne va pas regarder les bras croisés.

Si vous faites la toilette au lit par exemple, vous vérifiez avant la MSP qu'elle ait fait la toilette au lit ou pas ?

Bah non parce que je ne suis pas forcément là, mais au moins elle l'a vu ou elle une fois avec moi. Le jour où si elle passe la semaine d'après moi je sais qu'elle l'a vue et même si elle l'a fait vite fait avec moi. Mais après j'en tiens compte. On va pas lui faire faire 50 fois non plus ! Et puis les toilettes au lit y en a pas toujours chez les grands.

Quand vous faites les MSP, est-ce que vous vous assurez qu'il y a eu un accompagnement derrière ce que vous avez montré ?

Non jamais. Non je ne demande pas à mes collègues comment s'est passé le stage par exemple, je veux vraiment être neutre. Je ne peux pas savoir si c'est une bonne ou une mauvaise élève. Je ne veux pas de jugement, je veux être neutre. Souvent mes collègues me disent « oh tu vas voir celle là nia nia nia nia nia » et moi ça me donne une image positive ou négative. Et moi je veux être neutre le jour de la MSP. Parce que déjà sa prof la connaît. Donc elle a déjà un jugement et moi je ne veux pas en avoir. Et en général ça fonctionne.

C'est-à-dire ?

Bah si t'as dire que j'ai quand même le bon jugement. Si c'est une élève qui a eu un très mauvais stage de toute façon ça se ressent sur la MSP.

Comment arrivez-vous à ne pas savoir d'éléments sur les élèves en étant dans le même service ?

Moi je ne suis pas toujours dans le même service il y a les grands, les petits, les urgences, les consultations...

Parfois, je ne les vois pas surtout qu'elles sont en 12 heures et elles ne sont pas là tous les jours.

Quand j'arrive dans le service, je vais dans mon secteur, je ne sais pas toujours dans quel secteur je vais être. Et en général quand il y a une élève, soit mes collègues me disent « laisse je vais l'encadrer ». Soit je leur propose. Cela permet à mes collègues d'être déchargées de cet encadrement. Même si elle n'est pas notée et même si elle n'a pas d'MPS il faut leur montrer les choses.

Est-ce qu'elles savent que vous êtes la tutrice, que vous êtes la référente ?

Bah forcément.

Donc si elles ont besoin, par exemple si elle n'ose pas poser des questions, est-ce qu'elles peuvent se dire « tiens il y a Solène, je vais aller la voir » ?

Non.

Vous ne considérez pas ça comme votre rôle ?

Si je considère ça comme mon rôle. Mais elles ne sont pas censées savoir... Mais elles aiment bien savoir avec qui elles vont faire la MSP. Donc là je me présente, je leur dis que je suis du service, on voit ensemble quel jour est la MSP. J'essaye de les rassurer parce que la MSP leur fait peur. Moi je leur fais peur, je ne sais pas pourquoi. Je crois

que j'en impose. Je leur dis ne t'inquiète pas ça ne va bien se passer et moi je suis juste. En général mes collègues ont déjà fait mon « portrait ». Elles lui disent que je suis sévère mais que je suis juste. Moi j'aime bien « titiller ». Je ne donne pas le diplôme comme ça ! On donne quand même un diplôme, donc je vais poser des questions même sur les cours, notamment sur les biberons, sur la naissance. Elle doit savoir me répondre pour savoir par exemple quel est le terme d'un enfant. Souvent elles ne savent pas. Combien il doit peser à la naissance ? Ça aussi une auxiliaire doit le savoir. Ça c'est dans ses cours donc elle doit le savoir.

La MSP est un contrôle de connaissances ?

Aussi. Moi je trouve que ce n'est pas que de la pratique. Il y a le côté pratique mais il y a aussi la démarche de soins. La démarche de soins elle n'est pas que sur l'enfant elle découle de plein de choses qu'il y a derrière. Et souvent on sent que c'est très scolaire. Ou très scolaire ou « à la one again » y'a rien du tout. Donc elles n'ont pas compris. Et ça, ça m'embête. Et souvent la démarche de soin est quand même difficile mais c'est Noté sur moins donc tant mieux pour elles. Mais elles n'arrivent pas à comprendre les liens.

Les liens entre quoi et quoi ?

Et bien entre ce qu'elles apprennent à l'école et la démarche de soins sur l'enfant qu'elles ont pris en charge.

Ça c'est ce que vous attendez des élèves ?

Oui je veux qu'elles comprennent que l'on ne leur demande pas une démarche de soins pour faire une démarche de soins. Ça va nous servir tout au long de notre carrière. Forcément. Donc moi j'essaie toujours de leur expliquer, voilà « cet enfant une fois que j'ai eu ta démarche de soin je dois être capable de prendre en charge l'enfant sans que j'ai des questions, des doutes ». Alors évidemment après je peux faire des liens par moi-même mais euuuuu voilà

Et en quoi sont-elles aidées justement pour faire les liens ?

Sur le terrain ? Ben je sais pas comment font toutes mes collègues. Mais moi si je les prends en charge pour faire une toilette par exemple, je vais poser des questions sur la théorie qu'elles ont apprise à l'école. Forcément, il faut qu'il y ait un lien.

Et ça, ce n'est pas la formatrice qui fait ça d'habitude ?

Bah si forcément. Bien sûr, mais souvent, je trouve, de plus en plus, Elles n'apprennent pas leurs cours. Je ne sais pas. Elles n'apprennent pas leurs cours, et du coup elles ne font pas de lien avec ce qu'ils vont voir en pratique. On ne donne pas des cours pour donner des cours, on donne des cours pour que ça serve après dans son avenir professionnel.

Et qu'est-ce que l'on pourrait mettre en place justement pour qu'elles puissent faire le lien entre ce qu'elles apprennent à l'école et ce qu'elles voient sur le terrain ?

Bah qu'ils apprennent, on peut pas les apprendre pour elles. Il faut savoir, les régimes alimentaires les choses comme ça. Malheureusement, si elle l'apprend pas, oui elles

vont l'apprendre sur le terrain. Mais au bout de combien de temps ? Tu ne vas quand même pas dire, « attends je vais regarder dans mes cours ! » Ce n'est pas comme ça. Il faut que quand le médecin vous pose une question vous répondiez. Et les parents aussi d'ailleurs, ils vous posent plein de colles. Mais je préfère qu'elle vienne de me demander plutôt que de dire n'importe quoi. Et là je leur demande et toi qu'est-ce que tu en penses ? Il faut savoir répondre du tac au tac.

C'est-à-dire que dans la période de stage quand elles posent une question, vous leur demander de chercher la réponse ?

J'essaye. Je trouve que... Bon évidemment si c'est un truc super technique sur un médicament ou quelque chose si elles savent pas je vais leur répondre elle ne vont pas l'inventer. Mais si elles peuvent le trouver par rapport à ce que l'on appris en tout cas J'aime bien les faire réfléchir par rapport à ça et même quand je fais la démarche de soins j'aime bien leur poser des questions pour qu'elles puissent réfléchir, c'est pas pour les piéger c'est juste pour les faire réfléchir

Est-ce que vous avez des modèles théoriques ou professionnels qui vous aident, qui vous permettent de guider les élèves ?

Des modèles ? Ben, c'est moi, ma propre expérience professionnelle

C'est-à-dire que vous vous considérez comme le modèle ?

Ben, je connais bien mon métier maintenant, du coup je suis capable de le transmettre. De transmettre mon savoir par rapport à ce que moi je fais dans mon travail. Je suis capable de l'expliquer et de les accompagner dans ce qui sera leur futur job.

Est-ce qu'il y a des modèles professionnels vers qui vous les guidez ?

Oui bien sûr si ce sont des personnes fiables. Mais elles peuvent aussi par exemple poser des questions au médecin directement sur une pathologie. Sur une pathologie particulière, moi je ne suis pas médecin je ne sais pas. Par contre c'est intéressant de savoir des choses donc du coup je leur dis « va interroger carrément les médecins comme ça ils pourront bien t'expliquer. »

Comment est-ce que vous vivez les échanges avec les étudiants ?

Je le vis bien. Mais ça dépend des élèves. Si elles sont intéressées et qu'elles posent les bonnes questions j'ai vraiment envie de transmettre mon savoir. C'est un peu comme quand je donne des cours ; mes cours je les vis, j'ai envie qu'elles comprennent, je veux qu'elles sachent que c'est pas n'importe quoi. Je veux vraiment leur transmettre la bonne chose. Mais après je ne suis pas parfaite, mais j'essaie de leur expliquer ce que moi je pense.

Par votre expérience, comment est-ce que vous pourriez qualifier la manière dont elles apprennent ?

[Silence]. Comment elles apprennent ? Bah sur le terrain, forcément on les pousse dedans. On n'a pas le choix. Pour apprendre il faut faire. C'est pas que en regardant, alors effectivement dans un premier temps, une journée complète je crois, on les laisse en observation et après on les incite à faire comme nous. Voilà il faut aller dedans

Donc en fait ce que vous me dites, ce que vous montrez et qu'elles font ?

Non, dans la première intention elles sont en observation. Donc elles vont regarder ce que l'on fait et c'est surtout au niveau du fonctionnement parce que forcément chaque établissement à son propre fonctionnement, donc elles doivent regarder un petit peu comment s'effectue les circuits propres, sales etc, parce qu'il y a des bases, la stérilisation etc. Une fois qu'elles ont vu en gros comment ça va se passer, donc là on les amène, bon moi je fais mon travail, elles me suivent et elles me donnent un coup de main. Et au bout de la deuxième semaine on leur demande de prendre un enfant en charge.

À n'importe quel niveau de la formation ?

Bah non forcément. Mais par contre, si elles ont une MSP, oui, elles vont prendre un enfant en charge mais si elles sont en début de formation on va pas leur demander.

Ça veut dire que vous allez plus leur apprendre de choses si elles ont une MSP ? L'encadrement est fait en fonction de si elles ont une MSP ou pas ?

Bah non, on leur montre quand même des choses. Mais si elles ont une MSP on va quand même leur montrer plus de choses et plus pousser l'encadrement. On va plus les pousser en situation directement. On a fait des MSP blanches, on leur dit « bah tu vas voir, tu fais comme si c'était le jour de la MSP » et on vérifie qu'elle ne fasse pas d'erreurs. Et là on va leur donner des petites consignes en disant « bah voilà, ça tu notes, il faut que tu notes ton déroulement pour que tu n'oublies pas après le jour de la MSP ». Et nous le jour de la MSP on leur dit ne jamais de pas regarder leur carnet. Alors oui ça va peut-être un peu changer effectivement si ils ont une MSP on va plus les pousser dans la technique. Mais si elles sont en tout début de stage ça n'a pas d'intérêt de montrer trop de choses. Si elles n'ont pas vu la démarche de soins par exemple ça ne doit pas leur parler beaucoup. Ça n'a pas d'intérêt.

Et elles ont des référents quand elles sont en stage ? Est-ce qu'il y a une personne ressource ?

Oui, en général elles suivent la même, chez nous c'est comme ça.

Vos collègues ne viennent jamais vous demander de l'aide ? Votre avis ?

Oui ça arrive. C'est surtout sur les démarches de soins. Pas sur la pratique en elle-même, mais souvent sur la démarche de soins.

Dans votre pratique d'accompagnement, qu'est-ce qui vous permet d'aider les élèves dans la construction de leur identité professionnelle ?

Euuuuu ben ma propre expérience en général j'essaye de transmettre euuuu

C'est quoi l'identité professionnelle pour vous ?

Bah c'est-à-dire que l'on sait qu'elle est auxiliaire. Pour moi l'identité professionnelle c'est un peu ton étiquette. Moi je suis auxiliaire, je ne suis pas infirmière, donc je ne vais pas dépasser mes compétences. On va essayer de leur montrer qu'il peut y avoir des glissement de tâches et qu'elles ont le droit de dire « je ne fais pas ça parce que je

dépasse mes compétences ». Parce que il y a beaucoup de glissements de tâches. Il ne faut pas.

Est-ce que c'est quelque chose auquel vous pensez, le fait qu'elle soit dans un processus de professionnalisation?

Non je n'y pense pas. Parfois quand c'est la toute fin de formation je me pose toujours la question, est-ce que demain je la veux comme collègue ? Est-ce que demain si c'est ma collègue est-ce que je suis content d'aller travailler avec elle ? Est-ce que je peux lui faire confiance ? Mais ça c'est vraiment quand c'est vraiment la fin.

Qu'est-ce qui fait que ce sera une bonne collègue ?

Ce qui va faire une bonne collègue ben déjà c'est l'envie, déjà qu'elle doit bien s'intégrer dans l'équipe, avoir un bon contact, qu'elle va avoir de bons échanges. Dans un premier temps. Et si c'est une mauvaise collègue ça veut dire que c'est la nana ou je me dis elle va tout oublier, elle va faire la moitié de son travail, Ça veut dire qu'il va falloir vérifier derrière elle. Et moi je n'ai pas envie de vérifier le travail de mes collègues.

Vous avez un exemple ?qu'est-ce qui fait que vous n'auriez pas confiance ?

Bah par exemple sur des repas. Est-ce qu'elle va bien donner le bon repas aux bons enfants ? Il faut que j'aie vérifier donc elle est stagiaire je vais le faire. Mais en tant que collègue je n'ai pas à aller vérifier. Et j'ai certaines de mes collègues, à l'heure d'aujourd'hui, où c'est encore un peu compliqué, des diplômées. Et on se dit oh là y a des erreurs. Donc personne est à l'abri d'une erreur mais bon quand même. Par exemple on doit vérifier les repas que distribuent les ASH. C'est elles qui le donnent mais c'est nous qui devons vérifier.

Ce ne sont que les ASH, elles n'ont pas les transmissions, ne connaissent pas les enfants. Elles ne savent pas les pathologies etc. du coup il faut qu'on vérifie.

En tant que tuteur qu'attendez-vous d'une élève ?

Et bien moi en tant que tuteur j'ai envie d'avoir une élève qui s'investi pour son propre stage. Je lui demande pas de faire mon travail, elle n'est pas là pour faire mon travail, elle est là pour apprendre son futur métier. Et effectivement elle va nous aider, forcément, si c'est une bonne élève c'est presque une collègue. C'est comme ça que je repère les très bonnes élèves. C'est comme si c'était mes collègues. Je vais pouvoir lui faire confiance et je n'ai pas besoin de passer derrière elle.

C'est-à-dire qu'il faut qu'elle soit opérationnelle ?

Si elle l'est c'est encore mieux. C'est là où on va se dire qu'elle sait prendre des décisions. Après il y a des défis des décisions facile à prendre et d'autres où il faut demander. Et on ne les laisse pas dans la nature.

Qu'est-ce qu'une élève idéale pour vous ?

C'est l'élève qui sait se prendre en charge, qui sait prendre des décisions.

Donc c'est l'élève de fin d'année finalement ?

Bah oui. Après effectivement bah oui si elles sont en début de stage.... mais on le voit de toute façon que ce soit en début de stage ou fin de stage ou fin d'année on sait...

Et à quoi vous le voyez ? À quoi vous le savez ?

Ah bah je ne sais pas comment l'expliquer. [Claquement de doigts]

Oui et derrière le claquement de doigts qu'est-ce que vous pouvez mettre comme mot, comment vous pourriez m'expliquer ?

Elles Cogitent, elles réfléchissent. Elles ne font pas pour faire, elles le font pas ce qu'elles ont réfléchi. Elles percutent et elle a compris ce qu'on lui demandait. Parce que ça arrive que même à la fin de l'année on se dise franchement oh la la, déjà je la veux pas comme collègue, parce qu'elle n'est pas sûre, alors que des fois au premier stage on voit que elles sont dans le bien faire elles sont bienveillant avec les enfants etc. et on sent que c'est leur truc. Et ça, on le sait tout de suite, on a pas besoin qu'elle ait fait toute l'année.

Et qu'est-ce qu'il fait que les élèves pourraient ne pas répondre à vos attentes ?

Et bien l'élève intéressée, celle qui s'est trompée de voie. Il y en a. Elles sont là parce qu'elles sont là, mais en fait on se demande... Parfois je leur demande, quand elles arrivent en général je leur demande où est-ce qu'elle veut aller travailler après. Et si elle me dit qu'elle veut travailler en crèche forcément elle ne va pas être à l'aise à l'hôpital. Et c'est normal, on n'est pas tous fait pour aller en pédiatrie. En général ça leur fait peur donc les premiers jours elles ne sont pas très à l'aise.

Qu'est-ce qui pourrait vous décevoir chez certaines élèves ?

Ça arrive, les jours des MSP où elle se viande. Ça ne s'est pas très bien passé, et j'arrive dans le service et là on me dit « Oh pourtant elle a fait un super stage ! » Et là du coup je suis un peu déçue.

Vous êtes déçue par vous alors ?

Non je suis déçue par les élèves. Je me dis mais qu'est-ce qui s'est passé qu'est-ce qu'elle a fait ?

D'ailleurs on a une de nos élèves qui a été embauchée, elle avait fait un très bon stage, pourtant le jour de la MSP, c'était avec moi, et elle s'était viandée. Et pourtant elle était embauchée. Donc la MSP c'est un examen. Pourtant c'est une très bonne collègue moi je n'avais pas d'a priori là-dessus. Après y'a les profs qui les connaissent mieux elles savent plus ou moins le jour de la MSP.

Et vous pensez que les soignants dans les services dans lesquelles vous travaillez ont un rôle, un impact dans le processus de professionnalisation ?

Oui je pense. Mais si on ne s'occupe pas de son élève forcément elle ne va pas apprendre grand-chose. Il y a beaucoup d'élèves aussi qui elles-mêmes ne s'impliquent pas. Est-ce que ça vient d'elle ? Est-ce que ça vient de leur tuteur ? Notre cadre les met toutes toujours avec des nanas qui sont compétentes. Donc moi quand je les vois assises dans le poste de soins ça m'énerve !

Parce que ?

Mais je me dis mais qu'est-ce qu'elle fait assise ? Et est-ce que c'est l'élève qui n'est pas intéressée ? Est-ce que c'est le tuteur qui n'a pas eu le temps de lui montrer ? Moi en tout cas, ça me dérange.

Vous avez beaucoup dit le mot « intéressé », alors c'est quoi une élève intéressée ?

C'est une nana qui va dire moi je vais faire ce métier-là, j'aime beaucoup le métier que je vois, ce que va être mon métier j'ai envie de le faire. C'est ça mon truc. Moi quand j'étais élève je n'aimais pas du tout la crèche. Donc je prévenais et je leur disais que c'était pas trop mon truc. Et à la fin de mon stage on disait toujours « ha bah tu as dit que tu n'aimais pas la crèche mais ça ne se voit pas ». Donc ça ne se voyait pas parce que dans mon application, j'essayais de toute façon de faire ce qu'on me demandait de faire.

C'est-à-dire qu'il faut donner une image ?

Non, mais j'ai fait mon stage quoi qu'il en soit. Là je vois y a des filles qui me disent qu'ils ont peur de l'hôpital. Ils font des choses et je leur dis « tu es sûre que tu n'es pas faite pour l'hôpital ? Parce que moi je vois des choses supers » et franchement elles sont tops donc elles sont quand même investies dans leur stage, elles sont vraiment actrices de leur stage parce que moi ça ne me plaît pas qu'elles subissent leur stage. Je veux qu'elles soient actrices de leur stage, il faut qu'elles essayent de s'intéresser parce que la journée elle est longue. Si on n'est pas intéressé pendant 12 heures la journée elle est longue.

Et ça veut dire quoi être actrice de son stage ?

Et ben c'est qu'on participe. On fait le futur métier.

Et comment les soignants peuvent faciliter le fait que les élèves soient actrices ?

Elles leur montrent, elles leur font faire. Si on voit que la fille elle fait pour faire on s'est correct c'est bien mais elle ne va pas réfléchir à ce qu'elle a oublié ou alors elle y retourne 15 fois. C'est qu'il y'a un souci, c'est qu'elle fait pour faire, qu'elle n'a pas compris ce que l'on lui demande. Si on lui demande de prendre les constantes, elle dit pas qu'elle a oublié le thermomètre. Si on te demande de faire des Constantes il faut que tu partes avec ce que tu as besoin. Tu n'oublies pas le bon brassard, le thermomètre... Tu prends tout. Tu vas pas ressortir 15 fois la chambre ce n'est pas possible !

Ce qui veut dire que, ça, elles sont supposées l'avoir appris avant ?

Bah non forcément elles l'apprennent pas, ça s'apprend pas à l'école, ce n'est pas de la théorie.

Donc c'est vous qui leur montrez ?

Nous on va leur faire voir, on fait les constantes de tel enfant et tel l'enfant, on voit le professionnel qui encadre elle prend tout le matériel, elle vérifie, bon ah tiens tu peux me donner des protèges thermomètre parce que j'en ai pas, on voit que la professionnelle est là pour préparer son truc. Si on lui dit « on va faire les tensions » et qu'elle part avec son truc sans vérifier, qu'elle n'a pas les bons brassards et qu'elle n'a

pas le thermomètre, ça va pas effectivement, ça s'apprend pas mais c'est de la logique. Faut pas être bête !

Avez-vous repéré des différences dans la professionnalisation des élèves d'hier et d'aujourd'hui ?

Je vois pas forcément de grandes différences mais je trouve qu'elles sont scolaires. Souvent elles sont scolaires, elles sont jeunes, elles sortent de l'école. Elles sont scolaires et elles sont pas mures du tout pour être professionnelles. Alors effectivement les amener vers ça, on peut pas du jour au lendemain dire qu'elles vont être nickel, évidemment elles ont 20 ans elles sortent de l'école elles ne sont pas au top.

Vous pensez que nous étions moins scolaires nous ?

Oui. Je suis débrouillarde. Oui je trouve que nos générations, on était plus débrouillardes. Parce que maintenant à l'heure actuelle elles ont tout tout de suite. Parce que elles regardent sur leur portable et elles ont tout de suite, nous il fallait qu'on aille la chercher l'information. Il fallait rentrer chez soi chercher sur le Minitel, sur une encyclopédie, sur un dictionnaire. Elles, elles vont jamais avoir la démarche. Elles prennent le téléphone qu'ils ont dans leur poche, et tac, elles ont tout de suite la réponse. Et nous on avait pas ça. Sauf que le tout tout de suite, et bien elle n'essayent pas de chercher un peu plus loin. Et nous on était plus débrouillardes pour ça. Et du coup elles vont pas chercher plus loin que le bout de leur nez. C'est-à-dire que comme tout arrive tout de suite, et bien on cherche pas. C'est comme ça.

Vous pensez qu'elles s'interrogent moins sur leurs pratiques ?

Oui. Elles s'interrogent moins, c'est exactement ça. Et du coup, c'est comme leurs cours qu'elles n'apprennent pas, il y a un gros souci. Et je l'ai déjà dit aux autres formatrices. C'est pas possible qu'elles n'apprennent pas ! Elles l'ont vu et les formatrice me disent qu'elles ont vu des choses en cours, oui effectivement on n'en dit des tartines en cours, mais après il faut apprendre un minimum, on peut pas les inventer. Les normes, les choses, les vaccins, si on les apprend pas ça peut pas venir comme ça.

Et ça, ça vous déçoit ?

Oui, ça, ça me déçoit. Parce que c'est vraiment le métier d'auxiliaire.

Comment est-ce que vous pourriez caractériser cette déception ?

Bah je me dis oh la pauvre elle va rentrer dans le métier elle ne sait pas le poids d'un enfant, elle ne connaît pas les vaccins obligatoires, c'est compliqué.

Mais les vaccins obligatoires, si elle sort son portable, elle les trouve ?

Oui elle les a. mais elle les a pas appris. Quand on va lui demander du tac au tac, les parents qui vont lui demander « je ne sais pas si je suis à jour dans mes vaccins ? »... C'est souvent les parents qui nous posent des colles... Moi quelques fois les parents me posent des colles et je me demande comment je vais leur répondre... Et là on ne

cherche pas dans le téléphone pour chercher, sinon les parents aussi vont sortir leur téléphone pour chercher.

C'était mieux avant ?

Je ne sais pas si c'était mieux avant, mais les gens étaient plus débrouillards.

On ne vous a jamais proposé votre stage tutorat ? Qu'est-ce qui fait que vous ne l'avez jamais fait ?

On n'a jamais proposé.

Mais qui accueille les élèves ? Qui est tutrice de stage ?

C'est la cadre de santé.

Moi je suis la référente. Enfin c'est peut-être un bien grand mot. Mais je suis mais on dit pas que je suis tutrice on dit que je suis référente. Mais j'aimerais bien faire ce stage là.

Est-ce qu'il y a des choses auxquelles je n'aurais pas pensé que vous auriez envie de me dire ?

Bah non. Je crois qu'on a fait le tour de la question, Je vois mes élèves, ma MSP, j'en fais souvent. Mais vous me donnez un bon truc, l'histoire du tutorat c'est intéressant je vais y réfléchir.

Annexe 4



CENTRE

Axe 4 : PEDAGOGIE, MANAGEMENT D'UNE EQUIPE OU D'UN SERVICE

TUTEURS POUR ELEVES AIDES SOIGNANTS ET AUXILIAIRES DE PUERICULTURE

Contexte

La formation par alternance des aides-soignants et des auxiliaires de puériculture articule les pôles formateurs que sont le terrain et l'institut de formation, mais la juxtaposition de ces espaces ne suffit pas à l'apprentissage.

Il importe que les professionnels de santé en situation de tuteurs comprennent les enjeux de la formation par alternance et disposent de repères théoriques et méthodologiques pour mieux accompagner les stagiaires dans une démarche de professionnalisation, au bénéfice des personnes soignées.

Les référentiels de formation du diplôme d'Etat d'Aide-Soignant et d'Auxiliaire de Puériculture renforcent la notion de stage formateur et la nécessité d'une formation des tuteurs.

D'autre part, l'approche de la formation par les compétences nécessite de penser et d'organiser les stages comme de réels espaces de formation, que ce soit à partir de l'analyse et/ou la théorisation des pratiques ou de l'apprentissage par situations clés. Aussi, les stagiaires aides-soignants et auxiliaires de puériculture doivent être accompagnés pour identifier les éléments de compréhension des situations de soins et développer une posture de questionnement de leur pratique.

Objectifs

Réaliser une démarche de réflexion personnelle et collective sur sa pratique en tant que tuteur afin d'identifier ses besoins et se positionner sur ses attentes.

Comprendre les enjeux de la formation par alternance, afin d'assurer un accompagnement professionnalisant du stagiaire aide-soignant ou auxiliaire de puériculture Identifier la fonction tutorale dans la pratique professionnelle et se doter de nouveaux outils méthodologiques et méthodes

Développer une posture et un positionnement en tant que tuteur

Renseignements complémentaires

Inscription nominative dans le cadre du DPC

Programme

Identification des pratiques Les référentiels de formation, à travers leurs orientations pédagogiques et les enjeux de la formation. Les différentes voies d'accès au diplôme d'état, le déroulé et contenu de la formation, les modalités d'évaluation, de validation et de diplôme Repères théoriques et méthodologiques pour comprendre l'alternance, la problématique de l'apprentissage, de l'accompagnement et de l'évaluation. La question de la professionnalisation ; La place du stage dans la formation ; La place et le rôle des professionnels de terrain ; Le stagiaire AS/ AP, acteur de sa formation Les différents paliers de l'apprentissage ; Les situations professionnelles comme leviers dans l'apprentissage : « comprendre pour agir », « agir en comprenant », « évaluer pour évoluer ».

Les facteurs favorisant la professionnalisation ; Les concepts compétence, évaluation Définitions, caractéristiques, finalités ; La compétence individuelle et collective ; Les différents temps et outils de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative...) ; Evaluer les compétences (comment, quand, qui...) ; Le tutorat : but, exigences, limites ; Les étapes du tutorat ; Place, rôle, missions et responsabilités du tuteur ; Compétences attendues du tuteur Outils méthodologiques pour une mise en oeuvre du tutorat : Les outils

nécessaires au bon déroulement du stage : livret d'accueil...formalisation des objectifs de stage....méthodes d'écriture Bilan d'étapes, Mise en oeuvre d'un parcours d'apprentissage, outils de suivi, d'évaluation... Apports méthodologiques permettant d'isoler les activités clefs et de les relier aux 8 compétences

Public
Métiers de la formation (formateur interne, animateur interne DPC), Métiers de l'encadrement (Responsable et cadre du secteur de soins, administratifs techniques et logistiques)
Exercice
2019
Code de formation
S191
Nature
AFC
Organisé par
IFSO
Durée
14 heures
Typologie
Action prioritaire (ex DPC)

Diplôme de Cadre de Santé DCS@18-19

Mémoire

« C'était mieux avant » ?

Temporalité et « fabrication » des auxiliaires de puériculture

Dominique ALBEAUX

MOTS CLÉS

Formation - Alternance - Formateurs - élèves -
Professionalisation - Posture réflexive -
Temporalité

KEY WORDS

Training - Alternation - Trainers - students -
Professionalization - Reflective posture -
Temporality

RÉSUMÉ

Tout au long de leur formation initiale les futures auxiliaires de puériculture sont accompagnées par des formatrices. Or, il arrive parfois que ces professionnelles soient déçues par les élèves dont elles ont la responsabilité du suivi pédagogique, avec l'impression que « c'était mieux avant ».

Effectuée en alternance entre des périodes de cours et d'immersion sur le terrain, cette formation est courte et les stages, moments essentiels à la construction, le sont également. Si la progression de chaque élève est singulière, toutes ces futures auxiliaires sont néanmoins censées arriver au même résultat dans un temps identique.

En quoi la temporalité de la formation influe-t-elle les formateurs dans l'accompagnement du processus de professionnalisation des auxiliaires de puériculture ?

Pour explorer ce questionnement, une enquête de terrain a été réalisée par des entretiens semi-directifs.

En vue d'esquisser quelques éléments de réponse, cette recherche examine la « fabrication », théorisée par Dubar (2015), des auxiliaires de puériculture en devenir. Dans ce cadre, nous avons mis en exergue la complexité du processus d'apprentissage, les élèves évoluant entre des formateurs dans l'attente d'une réflexivité et des tuteurs de stage en demande d'une opérationnalité rapide.

Tous ces acteurs sont alors pris dans une spirale temporelle mélangeant leurs attentes différenciées et le rapport au savoir de chacun. Et c'est semble-t-il, l'origine de la complexité de la professionnalisation des apprenants.

ABSTRACT

Throughout their initial training, future childcare assistants are accompanied by trainers. However, it sometimes happens that these professionals are disappointed by the students for whom they are responsible for pedagogical follow-up, with the impression that "it was better before".

Alternating between classroom and field immersion periods, this training is short and so are the internships, which are essential for construction. If the progress of each student is singular, all these future auxiliaries are nevertheless expected to achieve the same result in the same time.

How does the temporality of the training influence the trainers in accompanying the process of professionalization of childcare assistants?

To explore this questioning, a field survey was conducted through semi-directive interviews.

In order to outline some of the answers, this research examines the "manufacture", theorized by Dubar (2015), of childcare aids in the making. In this context, we have highlighted the complexity of the learning process, with students evolving between trainers waiting for reflexivity and internship tutors demanding rapid operability.

All these players are then caught in a temporal spiral mixing their different expectations and the relationship to each other's knowledge. And this seems to be the origin of the complexity of the professionalization of learners.