



Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2014-2015

Le processus de professionnalisation
dans le cadre de la formation des « aides à domicile »

Présenté par Florie LAHOUSTE

Sous la direction de Jacki Choplin, Chargé de cours

En vue de l'obtention du

Master 2 Professionnel « Sciences Humaines et Sociales » Mention « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »
Spécialité « Sciences de l'Éducation et de la Formation » Parcours « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

Remerciements

Je ne pourrais citer toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont accompagné dans cette conséquente transition professionnelle, mais je tiens tout de même à formuler des remerciements tout particuliers à :

- toute l'équipe enseignante du Master 2 Sifa, et plus particulièrement à Catherine Guillaumin qui, en juillet 2014, m'a laissé tenter l'aventure du SIFA, ainsi que l'équipe administrative, sans laquelle le département ne pourrait fonctionner

-Jacki Choplin qui a accepté de me suivre dans cette recherche, merci pour ses conseils et son accompagnement de qualité

-L'équipe pédagogique de L'IFC Pro Blois, pour leur accueil, les échanges et leurs conseils

-A mes collègues de formation. De belles rencontres et amitiés ont vu le jour...de nombreux échanges enrichissants

-Les professionnelles et stagiaire interviewées, qui ont répondu favorablement à ma demande

-Ma famille, que je n'ai pas beaucoup vue cette année. Un grand merci à ma maman qui, par sa présence et ses nombreuses relectures, m'a permis de persévérer et de me sentir soutenue. A mon papa, mes frères, mes sœurs, belle-sœur et beaux-frères.

-Mes ami(e)s... Stéphanie C., Stéphanie L. qui ont aussi contribué à la réussite de ce mémoire. A Claire et Sébastien, qui ont toujours cru en mes facultés et m'ont toujours poussé à aller de l'avant. Et à mes amies qui sont toujours là, surtout dans les moments plus compliqués.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire.....	3
Introduction	6
PREMIERE PARTIE: LES PIERRES DE L'EDIFICE.....	8
1 Du trajet au projet.....	9
1.1 Des préoccupations d'acteur.....	9
1.2 Aux préoccupations de chercheur.....	10
2 Problématisation	13
DEUXIEME PARTIE: LES PALISSADES DE L'EDIFICE.....	14
3 Le secteur de l'aide à domicile.....	15
3.1 Un secteur qui se construit à partir des différents publics concernés	15
3.2 Un secteur qui se construit au fil des dispositifs.....	18
3.3 Un secteur qui se structure à partir de différentes fédérations et conventions.....	20
3.4 Un secteur qui se construit à partir d'opérateurs	23
3.5 Un secteur qui se construit à travers différents types d'activités.....	25
3.6 Un secteur qui se construit à partir de statuts divers.....	26
3.7 Un secteur qui se construit à partir de différentes certifications.....	28
3.8 Un secteur qui se construit autour de plusieurs représentations	34
3.9 Un secteur composé principalement de deux groupes professionnels.....	36
3.10 Un secteur qui se développe en lien avec l'allongement de l'espérance de vie	37
3.11 Tension/ Paradoxe	39
4 Le processus de professionnalisation dans un parcours de formation.....	40
4.1 Origines et définitions de l'ingénierie et de la formation	41
4.2 L'ingénierie de formation	43

4.3	La professionnalisation	48
4.4	De l'ingénierie de formation à l'ingénierie de la professionnalisation.....	56
5	L'alternance	64
5.1	Les origines et les définitions	64
5.2	Les différents types d'alternance	66
5.3	L'alternance intégrative	67
6	La réflexivité.....	72
6.1	Se développer professionnellement	73
6.2	Les origines et les définitions de la réflexivité	74
6.3	La créativité de l'agir et la réflexivité.....	76
6.4	Les espaces de parole et la réflexivité.....	79
6.5	Ouverture	87
7	La coopération	89
7.1	Généralités	90
7.2	Coordination et collaboration d'après Marcel & Als.....	93
7.3	Le contexte coopératif.....	95
8	Conclusion de notre deuxième partie <i>Les palissades de l'édifice</i>	103
TROISIEME PARTIE: LA CONSTRUCTION DE L'EDIFICE.....		108
9	Définition de notre méthodologie d'enquête	108
9.1	Entretien exploratoire.....	108
9.2	Le choix du terrain	110
9.3	Le choix du type d'enquête.....	111
9.4	Notre guide d'entretien	112
10	Déroulement de l'enquête.....	113
10.1	Avant	113
10.2	Pendant.....	115

10.3	Après	117
11	Organisation de l'analyse, sur les pas de Laurence Bardin	118
11.1	La pré analyse.....	118
11.2	Le codage, une opération complexe	119
12	Analyse de contenu, descriptive et qualitative	125
12.1	Analyse qualitative de l'entretien d'Anna.....	125
12.2	Analyse qualitative de l'entretien de Béa, discussion, interprétation	136
12.3	Analyse qualitative de l'entretien de Chloé, discussion, interprétation	150
13	Synthèse de l'analyse de terrain	166
QUATRIEME PARTIE: L'INAUGURATION DE L'EDIFICE.....		170
14	Professionnalisation et formation dans le secteur de l'aide à domicile.....	171
15	Propositions d'actions.....	176
16	Proposition de modélisation	186
17	Explication de la modélisation	188
18	Conclusion.....	190
19	Bibliographie	193
19.1	Ouvrages.....	193
19.2	Chapitres d'un ouvrage collectif	195
19.3	Pages Web/ Internet	195
19.4	Articles de revue ou de périodiques	197
19.5	Compte-rendu de conférence/ Diaporama.....	198
19.6	Dictionnaire/ encyclopédie.....	198
20	Table des matières	200

Introduction

Passer de notre statut d'acteur à celui de chercheur. Tel est le chemin que nous allons tenter de parcourir grâce à cette recherche. Malgré les embûches, il importera de rester toujours disponible pour saisir les occasions et les surprises que la recherche pourra nous offrir et ainsi construire notre chemin.

« *Caminante no hay camino, al andar se hace el camino* »,

« *Toi qui marches, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait et se construit en marchant* »

(Machado, 1912),

Notre recherche prend racine dans des questionnements et observations qui proviennent principalement de notre expérience professionnelle en tant qu'éducatrice de jeunes enfants. Ces situations déclenchantes sont venues se nourrir lors de notre stage sur la plateforme sanitaire et sociale d'un centre de formation. Et nous sommes plus particulièrement allés à la rencontre d'un autre monde, celui des aides à domicile et de la personne âgée, grâce au titre professionnel d'assistant de vie aux familles sur lequel nous avons évolué.

Ce métier, lui aussi tourné vers le *care* et le souci de l'Autre (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009), mérite que nous nous y attardions de par les enjeux qui traversent actuellement le secteur. Et nous avons décidé de nous pencher là où tout commence, c'est-à-dire en formation.

L'objet de notre recherche se dessine rapidement et deviendra le processus de professionnalisation en formation des « aides à domicile » favorisé par une alternance intégrative, reposant sur deux piliers : la réflexivité et la coopération. Nous utilisons ici l'appellation générique « aide à domicile » spécifiée entre guillemet pour insister sur le fait que ces professionnelles accompagnant des personnes âgées, malades ou dépendantes représentent des diplômés, des métiers et des réalités différentes.

Nous commencerons notre recherche, en relatant notre trajet qui nous a amenés à poser les premières pierres à *la construction de notre édifice*, ce qui nous acheminera à la formulation de notre problématique. Tout chantier sûr nécessite aussi un système de

clôture afin d'en maîtriser le secteur d'intervention ; c'est pourquoi nous prendrons également soin de bien délimiter notre champ d'études en exposant le contexte du secteur de l'aide à domicile et des enjeux qui le traversent. Dans un second temps, nous montrerons comment nous avons conceptualisé notre problématique en nous appuyant sur les auteurs de référence. Dans une troisième partie, après avoir défini notre méthodologie d'enquête, nous confronterons notre apport conceptuel à la réalité du terrain en rendant compte de l'analyse des trois entretiens réalisés. Après étude des résultats, nous proposerons, avec modestie, des pistes d'actions tant pour l'ingénieur que pour le chercheur. Ce processus aboutira à la construction d'une modélisation du chemin parcouru à travers ces quatre parties. Chemin qui pourra sans nul doute être poursuivi....

Première partie...

...Les pierres de l'édifice

1 Du trajet au projet

Dans cette partie, nous allons aborder dans un premier temps des situations professionnelles et des événements qui nous ont semblé marquer un tournant dans notre parcours professionnel et qui constituent en soi le déclenchement de notre reprise d'études universitaires et donc le point de départ de notre recherche.

Ensuite, nous verrons comment de nos préoccupations d'acteur, nous avons pu prendre de la hauteur, avec toute l'humilité qui se doit, à travers notre « histoire de vie », pour envisager nos préoccupations de chercheur.

Faire sa vie n'a jamais été facile. La gagner non plus. La comprendre encore moins (...). Pour tenter de s'y retrouver dans les différents morceaux semés en chemin au fil des ans et des événements, des pratiques de prise en main de cette vie émergent aux frontières de l'existential et du professionnel, du privé et du public, du dicible et du visible. Les pratiques d'« histoires de vie » sont de celles-ci. (Gaston & Le Grand, 2007, p. 3)

Nous entendons ce terme, tel que G. Pineau et G. Jobert l'ont défini dans leur ouvrage *Histoire de vie* en 1989, comme « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels vécus. (...) L'histoire de vie est ainsi abordée comme pratique autopoïétique, c'est-à-dire qui travaille à produire elle-même sa propre identité en mouvement et à agir en conséquence ». (Gaston & Le Grand, 2007, p. 4).

1.1 Des préoccupations d'acteur...

Nous allons commencer par exposer quatre situations déclenchantes.

-Notre expérience en tant qu'éducatrice de jeunes enfants (E.J.E) avec une première prise de poste où nous avons pu rencontrer des difficultés à nous approprier la formation et à intégrer notre rôle et nos missions. S'ensuit une certaine difficulté à trouver notre posture professionnelle et donc à verbaliser nos missions et notre spécificité auprès de l'équipe pluridisciplinaire. Aussi, nous sommes assez vite confrontés à la complexité du travail d'équipe par la diversité des formations et par les différentes représentations liées à la question du diplôme.

-Nous avons eu l'occasion dans cette institution d'être tutrice d'une élève éducatrice de jeunes enfants en deuxième année. Cette nouvelle expérience fut riche, en constats et remises en question. Nous avons pu constater une certaine appréhension et réticence des salariés face à cette élève qui vient faire intrusion dans leur espace de travail. De plus, cette expérience est source de nombreux questionnements quant à notre rôle, d'autant plus que nous sommes relativement livrés à nous-mêmes dans cette mission, par le centre de formation mais aussi par l'institution.

- Pour différentes raisons, nous avons dû arrêter l'exercice de notre métier d'E.J.E. Lors de ce moment de transition professionnelle nous avons pu être confrontés à plusieurs discours rabaisant nos compétences uniquement à ce métier et doutant de notre capacité à en exercer un autre. Nous constatons les difficultés d'une mobilité professionnelle dues au poids des différentes représentations et d'une méconnaissance des évolutions possibles.

-Enfin, notre expérience en tant que formatrice depuis deux ans. Autodidacte dans ce domaine, nous avons pu à de nombreuses reprises nous interroger sur la conception de nos interventions, sur les supports à privilégier, sur les outils d'évaluation de nos actions etc. Notre posture aussi est source de réflexion, et là, tout comme avec les enfants, surgit la question de la « juste distance professionnelle ». Petit à petit, nous nous demandons comment s'effectue le processus d'apprentissage pour un public adulte en reprise de formation et donc de la nécessité d'adapter ses contenus. Nous accordons alors une attention toute particulière aux échanges, à leur besoin de s'exprimer sur les difficultés rencontrées par les professionnels sur leur lieu de travail; Cependant, lors des bilans de sessions, les stagiaires nous indiquent souvent qu'il leur manque ces moments d'échanges sur les autres interventions.

1.2 Aux préoccupations de chercheur

Notre réflexion sur notre histoire, à la fois personnelle et professionnelle, en lien à des considérations plus théoriques, nous a conduits à nous engager dans une dynamique de chercheur. Le point d'ancrage se situe dans ces différents questionnements :

- Comment favoriser une intégration des savoirs et des savoir-faire ? Comment mettre en lien les lieux de stage et le centre de formation ? Comment, par les retours de stage, travailler sur les réalités du terrain ? Est-ce que les liens avec la pratique

professionnelle et la place laissée à la prise de parole sont faits au bon vouloir des formateurs ?

- D'autres interrogations importantes viennent se greffer : quelle place fait-on à un stagiaire ? Comment penser la préparation des employés à cet accueil? Le stagiaire peut-il confronter ce qu'il a appris à l'école avec les pratiques des employés, sans qu'ils ne se sentent jugés ou rabaissés ? Que pourrait-on mettre en place pour favoriser l'accompagnement du tuteur ?

- Un dernier point reste à indiquer : comment la formation pourrait-elle davantage préparer les futurs professionnels à leur métier? Comment permettre à l'individu de se préparer aux évolutions et aux changements dans sa carrière professionnelle ?

Toutes ces réflexions, co-construites dans une articulation personnelle-professionnelle, sont mises en lien avec le contexte dans lequel nous évoluons. Notre sensibilité nous permet d'y être réceptifs. En effet, ces réflexions nous paraissent indispensables d'autant plus que nous nous situons dans une société où les évolutions et les changements sont de plus en plus fréquents dans un contexte de crise où l'avenir peut apparaître comme chaotique et inquiétant. Parallèlement, les employeurs exigent de plus en plus de compétences de la part de leurs salariés et d'une manière générale nous évoluons dans un monde qui prône la performance. Dans ce contexte, il apparaît que l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles serait un levier majeur de l'adaptation, du développement des individus et des organisations dans notre société. Selon nous, il devient donc indispensable que la formation s'oriente vers un nouveau rapport au savoir et s'interroge sur la question des liens entre formation et travail, théorie et pratique et savoir et action.

De là, l'orientation de notre recherche se dessine petit à petit pour se destiner à se centrer sur le processus de professionnalisation en formation favorisé par une alternance intégrative basée sur la réflexivité et la coopération. Une formation qui permettrait à l'individu de vouloir, savoir et pouvoir apprendre ; d'être préparé au monde du travail, d'« agir avec compétence en situation » (Le Boterf, 2006), d'évoluer tout au long de la vie en sécurisant son parcours professionnel et donc de faire preuve d'adaptabilité.

Ce thème de recherche va pouvoir s'enrichir grâce à notre stage réalisé dans un Institut de Formation Continue, sur la plateforme sanitaire et sociale, et plus particulièrement sur l'ingénierie du titre professionnel d'Assistant de Vie Aux Familles

(ADVF). Notre module thématique optionnel suivi dans cette première de l'année universitaire viendra aussi nourrir notre intérêt déjà existant quant à la pratique réflexive.

Notre recherche va donc prendre racine dans le contexte de l'aide à domicile. Contexte complètement nouveau pour nous, et à l'opposé de ce que nous connaissons et avons vécu jusqu'à aujourd'hui : le domaine de la petite enfance. Mais ces deux domaines sont-ils vraiment aussi opposés ? A plusieurs reprises, nous devinerons de nombreuses similitudes, que ce soit par rapport aux professionnels mais aussi au public. La personne âgée, handicapée se (re) trouve dans la même situation de vulnérabilité et de dépendance physique et parfois psychique, que le jeune enfant. Réciproquement, il s'agit pour l'un d'accompagner la personne à garder au maximum son autonomie et pour l'Autre de l'accompagner à devenir autonome. L'autonomie est donc commune à ces deux domaines, valeur fondamentale que nous défendons depuis longtemps. Ces similitudes nous ont sans doute amenés à nous diriger vers ce secteur. De plus, les problématiques liées au vieillissement de la population, et d'une façon plus proche dans notre entourage, ne peuvent nous laisser indifférents et nous ont amenés à percevoir les difficultés qu'engendrent la dépendance, la maladie pour la personne elle-même mais aussi pour son entourage. Nous avons donc été confrontés aussi au dispositif d'aides existant.

Avant de poursuivre, il nous semble indispensable d'exposer notre problématique, ce qui nous orientera par la suite sur nos concepts.

2 Problématisation

Pour élaborer notre problématique, nous nous référons à M. Grawitz. Selon cet auteur, une problématique « répond à un besoin de cohérence logique, met en œuvre un ensemble de problèmes qui orientent la recherche et un corps de concepts, qui directement ou indirectement, débouchent sur des hypothèses rendant compte d'un contenu riche de conflits » (Grawitz, 2001, p. 4).

Nous en venons à formuler notre problématique :

En quoi un parcours de formation basé sur le système de l'alternance intégrative-projective et reposant sur une approche réflexive et coopérative favorise-t-il le processus de professionnalisation des stagiaires-apprenants dans le secteur de l'aide à domicile ?

La formulation de notre problématique nous permettra de construire de manière la plus cohérente possible notre recherche, tel un fil conducteur que nous essaierons toujours de garder à l'esprit.

Dans la partie suivante, intitulée *Les palissades de l'édifice*, il s'agira de délimiter notre champ d'études en exposant dans un premier temps le contexte de l'aide à domicile. Ensuite, nous montrerons comment nous avons conceptualisé notre problématique en nous appuyant sur les auteurs de référence.

Deuxième partie...

...Les palissades de l'édifice

3 Le secteur de l'aide à domicile

Les activités à domicile ont toujours existé mais étaient relayées à la sphère familiale et exclusivement réservées aux femmes, tâches déléguées le plus souvent aux servantes ou nourrices dans les foyers aisés. Pour les milieux les plus pauvres, les familles tentaient de se débrouiller entre elles et en particulier entre femmes. Pour répondre à ces difficultés, le mouvement de l'aide à domicile s'organise dès le début du XX^{ème} siècle grâce aux fondations, congrégations religieuses, associations caritatives comme la Croix-Rouge et les associations issues du mouvement familial. Elles ont comme objectif de permettre aux familles fragilisées et aux personnes âgées de pouvoir rester chez elles, malgré leurs difficultés.

Nous allons voir plus en détail que le secteur de l'aide à domicile se structure dès le début à partir des publics concernés. Initialement, cela concerne l'aide aux familles puis l'aide aux personnes âgées, plus tard les personnes handicapées et enfin les personnes malades.

3.1 Un secteur qui se construit à partir des différents publics concernés

Tout d'abord, l'aide à domicile aux familles se distingue en deux branches : une branche urbaine et l'autre rurale. La branche urbaine est caractérisée par une philanthropie bourgeoise dont la première fédération verra le jour en 1927. Plusieurs associations fleurissent dans toute la France. Parallèlement, une aide familiale populaire apparaît sous l'occupation. Des militants du Mouvement populaire familial (MPF) issus de la jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) fondent deux services d'aide familiale en 1942. Leurs motivations sont bien différentes de celles de la bourgeoisie des années 1920 : l'idée de responsabiliser les familles dans leurs tâches prévaut sur celle d'assistance. En 1947, est créée la Fédération nationale des associations populaires de l'aide familiale.

Quant à la branche rurale, elle puise ses origines dans le mouvement familial rural (MFR), créée en 1938, façonnée dans ses convictions par la jeunesse agricole chrétienne (JAC). Face à l'exode rural de l'après-guerre, les militants de la MFR mettent en place plusieurs dispositifs permettant de rester à la campagne. L'aide aux familles en fait partie. Une

première association d'aide familiale rurale en 1945 apparait avec la mise en place d'une session de formation. Le développement de l'aide rurale est rapide : « 12 associations en 1946, 2700 en 1995, apportant leur soutien à 250000 personnes actuellement ».

L'aide à domicile familiale urbaine et rurale s'organise dans toute la France et leur succès participe aux premières sessions de formation des travailleuses familiales devenues aujourd'hui les techniciennes d'intervention sociales et familiales (TISF). Ces formations débouchent en 1949 sur la création du certificat de travailleuse familiale et à la négociation de la première convention collective de 1957 et à celle de 1970. Malgré un parcours différent, ces associations ont comme héritage la tradition chrétienne, avec la notion de service qui lui est associée. Elles ont construit le dispositif d'aide à domicile au sein du mouvement familial et l'ont professionnalisé dès le début.

L'histoire de l'aide à domicile aux personnes âgées est bien plus récente puisqu'il était coutume que les personnes âgées restent dans leur milieu familial. Mais avec l'exode rural de l'après guerre, les mentalités changent et l'entraide naturelle n'est plus systématique. Les vieillards, c'était le nom qu'on leur attribuait à l'époque, ont donc besoin d'aide. Les hospices sont plus ou moins réservés aux indigents et les maisons de retraite utilisées par défaut avec une moyenne d'âge d'entrée à 65 ans et une espérance de vie très limitée.

C'est à partir du secteur privé associatif que l'aide ménagère se développe sous la forme de prestation en nature. « A partir de 1955 apparaissent dans les principales villes les services d'aide ménagères aux personnes âgées constituant en dix ans les quatre cinquièmes du dispositif prestataire français » (Escalère, 2001, p. 88). En 1960, Jean Maume, pionnier en la matière, crée dans le 13^{ème} arrondissement de Paris, une association de soins et de services à domicile. Puis, il fédère tous ceux qui ressentaient le besoin de se regrouper face aux pouvoirs publics et dont la cause était de défendre ceux qui voulaient rester à leur domicile malgré leur vieillesse, leur handicap, leurs difficultés. C'est ainsi que naît le 26 janvier 1962 l'Upassad (Union parisienne des associations de soins et de services à domicile). Cet exemple eut des répercussions dans toute la France et le 17 janvier 1970, une soixantaine de responsables se rassemblent et créent l'Union nationale des associations de soins et de services à domicile (Unassad), dont le président fut Jean Maume.

La professionnalisation de cette branche s'effectue en deux étapes : en 1983, la Convention collective des organismes d'aide et de maintien à domicile est signée et la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue impulse la création d'un organisme de formation pour ce que l'on appelait alors les aides ménagères. D'où la création en 1988 du certificat d'aptitude aux fonctions d'aide à domicile (CAFAD) accessible en formation continue. Contrairement aux associations des aides à domicile aux familles, qui avaient su professionnaliser le dispositif dès le début, c'est ici une loi qui est à l'origine du système de formation.

Dans cette période, il convient aussi d'évoquer l'émergence des services de soins à domicile dont les premières expériences se font sentir dans les années 70. Les services de soins à domicile infirmiers à domicile (SSIAD) se mettent en place officiellement à partir de 1980. Il s'agit d'organiser des soins prolongés à domicile. La montée de ces services est rapide. Nous pouvons constater une unité profonde entre soins et aide à domicile, tous deux ayant comme objectif le maintien à domicile.

En ce qui concerne les personnes handicapées, le placement en hospice est là aussi chose courante et demeure ancré longtemps dans les mentalités. Les initiatives en matière d'aide à domicile sont dues à des demandes des familles et aux personnes handicapées elles-mêmes. Ce sont des initiatives récentes. Les premières datent de 1971 avec la création d'un service d'auxiliaire de vie à l'Association des Paralysés de France (APF). D'autres expériences pionnières se réalisent alors dans toute la France, toutes par l'APF, organisme le plus important dans le secteur. Ces services sont professionnalisés à partir de 1981, par des circulaires qui expliquent leur mise en œuvre. Quant aux personnels de terrain, après les travailleuses familiales et les aides ménagères, ce sont les auxiliaires de vie les dernières arrivées dans ce secteur de l'aide à domicile. Grâce au CAFAD, elles sont formées et recrutées dans le but de s'occuper de personnes handicapées. Par contre, leur statut demeure flou pendant un certain temps. Des services se sont rattachés à la Convention Collective de 1983, d'autres relèvent simplement du droit commun du travail. Nous pouvons constater que malgré ces évolutions, cette aide va stagner. Plusieurs facteurs sont évoqués : l'institution semble être privilégiée face au service de proximité, le maintien à domicile peut se révéler complexe face à des pathologies parfois lourdes, un problème de coût est aussi cité. Par la loi de décentralisation de 1983, les prestations sont estimées trop coûteuses pour les conseils généraux qui ne peuvent supporter cette charge, et non pas

uniquement par rapport aux personnes handicapées mais d'une manière générale pour toutes les formes d'aide à domicile. Pour pallier à certains de ces inconvénients, des initiatives comme celle du GIHP (Groupement pour l'Insertion des personnes Handicapées Physiques) créent dès 1981, le concept d'unités de logements groupés (Ulg).

Enfin, quant à l'aide à domicile aux malades, nous pouvons seulement recenser le rôle des Services de soins infirmiers à domicile qui ont pu prendre en charge dès la réglementation de ces services en 1981, les personnes de moins de 60 ans atteintes de maladies invalidantes. La porte d'entrée pour ces malades est celle du « public personne âgée ». Au début des années 1990, des associations ont fait pression pour obtenir des dispositifs pour l'aide à la vie quotidienne pour des personnes atteintes de pathologies spécifiques, comme pour le VIH.

Pour terminer ce paragraphe, nous pouvons dire que le point de départ de ce mouvement est bien une volonté de plusieurs personnes d'agir ensemble pour répondre aux besoins d'une partie de la population en situation de vulnérabilité, psychique, physique ou financière. Ce mouvement associatif s'accroît fortement après-guerre et se construit en Union Interfédérale des œuvres privées sanitaires et sociales (UNIOPSS). Les œuvres privées demeurent très présentes puisqu'en 1974, il est constaté que « les trois quart des bénéficiaires ont recours à une association dite « prestataire », une congrégation ou la Croix-Rouge, un quart seulement dépend directement des bureaux d'aide sociale des communes (devenus par la suite centre communaux d'action sociale) » (Avril, 2014, p. 41), puis centre intercommunaux d'action sociale (CIAS).

En effet, les pouvoirs publics institutionnalisent peu à peu ce mouvement associatif, induisant par la réglementation un financement collectif et des règles budgétaires à respecter.

3.2 Un secteur qui se construit au fil des dispositifs

Le Décret du 2 septembre 1954, réaffirmé en 1962 par le rapport Laroque à l'origine de différentes mesures en faveur des personnes âgées et de la mise en place de prestations «aide ménagère» rend possible le travail de celles-ci et se substitue à la notion

d'assistance publique. L'Etat met alors en place des plans de financements prenant le relais de ceux mis en place par les mouvements associatifs. Cette institutionnalisation se marque là encore par une différenciation des publics concernés (personnes âgées, handicapées, familles...), peut être puisque elle se calque sur le découpage qui avait été instauré par les mouvements associatifs.

Par ce décret, l'Etat crée une forme d'aide sociale. Nous pouvons préciser qu'à l'époque les assistantes sociales recrutaient des femmes de ménage parmi les personnes qu'elles suivaient : le plus souvent des femmes veuves avec à charge des enfants qui effectuaient des heures de ménage chez des vieillards dans leur quartier, isolés ou convalescents. Nous voyons déjà que ces interventions sont proposées à des personnes en grande fragilité psychologique et financière. Puis, par la loi de décentralisation, l'aide sociale à l'enfance, aux personnes handicapées et âgées est confiée aux départements. L'aide à domicile s'organise par l'aide sociale mais aussi autour de deux autres logiques : la sécurité sociale qui a fait le choix de ne pas couvrir tous les soins inhérents à une situation de dépendance, quelque soit l'âge, et l'action sociale, par les régimes de retraite par exemple, qui intervient quand les deux premiers systèmes ne prennent en charge les besoins. Bernard Escalère dit à ce propos : « l'aide à domicile en France se trouve ainsi à la croisée des chemins entre ces différentes logiques, ce positionnement s'avérant préjudiciable dans la recherche même d'une identité du secteur de l'aide à domicile » (Escalère, 2001).

Nous voyons donc que la complexité de l'aide à domicile tend aussi aux différents acteurs qui interviennent dans la prise en charge des besoins : à l'Etat se greffent les caisses de retraite, les caisses d'allocations familiales, les caisses de sécurité sociale, l'Agence Régionale de l'Hospitalisation, et puis bien plus tardivement, les mutuelles, les caisses de retraite complémentaire, les comités d'entreprises, les assurances privées... Dans un premier temps, nous pouvons tenter un éventuel découpage, que nous nuancerons par la suite: l'aide aux familles financée principalement par les caisses d'allocations familiales, le Conseil départemental ou la Mutualité Sociale Agricole et mise en œuvre par les TISF. L'aide aux personnes âgées provient principalement des caisses de retraite, de l'Etat mais surtout des Conseils départementaux, qui depuis 2002 sont les principaux financeurs avec la prestation d'allocation personnalisée d'autonomie. Cet accompagnement est effectué par les aides à domicile. Quant aux personnes handicapées, les aides sont de l'Etat, des caisses de Sécurité sociale mais là aussi des Conseils départementaux, depuis

2005 part la mise en place de la prestation compensatrice de handicap, et accomplies par les auxiliaires de vie. Et enfin, lorsque la personne est juridiquement employeur, elle assure le financement de la prestation, par le chèque emploi service universel, réalisée par des assistantes de vie.

Des prestations sont aussi versées à ces différents publics, ce qui nous allons le voir, retentit sur ce secteur. Les principaux dispositifs étaient l'allocation compensatrice pour tierce personne (ACTP), prestation en espèce et la prestation d'aide ménagère. Au fil du temps, ils se révèlent insuffisants et en 1997 est instaurée la prestation spécifique dépendance (PSD), prestation en nature. Puis en 2001, l'Allocation personnalisée d'autonomie prend le relais et peut désormais être directement versée à la personne âgée, avec une variabilité selon les départements.

Cette loi a l'ambition de « renforcer la prise en charge des personnes en perte d'autonomie en leur permettant de bénéficier des aides nécessaires à l'accomplissement des actes de la vie courante. Les départements (conseils généraux) sont en charge de l'attribution et de la gestion de cette prestation sociale » (UNA).

Enfin, diverses mesures incitatives sont mises en place pour favoriser le recours à des services d'aide à domicile, comme l'exonération partielles des charges patronales, le chèque emploi service universel et les abattements fiscaux.

Au début des années 1990, s'ajoute à l'objectif d'action sociale, un objectif de création d'emplois avec l'émergence des premières mesures visant à solvabiliser la demande « d'emplois familiaux ». L'année 1996 voit également apparaître le titre emploi service (TES) qui permet aux entreprises de financer en partie des services pour leurs salariés.

3.3 Un secteur qui se structure à partir de différentes fédérations et conventions

Dans les années 1970, les associations se regroupent progressivement en fédérations qui vont organiser le secteur. Aujourd'hui, nous recensons quatre fédérations qui structurent le secteur. « Chacune a sa propre histoire, ses propres logiques et des évolutions distinctes, qui ne sont pas sans effet sur le mode de structuration des associations elles-mêmes » (CPNEFP, 2009). Nous allons voir en détail ces quatre fédérations pour le service prestataire. Puis nous aborderons les conventions collectives existantes sur le secteur de l'aide à domicile dans le domaine associatif, public et privé.

Premièrement, l'ADMR, association à domicile en milieu rural, trouve ses origines dans le mouvement familial rural (MFR) dès l'après-guerre en 1945. Suite au rapport Laroque, l'Aide familiale rurale diversifie ses services à d'autres publics. En 1970, est signée la convention collective. Ensuite, par l'adoption du sigle ADMR, la fédération concrétise ainsi ses actions en faveur des personnes âgées. Depuis, elle ne cesse de s'adapter aux différentes évolutions du secteur.

Deuxièmement, la FNAAFP, fédération nationale de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile, adhérente à la confédération syndicale des familles (CSF), trouve ses origines aux lendemains de la seconde guerre mondiale dans les Associations de l'Aide Familiale Populaire (AAFP), issues des associations familiales ouvrières devenues Confédération Syndicale des Familles en 1959. Ces AAFP/CSF se sont regroupées en Fédération Nationale à partir de 1954. Aujourd'hui, la FNAAFP/CSF fédère des AAFP/CSF et des associations d'origines diverses, se reconnaissant dans les présents statuts et dans la charte d'engagement.

Ensuite, la fédération Adessa et la fédération ont fusionné récemment en 2010 pour donner naissance à Adessa A domicile. Ces deux fédérations ont regroupé au préalable d'autres fédérations : en 2001 la F.N.A.F.A.D (Fédération Nationale d'Aide Familiale A Domicile) et la F.N.A.F.A.D (Fédération Nationale d'Aide Familiale A Domicile) deviennent Adessa et en 2005 la Fédération Nationale d'Aide et d'Intervention A Domicile (FNAID) et le réseau de soin à domicile (UNACSS) deviennent A domicile fédération nationale. Toutes ces fédérations ont comme point commun leurs origines qu'elles tiennent du mouvement familial des années vingt, à travers les associations d'aide aux mères. Petit à petit ils élargissent leur champ d'action pour répondre aux demandes croissantes et être au service de tous.

Enfin, l'UNA (Union Nationale de l'Aide, des Soins, et des Services aux Domiciles), qui depuis sa création a toujours été « un acteur clé des grands rendez-vous de l'action sociale et médico social et de ceux plus spécifiques de l'intervention à domicile » (UNA, 2015).

Quant aux conventions collectives, là aussi elles sont différentes selon les secteurs. Pour le secteur privé, il s'agit de la convention collective de la Fédération des particuliers employeurs (FEPPEM) de 1999 et étendue en date du 2 mars 2000. Concernant le secteur public, les salariés relèvent du statut de la fonction public. Enfin pour le secteur associatif,

nous avons déjà souligné celle qui concerne le milieu rural, la convention collective de l'ADMR en 1970 alors que pour la ville il faut attendre 1983 la convention collective de l'aide et maintien à domicile. C'est une véritable avancée pour le métier d'aide à domicile, ce que nous verrons plus précisément dans la partie ci-dessous. D'autres conventions dans le secteur existent, comme la convention collective de la Croix-Rouge de 1986 qui prévoit les conditions d'emploi des aides à domicile, la convention collective des travailleuses familiales de 1970. Des accords de l'Union Nationale des Associations Coordinatrices de Soins et Santé (UNACSS) de mai 1993 et d'autres accords conclus au niveau de la branche professionnelle structurent ce secteur.

Les associations sont conscientes de la pluralité des conventions et de la difficulté pour s'y retrouver. Des travaux sont donc entrepris pour élaborer une convention unique ayant vocation à s'appliquer à toutes les structures de l'aide à domicile. Suite à neuf années de négociations, le secteur associatif de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile est désormais officiellement doté d'une convention collective unique : la convention collective de la branche de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile (BAD), entrée en vigueur le 1er janvier 2012. Il s'agit là de la dernière étape d'un processus engagé près de deux ans auparavant puisque le texte de cette convention unique avait été entériné le 21 mai 2010 par les deux syndicats de salariés du secteur (CFDT et UNSA-Snapad) et les quatre fédérations d'employeurs (ADMR, Adessa-A Domicile, UNA, Fnaafp/CSF).

Cette nouvelle convention collective, qui remplace les différentes conventions et accords nationaux jusque là en vigueur, s'applique aux quelques 300 000 salariés du secteur. Elle doit permettre à l'ensemble des salariés, selon les signataires, d'accéder à de nouveaux droits, à un dispositif de professionnalisation renforcé et à une meilleure conciliation entre vie professionnelle et vie privée (ASH, 2012).

Parallèlement, en 1993 est créée la branche de l'aide à domicile dont l'organisme paritaire de collecteur agréé (OPCA) est Uniformation, OPCA de l'économie sociale. C'est pourquoi nous pouvons à présent non plus parler du secteur de l'aide à domicile mais de la branche de l'aide à domicile, d'où le nom de la nouvelle convention : Convention Collective de la BAD. La branche de l'aide à domicile continue sa démarche de structuration en s'engageant dans un processus d'unification conventionnelle. Dès sa création, la branche s'est dotée d'une Commission Paritaire Nationale de l'Emploi (CPNE)

chargée de mettre en œuvre la politique de l'emploi et de la formation. En 2004, la branche a réaffirmé le rôle de la CPNE en l'outillant notamment d'un observatoire prospectif des métiers et des qualifications dont le comité de pilotage est composé des mêmes membres. Ses objectifs sont de collecter et synthétiser les informations sur les métiers, les emplois et les qualifications et les mettre à disposition de la CPNE, de contribuer à identifier les facteurs d'évolution risquant d'affecter les métiers du secteur grâce à des outils de veille et de diagnostic, et enfin de constituer une instance de réflexion prospective (Unifformation, 2015). Avec plus de 5000 structures employant près de 220 000 salariés, la branche de l'aide à domicile est de -très loin- la branche la plus importante du secteur économique des Services aux Personnes, dans le cadre des activités prestataires (CPNEFP, 2009, p. 3).

Nous allons donc maintenant nous intéresser de plus près aux structures de l'aide à domicile pour nous diriger ensuite vers les professionnels s'occupant de ces publics fragilisés.

3.4 Un secteur qui se construit à partir d'opérateurs

D'un point de vue historique, ce sont les associations qui sont majoritaires sur ce secteur. Des structures publiques ont pris le relais, et plus récemment encore des entreprises commerciales.

Les associations ont des tailles très différentes et peuvent aller d'une dizaine de salariés à plusieurs centaines. Les associations de plus de 200 salariés ne représentent que 11% des associations mais embauchent plus des deux tiers des salariés, près de 70%. Alors que 66% sont des associations de moins de 50 salariés, mais elles n'emploient que 10% des effectifs de la branche. La tendance des pouvoirs publics est donc à la mutualisation, au regroupement d'associations et au renforcement des grandes structures. La plus grande partie de leur mission se dirige auprès des publics fragilisés et aux publics nécessitant des soins. En effet, face aux besoins de la population, les associations intègrent les services de soins à domiciles, les SSIAD et les CSI (centre de soins infirmiers). Cela représente 27% des associations. Par cette intégration, l'approche globale de la personne est mieux prise en compte, permettant une interaction entre le social et le sanitaire.

Par la décentralisation, les communes et les départements disposent de certaines compétences en matière d'action sociale. Les municipalités ont donc développé des actions

d'aide et d'accompagnement auprès des personnes âgées à domicile. Les centres communaux d'action sociale (CCAS) ou intercommunaux d'action sociale (CIAS) proposent des actions diversifiées en matière d'action sociale en faveur des personnes âgées et des enfants. Ils proposent 30 millions d'heures de services à domicile par an à plus de 200 000 bénéficiaires et emploient 30 000 aides à domicile et 4 communes sur 10 confient toute leur politique sociale au CCAS (Unccas, 2015). Les professionnelles travaillant dans les CCAS bénéficient du statut d'agents des collectivités territoriales.

Les entreprises commerciales – à but lucratif - se sont développées depuis la fin des années 1990, en 1996. Le plan de développement des services à la personne par la loi du 25 juillet 2005 (Plan Borloo) a fortement dynamisé l'essor des entreprises sur ce secteur d'activités. Les entreprises se consacrent essentiellement aux activités de services envers les publics non fragiles (entretien du logement, repassage, jardinage chez des couples bi-actifs par exemple), à l'assistance informatique et au soutien scolaire à domicile. Elles proposent néanmoins des prestations envers les publics en situation de fragilité. Nous allons nous arrêter un instant sur cette loi et les conséquences qu'elle a pu avoir sur le secteur. Le terme de « service à la personne » a interpellé la culture de la branche. Il a créé une confusion et a pu nuire à l'image de la branche. En effet, d'un point de vue historique le cœur de ce secteur est centré sur l'accompagnement et l'aide à la personne alors que les activités définies par la Loi de 2005 sont, de fait, souvent beaucoup moins centrées sur les personnes elles-mêmes. Voici un témoignage d'un responsable de structure:

« Ceux qui connaissent ces questions savent qu'on ne peut traiter de la même façon le soutien à domicile des personnes fragiles (...) et les autres tâches à réaliser au domicile : jardinage, ménage, bricolage, gardiennage ou autres. » (CPNEFP, 2009, p. 6).

De plus, cela a entraîné une concurrence sur le secteur puisque ces entreprises qui se créent sur un champ très large peuvent s'investir aussi près de publics fragilisés, dans la mesure où le vieillissement de la population ne fait qu'accroître les besoins. Par conséquent, les associations citées précédemment, pour rester présentes face à ces entreprises, doivent diversifier leurs activités, mais le plus souvent auprès de personnes déjà aidées (comme le jardinage, le portage de repas...). L'objectif affirmé par beaucoup d'associations est d'avoir une approche plus globale de la personne aidée. Cette loi a en fin de compte obligé les associations à clarifier leur positionnement et à s'imposer de façon stratégique sur le secteur. Par contre, les discours communs et la publicité sur les services à la personne à travers les médias en ont brouillé l'image auprès du grand public. « Cela a

fortement contribué à ce que la branche ne bénéficie pas de l'image qu'elle pourrait donner, malgré son importance, sa taille et son poids réel » (CPNEFP, 2009, p. 7)

Enfin, pour terminer sur les opérateurs, les organismes mutualistes s'intéressent également aux services à la personne, comme la Mutualité sociale et agricole (MSA) qui crée des services d'aide à domicile sur certains territoires.

3.5 Un secteur qui se construit à travers différents types d'activités

L'intervention à domicile peut se faire sous différentes formes d'intervention juridique : les activités prestataires, mandataires ou de gré à gré. Précisons dès à présent que 76% des heures sont réalisées en prestataire, avec une variation selon le public concerné : 76% pour les personnes âgées, 87% pour les familles, 77% pour les handicapées et 59% pour les autres publics (actifs, par exemple) (CPNEFP, 2009, p. 8). Alors quelle est la signification de ces différentes activités ? L'observatoire de l'aide à domicile nous indique à ce sujet :

En prestataire, « le bénéficiaire reçoit des prestations fournies par un organisme qui les définit, les organise et les contrôle. Cet organisme emploie les intervenants, les encadre, les évalue et les forme, garantissant ainsi la qualité des interventions » (CPNEFP, 2009, p. 8). Dans ce cas, les organismes appliquent la convention collective de la branche.

En mandataire, « un organisme propose à un particulier un intervenant professionnel à domicile. Cet organisme assure un service de placement et prend en charge les démarches administratives, mais c'est le bénéficiaire qui est l'employeur de l'intervenant » (CPNEFP, 2009, p. 8). La convention collective du particulier employeur de la FEPPEM est alors appliquée.

En gré à gré ou en emploi direct, « le particulier recherche lui-même et recrute directement un intervenant » (CPNEFP, 2009, p. 8), et il s'agit de la même convention du particulier employeur.

Comme nous l'avons dit plus haut, des organismes peuvent développer à la fois des activités prestataires et mandataires, ainsi « il n'est pas rare de voir une aide à domicile salariée par une association, sous une des conventions collectives ci-dessus citées, être en

même temps assistante de vie, rattachée à un particulier employeur pour une partie de son temps de travail, y compris chez la même personne ! » (Escalère, 2001).

3.6 Un secteur qui se construit à partir de statuts divers

Au départ, nous avons vu que par le décret de 1954, les acteurs politiques et institutionnels ont créé une aide sociale à la personne. Ils ne créent pas un métier. Ce sont des femmes en situation de fragilité, recrutées par leurs assistantes sociales. Ensuite, nous observons un changement de position dès le début des années 60 jusqu'au milieu des années 80, les pionniers (infirmières, maires, associations), expriment leur volonté de qualifier celles qui se font appeler communément les aides ménagères. Car si elles font des tâches matérielles, comme les femmes de ménage, elles ne font pas que cela. Leur rôle sanitaire et social est reconnu. Sanitaire, dans le prolongement des soins médicaux dispensés à domicile et social dans le prolongement du travail de l'assistante sociale de la commune.

Ce rôle est rendu officiel par la signature des premières conventions, en 1975 en milieu rural et en 1983 en ville. Les conventions sont une véritable avancée pour le métier.

Les conventions définissent : un statut professionnel (par ex, la mensualisation) et les tâches et les missions : « les aides ménagères ont désormais comme mission d'accomplir un travail, matériel social et sanitaire (...), dotés d'un métier » (Avril, 2014, p. 65), au sens d'Everett C.Hugues. Christelle Avril nous explique que pour ce sociologue, un métier existe lorsqu'un groupe est officiellement payé pour faire un ensemble de tâches que d'autres groupes professionnels ne peuvent lui contester : « il a la licence spécifique de les faire » (Avril, 2014, p. 65). Par conséquent, « étant à domicile les représentantes des infirmières et des travailleuses sociales, les aides ménagères héritent pour partie du mandat de ces professions » (Avril, 2014, p. 65). C'est donc un groupe professionnel doté d'un mandat, au sens d'Everett C.Hugues. C'est-à-dire que la société reconnaît leur pouvoir à intervenir dans ces domaines là. Les conventions légitiment ce mandat : « elles sont désormais officiellement légitimes de dire aux personnes âgées, et à leur famille, ce qu'il est bon ou non de faire sur la plan sanitaire et social » (Avril, 2014, p. 65).

Parallèlement, il existe d'une part une volonté de valoriser ce métier et de le hiérarchiser, il se situe entre la femme de ménage et l'aide soignant ou l'infirmier et l'Assistant social. Il

faut donc changer la dénomination « aide ménagère ». En 1983, la convention collective changera ce nom pour celui d'aide à domicile. D'autre part, dans le prolongement des avancées, survient la volonté de qualifier ce métier. Après les pionniers, ce sont les gérontologues qui vont s'emparer de la formation de ces professionnels, en mettant l'accent sur la dimension sanitaire, spécifiquement dans la prise en charge de la vieillesse. Les gérontologues sont à l'époque en pleine émergence. Petit à petit, la gérontologie s'institutionnalise, les avancées médicales, sociales et psychologiques de la vieillesse s'organisent et ont des conséquences sur les missions des aides à domiciles : davantage d'exigence en terme de qualification et de formation. Cet aspect est important dans l'historique du métier, car ensuite nous allons perdre cette spécificité. Il faut attendre un petit moment pour que concrètement nous puissions ressentir une véritable avancée en termes de formation, ce qui se fera avec la création d'un diplôme : le CAFAD, en 1988.

Dans les années 80, la représentation symbolique du métier évolue donc sensiblement: celle-ci n'a plus rien à voir avec les tâches d'une femme au foyer. « Les aides à domicile sont des professionnelles dotées d'une licence et d'une mission qui requièrent un savoir spécialisé, notamment dans la prise en charge de la vieillesse » (Avril, 2014, p. 67), avec cette volonté de lier le sanitaire et le social, ce qui est la caractéristique de ce métier.

En 2002 est signé un accord de branche, présenté par les principales fédérations comme une grande avancée. Les missions des aides à domicile changent. Désormais, elles réalisent et aident à l'accomplissement des activités domestiques et administratives. Par ce changement, la notion de travail matériel disparaît pour celle d'activités domestiques. A vouloir unifier les statuts, nous perdons la notion de « mission » spécifique à chaque métier, et de ce fait on observe un recul quant aux avancées effectuées.

Une autre avancée tout aussi apparente, en 2002 est celle de la création du diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS). Il remplace le CAFAD. Le Diplôme d'état est bien sûr en soi une avancée mais il n'est toujours pas obligatoire et entérine avec le CAFAD la spécialisation dans la vieillesse. Les aides à domicile deviennent des professionnelles polyvalentes pour tout autre type de public. Il n'y a donc plus de mandat sanitaire et social spécifique au vieillissement.

Les acteurs politiques et institutionnels diffusent une nouvelle représentation du métier, avec une visée bien inférieure à celle jusqu'ici portée. La définition symbolique de

ce métier se transforme donc assez vite : avec, comme on l'a vu, l'ouverture du secteur à la concurrence et la création d'un nouveau statut, celui du salarié du particulier employeur.

De plus, depuis la fin des années 1990, les aides de la dépendance peuvent être utilisées par les personnes âgées pour rémunérer l'un de leurs proches. « En mettant sur le même plan intervention professionnelle et profane, les textes officiels rabattent officiellement le travail des aides à domicile du côté de la sphère domestique. (...) Cette approche familialiste, plutôt dominée dans les années 1970-1980, par des approches professionnalisantes semble connaître un rapport de force plus favorable à partir des années 1990 ». (Avril, 2014, p. 67)

A la même époque, de nouvelles définitions du travail d'aide à domicile ont encore lieu. « La définition des tâches qui reviennent aux aides à domicile est devenue une définition par défaut : elles réalisent désormais les tâches que les personnes âgées « ne peuvent réaliser » et qui ne sont pas pris en charge par les autres professionnels intervenants à domicile. Leur travail est désormais composé des tâches qui restent à faire, selon ce que fait la personne âgée, mais aussi les autres intervenants profanes et professionnels à domicile, elles n'ont plus de licence exclusive ». (Avril, 2014, p. 72)

Christelle Avril nous dit pour terminer que « les aides à domicile occupent donc des postes de travail divers sous des statuts d'emploi divers, mais qui ont désormais un point commun : se trouver tout en bas de la hiérarchie des intervenants professionnels à domicile ». (Avril, 2014, p. 73).

Par la perte de spécificité, règne un certain flou dans le secteur de l'aide à domicile, ce qui ne va pas s'arranger avec la multiplication des certifications. Vaste domaine que nous allons essayer tout de suite d'éclaircir.

3.7 Un secteur qui se construit à partir de différentes certifications

Ce secteur ne dispose pas d'une formation spécifique pour prétendre au métier d'aide à domicile. Il est au contraire envahi par de nombreuses certifications, qui ont toutes comme première caractéristique d'être « orientés à la fois vers les besoins de la petite enfance et vers les besoins des personnes adultes fragilisées » (Doniol-Schaw, 2011, p. 53). Hors nous pouvons tout de suite soulever un premier paradoxe : pourquoi créer ces diplômes polyvalents alors que « moins de 10% des activités à domicile concernent la garde des

jeunes enfants et, dans ce cas, les salariées, lorsqu'elles sont diplômées, disposent plus souvent du CAP petite enfance, diplôme spécifique à cette activité ». (Doniol-Schaw, 2011, p. 56)

Deuxième caractéristique, il n'existe qu'un diplôme de niveau IV, le reste est de niveau V ou V+ pour accéder aux métiers d'aide à domicile. Plusieurs ministères dispensent ces différents diplômes : agriculture, éducation nationale, affaires sociales, travail - emploi et santé. Néanmoins ils ne bénéficient pas de la même reconnaissance dans la grille de classification. En effet, l'accord de branche de l'aide à domicile de 2002 prévoit une grille qui permet d'ordonner les différents titres, diplômes ou encore certificats. Cette grille va de A à D pour les métiers de l'aide à domicile. Seule la catégorie A est accessible sans diplôme alors que les catégories B, C et D ne sont accessibles que si l'on est détenteur de l'un des diplômes admis en reconnaissance.

D'après l'observatoire national de l'aide à domicile, les différentes catégories ont des missions bien spécifiques.

-Les professionnelles de la catégorie A aident et réalisent l'accomplissement d'activités domestiques et administratives, nommées les agents à domicile.

-Les professionnelles de la catégorie B assistent et soulagent les personnes qui ne peuvent faire seules les activités de la vie courante, nommées les employées à domicile. Cette catégorie est accessible par exemple par le titre professionnel d'Assistant de Vie aux Familles, le BEP carrières sanitaires et sociales ou encore le diplôme d'Etat d'Aide médico- psychologique (DEAMP).

-Les professionnelles de la catégorie C, assurent un accompagnement social et un soutien auprès des publics fragilisés, nommées les auxiliaires de vie sociale. Niveau accessible par l'obtention du DEAVS ou par le BEP carrières et sociales, mention complémentaire « aide à domicile », datant de 1995. Là encore, nous voyons une autre difficulté pour nous y retrouver car les personnes détentrices du BEP sont appelées aussi auxiliaire de vie, alors qu'elles n'ont pas le diplôme correspondant à cette appellation.

Il convient de préciser qu'aucun des diplômes délivrés par le ministère de l'agriculture n'obtient un classement en C, pourtant il est le premier historiquement à avoir joué un rôle dans la professionnalisation de ces emplois.

Ces différentes professionnelles appartiennent à la grande catégorie des aides à domicile, qui représente à elle seule, 84% des salariées du secteur.

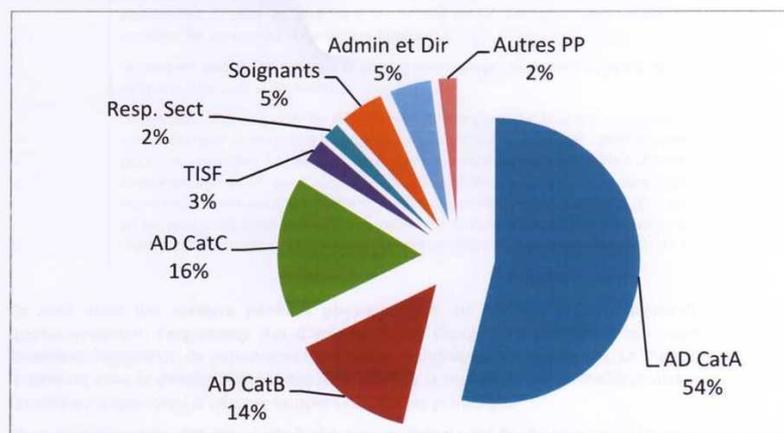
-Les personnelles soignantes, sont représentées par des catégories C et E, respectivement par les aides soignantes, par le diplôme d'Etat d'aide soignante (DEAS) et les infirmières, diplômée d'Etat (IDE). Elles travaillent en Ssiad ou en CSI et représentent 5% des effectifs de la branche. Nous pouvons aussi nous interroger sur le niveau V d'aide soignante : ce diplôme a le même niveau que celui du titre professionnelle assistant de vie aux familles par exemple, alors que nous savons bien que le niveau d'exigence en formation n'est pas du tout le même, de plus le concours d'entrée d'aide soignante se rapproche bien plus aujourd'hui du niveau IV que du niveau V.

-Les techniciennes d'intervention sociale et familiale, les TISF, représentent à elles seules la catégorie D de la grille et c'est le seul diplôme, avec le BAC pro cité plus haut, à être de niveau IV. Profession accessible par le diplôme d'Etat de technicienne d'intervention sociale et familiale de 1974 (DETISF). Elles représentent 3% des effectifs de la branche. C'est un petit effectif qui s'explique notamment pour des raisons financières : il revient plus cher d'embaucher une TISF qu'une AVS, et il a été observé aussi un glissement des tâches des TISF aux AVS. Pourtant, les TISF ont une mission bien spécifique : elles « assurent des interventions sociales auprès des familles dans leurs actes de la vie quotidienne et dans leur environnement. Elles contribuent à développer la dynamique familiale et l'autonomie des personnes en croissance aidées ». (CPNEFP, 2009, p. 13).

-Enfin, les salariés des filières administratives et d'encadrement, (personnel administratif, de direction et responsables de secteur), représentent 7% des effectifs, ce qui est faible. Postes accessibles principalement par des diplômes de niveau II et I (CAFERUIS, CAFDES, MASTER II...) ou de niveau III avec expérience à l'appui dans le secteur.

En ce qui concerne la branche du salarié du particulier employeur, elle classe ses salariées uniquement en fonction de ses propres diplômes, aucun ne dépassant le niveau V.

Répartition des salariés de la branche de l'Aide à Domicile par métier et qualification
pour les associations ayant répondu à l'enquête 2008



	AD CatA	AD CatB	AD CatC	TISF	RS*	AMP	AS	IDE	IC	Admi.	Dir.	Autres	TOTAL
Nbre	83022	21816	24899	4095	1753	224	5422	1223	865	6143	1040	2916	153813
%	54%	14%	16%	3%	2%	0,1%	4%	0,8%	0,6%	4%	0,7%	2%	100%

*hors ADMR qui n'emploient pas de responsables de secteur dans leur dimension d'encadrants de proximité

(CPNEFP, 2009, p. 14)

Nous nous rendons compte par ce tour d'horizon des différentes certifications que certaines sont plus orientées sur un volet sanitaire et d'autres plus sur un volet social. Par exemple, les AMP dont nous avons encore très peu parlé jusqu'à maintenant, sont près de 90 % des quelques 25 000 aides médico-psychologiques à exercer dans le secteur privé associatif. Nous les retrouvons donc beaucoup dans la branche de l'aide à domicile. Par leur formation, elles se situent à la frontière de l'éducatif et du soin, elles accompagnent les personnes en difficulté, comme les autres professionnelles de la branche mais en ayant une attention toute particulière à leur épanouissement, d'où le « psychologique » dans leur dénomination. Alors que la DEAVS met plus l'accent sur l'accompagnement social et un soutien auprès des publics fragilisés.

Nous proposons donc à présent un schéma qui prend en compte dans la branche de l'aide à domicile les deux volets sanitaire et social, regroupe les titres, certifications et diplômes, en mentionnant leurs niveaux et leur classement dans la grille de la Convention collective de la BAD et les ministères qui les délivrent.

LE SECTEUR DE L'AIDE A DOMICILE

Volet général/ polyvalent

-Assistant de vie aux familles (Titre pro ADVF, 2000)

-Employé Familial Polyvalent (Titre pro EFP)

-Assistant de vie dépendance (Titre pro ADVD)

- MC (mention complémentaire) aide à domicile (1 an après CAP ou CAPA), 1995

-BEPA services option services aux personnes, 1992

-BEP économie familiale et rurale, 1972

- CAP services en milieu rural, 2000

Volet petite enfance

-CAP petite enfance, 1991

-Auxiliaire de puériculture :

DEA, N.V

-Educateur de jeunes enfants :

DEEJE, N.III

Volet social

Auxiliaire de vie sociale (AVS)

-Mention complémentaire Aide à domicile (après un CAP ou un

Technicienne d'intervention sociale et familiale (TISF) :

-DETISF, N.IV

Conseillère en économie sociale et familiale (CESF) :

-DECESF, N. III

Volet sanitaire

Aide médico psychologique (AMP)

-DEAMP N.V

Aide soignante (AS) :

-DEAS, N.V

Infirmière :

-DEI, N. III

Ergothérapeute :

-DEE. N.III

Volet encadrement

Responsable de secteur ou de service :

-TISF+ exp

-BAC +2 +exp

-BTS

-CESF

N.III

Directeur de structure :

-CAFERUIS

-RéOs

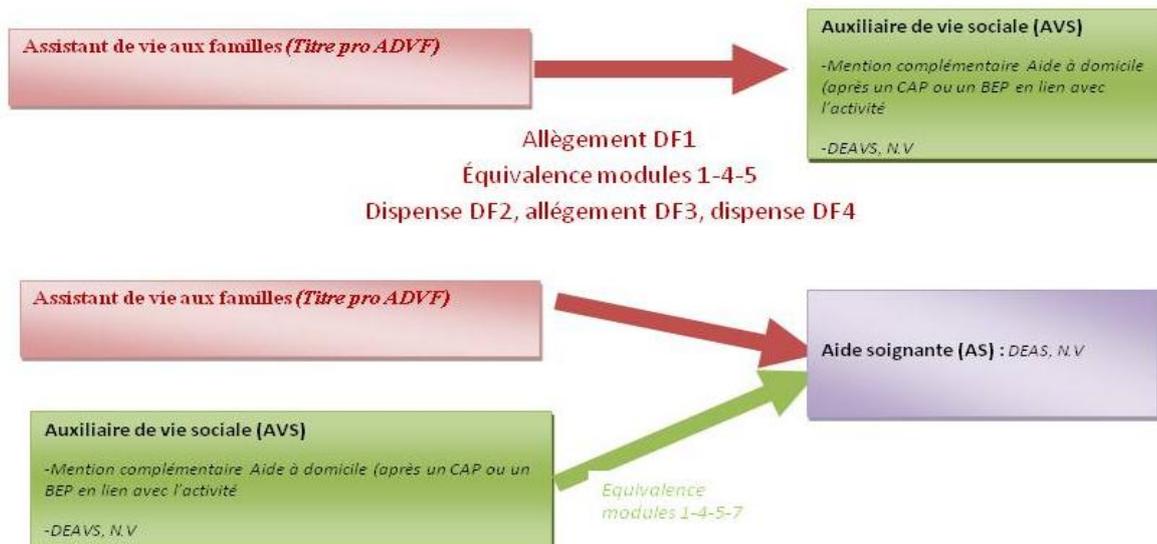
-Licence pro,

N.II

-CAFDES

-Master II,

Le secteur de l'aide à domicile : les principales passerelles, d'un domaine à un autre



Nous pouvons voir que les deux premiers schémas se proposent aussi de montrer l'évolution de carrière possible dans ce secteur, et les passerelles envisageables. Pour passer d'un diplôme à un autre, des dispenses de modules ou de certificats de compétences sont prévues. L'expérience professionnelle ou de l'activité bénévole peut être reconnue aussi dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE), instaurée par la loi de modernisation sociale de 2002.

La VAE fait véritablement son apparition dans ce secteur à travers la création du DEAVS et son ouverture à la VAE dès 2002. Ce diplôme a été élaboré sur des bases modernes, intégrant un référentiel de métier et de compétences et permettant donc la validation des acquis de l'expérience. Aujourd'hui tous les diplômes réformés ou en cours de refonte doivent intégrer leur modalité de validation par VAE. (Voir en annexe 2 le tableau récapitulatif)

Les modalités de financement sont multiples (plan de formation, compte personnel de formation, congé individuel de formation etc..) mais concrètement s'il n'y a pas d'accompagnement individualisé propre à donner confiance à un public qui souvent souffre d'une faible estime de soi et de leur capacité à obtenir un diplôme, la VAE n'est pas entreprise. Malheureusement par manque de moyens financiers c'est souvent le cas. De plus, nous n'avons pas de mal à imaginer que le recours à une VAE n'est pas non plus facile dans ce secteur qui propose de nombreuses certifications, avec des spécificités et des évaluations différentes. Par exemple le DEAVS ne comprend que des modules sur la personne âgée, handicapée etc., et prévoit la constitution d'un dossier professionnel à

présenter au jury. Alors que le titre professionnel d'ADVF comprend un certificat de compétences professionnelles (CCP) entier sur la prise en charge de l'enfant, avec pour les candidats y compris en VAE une mise en situation devant le jury. La seule expérience auprès des personnes âgées dans ce cas ne suffit pas, « la majorité des échecs à la validation du titre ADVF résulte de l'échec à la validation du CCP2, relatif à la garde des enfants » (Doniol-Schaw, 2011, p. 59).

Nous pouvons constater que nous avons beaucoup évoqué ceux qui organisent le secteur, les fédérations, les financeurs (l'Etat et les acteurs institutionnels), de la structuration de secteur par les certifications... mais peu des personnes qui exercent le travail dit, à l'époque, d'« aide ménagère ». Christelle Avril nous indique dans son enquête qu'il existe peu de témoignage des professionnelles elles-mêmes. « Les aides à domicile « sont parlées » bien plus qu'elles ne parlent. C'est une « classe objet », au sens de Pierre Bourdieu. Pour la période étudiée (1948-2000) elles n'ont ni porte-parole, ni revues dans lesquelles s'exprimer et seuls deux témoignages (...) ont été recensés dans les revues du secteur » (Avril, 2014, p. 63). La dimension symbolique de leur travail s'impose donc à elles. De plus, le métier d'aide à domicile se construit autour de différentes représentations, pas forcément valorisantes.

3.8 Un secteur qui se construit autour de plusieurs représentations

Tout d'abord, ce sont des métiers qui ont toujours été exercés par des femmes, comme nous l'avons vu dans l'historique, et qui continuent principalement de l'être. Il s'agit de femmes à 98%. Ces métiers « renvoient à des représentations correspondant à des fonctions exercées traditionnellement par des femmes : le soin aux enfants, l'entretien du foyer. (...) Ces représentations mêmes ont été autant de feins à la reconnaissance du métier des aidants à domicile, souvent réduits à la fonction de ménagère » (Escalère, 2001). La formation est confondue avec les apprentissages transmis de mère en fille avec l'idée qu'il suffirait de faire le ménage chez soi pour le faire chez les autres. Ce métier est bien trop souvent encore stigmatisé comme « petit boulot ». Une bonne mère de famille serait-elle une bonne aide à domicile ? Et dans ces cas là, on ne sait plus si l'acquisition d'un diplôme est bien nécessaire... Pourtant les activités liées à ce métier ne se réduisent pas à faire le ménage et la toilette des personnes âgées, « elles permettent notamment aux bénéficiaires d'assurer leur indépendance et de maintenir leurs relations avec l'extérieur (...). Pour le coup, le rôle de vecteur de lien social de l'aide à domicile est aujourd'hui reconnu de tous » (Bonnet, 2006, p. 75). Les stigmates de la canicule de 2003 restent encore dans les

esprits et nous ne voulons plus entendre que des personnes âgées sont décédées chez elles car coupées de tout lien social.

De plus, l'aide à domicile renvoie à la sphère domestique et à l'intimité des personnes. Dans l'histoire des métiers, ceux qui renvoient à cette sphère n'ont jamais été des métiers considérés. « L'espace privé est un espace interdit au regard extérieur » (Escalère, 2001). Il y a là un paradoxe entre affaire publique ou affaire privée. Cette représentation tend à changer puisque la professionnalisation des aides à domicile, entraîne une ouverture de ces espaces, car elle s'intègre dans le cadre d'une prescription et d'un contrôle social.

C'est un métier qui rime avec saleté, maladie, et voire la mort. Magali Bonnet parle d'un travail invisible. Invisible puisque peu considéré mais aussi « sous-tendu(e) par un tabou parce que ce travail met les aides à domicile au contact du sale, du désordre et de l'univers du déchet, objet de dégoût que notre société tend à cacher » (Bonnet, 2006, p. 75). Et d'une manière générale, ce travail renvoie à la mort et il effraie comme si celle-ci pouvait être contagieuse.

Ce métier souffre d'un manque d'appartenance. L'éclatement de leur travail n'a pas favorisé la constitution d'une identité forte pour cette profession. Cet emploi s'exerce le plus souvent à temps partiel et le plus souvent en CDD. Les offres sur les métiers de l'aide à la vie quotidienne proposent à 52% des CDD de moins de 3 mois (ARS, 2012-2016). Les horaires sont variables et souvent en discontinu. Le travail peut s'effectuer entre midi et 14 heures, le soir ou le week-end. Les déplacements sur les différents lieux d'intervention peuvent représenter un temps important. La possession d'un moyen de locomotion est souvent nécessaire en milieu rural ou dès lors que les transports en commun ne sont pas assurés.

Enfin, il est synonyme d'une certaine précarité. Dès ses origines ce travail était proposé à des femmes en situation de fragilité personnelle et financière. Cela n'a pas changé, mais les origines de la précarité sont différentes selon les personnes et en fonction elles entretiennent une relation spécifique avec le métier.

Nous allons nous intéresser à ces caractéristiques de plus près.

3.9 Un secteur composé principalement de deux groupes professionnels

Pour cette analyse, nous allons nous appuyer sur l'étude de Christelle Avril. Combinant diverses méthodes d'investigations, il en ressort des données chiffrées et une enquête de terrain extrêmement riche et dense (Avril, 2014). Je croiserai ses données avec celles observées et recensées sur mon lieu de stage à l'Institut de formation de continue (IFC).

Il se dégage principalement trois profils d'aide à domicile. Le premier concerne des femmes en situation précaire depuis un certain temps. Par exemple sur douze personnes en formation d'assistants de vie aux familles (promotion actuelle à l'IFC) plus de la moitié est au chômage depuis plus de douze mois, rémunérées par le revenu de solidarité active. Elles n'ont occupé que « des petits boulots », comme elles disent, et sont sans bagages scolaires pour la plupart. Nous nous situons dans un niveau social assez bas, le plus souvent associé à une situation personnelle compliquée. Sur cette formation, plus de la moitié sont mères célibataires avec au moins un enfant à charge. Ces personnes sont donc en règle générale en situation instable d'un point de vue professionnel et personnel. L'entrée dans l'aide à domicile, représente pour elles, malgré toutes les limitations que nous venons de voir précédemment, une forme de salut, par l'accès à un contrat, à l'intégration d'une structure : une entrée dans le monde du travail.

De plus, avec la crise et le chômage qui frappent durement les personnes les moins qualifiées, les prescripteurs n'ont d'autres choix que d'orienter ces personnes sans qualification, fragiles, vers ce métier, qui demeure pour elles une des dernières chances de trouver du travail. Cette situation ne fait que renforcer l'image d'un travail refuge, qui pour certaines d'entre elles ne choisissent pas positivement ce travail.

Le deuxième profil n'est pas démuné scolairement. Il concerne des femmes venues des DOM-TOM ou immigrées, souvent d'Afrique Noire ou du Maghreb. En arrivant en France elles ont été confrontées à la difficulté de trouver un emploi par racisme, par une non reconnaissance de leur diplôme par exemple. Pour elles aussi, ce métier représente une issue favorable dans leur situation. Pour les unes comme pour les autres, la relation qu'elles entretiennent avec cet emploi est très positive, malgré les tâches qui peuvent paraître ingrates, elles en acceptent toutes les facettes (toilette, ménage etc.) et n'ont pas honte de dire qu'elles aiment leur travail. Christelle Avril nous dit :

« L'entrée dans cet emploi a donc ouvert une perspective, et les tâches à effectuer auprès des personnes âgées ne sont pas négativement perçues par elles ; elles valorisent au contraire dans certains cas fortement ces tâches, la dimension « relationnelle » du travail particulièrement. » (Avril, 2014, p. 272)

Pourtant pour une autre catégorie, il en va différemment car la relation n'est pas la même, « pour des raisons qui tiennent à des provenances et des trajectoires sociales très différentes de celles de femmes dont il vient d'être question » (Avril, 2014, p. 272). Une partie de ces femmes viennent de milieux populaires stables, proches des classes moyennes modestes, non pas comparable à ce qui vient d'être vu ci-dessus. Mais suite à des accidents de la vie, licenciement, divorce etc. ces femmes se retrouvent par dépit à devoir faire ce travail pour subvenir à leurs besoins. Le fait de devoir s'occuper de personnes, compte tenu de ce qu'elles ont été, représente pour elles une véritable perte de dignité. Elles sont souvent rebutées à faire les toilettes mais s'investissent davantage dans le ménage, cela ne les empêche pas de nouer de vraies relations avec les personnes. Mais elles vont souvent se plaindre et ne veulent pas se laisser faire par des cas trop lourds, des changements d'horaires etc... .

« Contraintes de prendre cet emploi, elles refusent de se définir par lui, et n'acceptent de s'y plier qu'en résistant aux aspects de celui-ci qui fonctionnent symboliquement pour elles comme une négation de leur respectabilité ». (Avril, 2014, p. 273)

Nous voyons donc qu'il existe deux types de rapport à l'emploi, d'où deux groupes différents. Nous pouvons terminer cette première partie d'analyse par une phrase de Christelle Avril qui conclue bien ce qui vient d'être dit : « l'analyse doit éviter le misérabilisme et l'enchantement : elle doit être attentive à la fois aux possibilités que cet emploi ouvre pour certaines d'entre elles et qu'il peut leur permettre de s'approprier, et à la signification de dégradation du statut qu'il peut comporter pour d'autres » (Avril, 2014, p. 275).

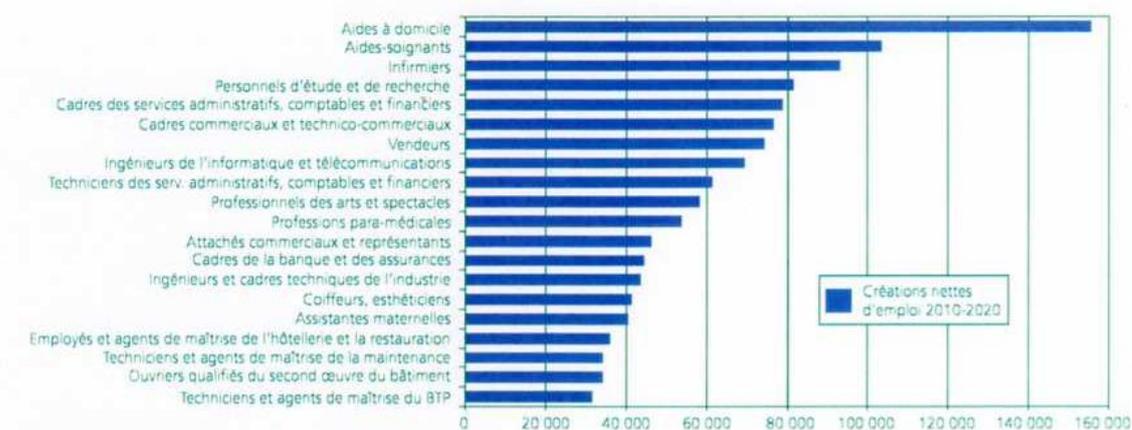
3.10 Un secteur qui se développe en lien avec l'allongement de l'espérance de vie

Le vieillissement de la population ne fait qu'augmenter, avec un taux important spécifiquement en Région Centre. Selon l'ARS Centre-Val de Loire, la part des personnes âgées de plus de 75 ans est de 9,65% en région centre, contre 8,6% au niveau national. L'ARS révèle qu'en 2030, la région compterait 368 000 personnes de plus de 75 ans (ARS, 2012-2016).

Cela engendre des besoins croissants en matière de soins et d'accompagnement de la dépendance, tandis que les possibilités de prise en charge par les familles tendent à se réduire dans un contexte de hausse du taux d'activité des femmes après 45 ans et de fragmentation croissante des structures familiales. Le gouvernement donne la priorité au

maintien à domicile des personnes âgées en multipliant, comme nous l'avons vu, les solutions d'accueils temporaires, les soins à domicile et en proposant des réductions d'impôts aux usagers des Chèque Emploi Service Universel (CESU). Les personnes malades, handicapées ou vieillissantes plébiscitent cette solution, moins coûteuse et surtout plus confortable, quand on sait que 80% des personnes souhaitent finir leur jour à leur domicile. Les besoins en main d'œuvre sont donc conséquents dans ce domaine. Ce métier figurerait parmi les métiers qui gagnerait le plus d'emplois à l'horizon 2020, avec près de 160 000 créations nettes en dix ans (DARES, 2012). C'est un secteur qui est donc un gisement d'emploi, qui pourrait être un des « remèdes » contre le chômage. L'Etat l'a très bien compris, et ce secteur devient un enjeu de société et un enjeu économique fort.

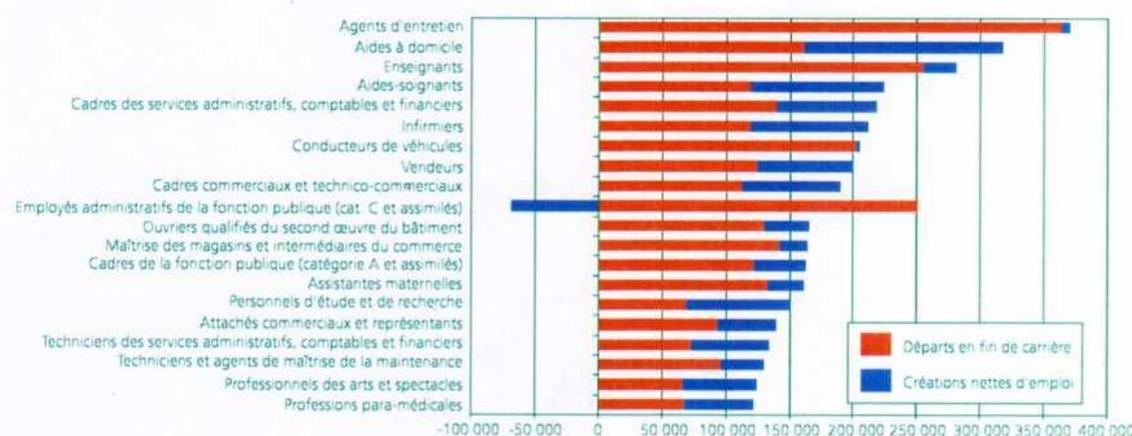
Graphique 3 • Métiers bénéficiant des plus importants volumes de créations d'emploi entre 2010 et 2020



Source : p. CAS-Dares

Concepts : emploi au sens du BIT ; nomenclature des familles professionnelles (FAP 2009).

Graphique 4 • Métiers qui offriraient le plus de postes à pourvoir entre 2010 et 2020



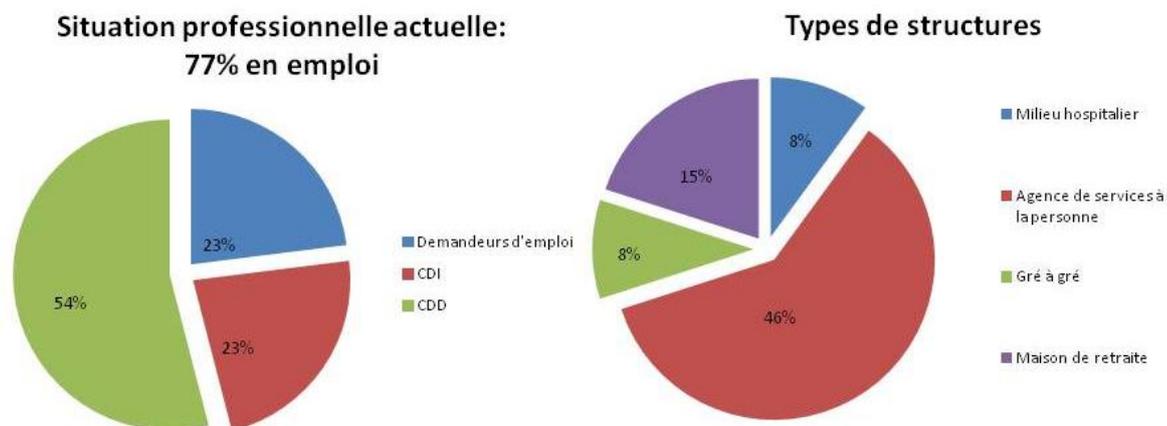
Source : project CAS-Dares

Lecture : sur la période 2010-2020, 370 000 postes d'agents d'entretien seraient à pourvoir, dont 364 000 pour remplacer des départs en fin de carrière et 6 000 pour répondre à des créations nettes d'emploi. Les métiers d'employés administratifs de la fonction publique de catégorie C ou assimilés perdraient 68 000 emplois entre 2010 et 2020 et compteraient 250 000 départs en fin de carrière. Au total, 182 000 postes seraient donc à pourvoir (250 000 - 68 000), soit un nombre inférieur à celui des départs en fin de carrière.

Concepts : emploi au sens du BIT ; nomenclature des familles professionnelles (FAP 2009).

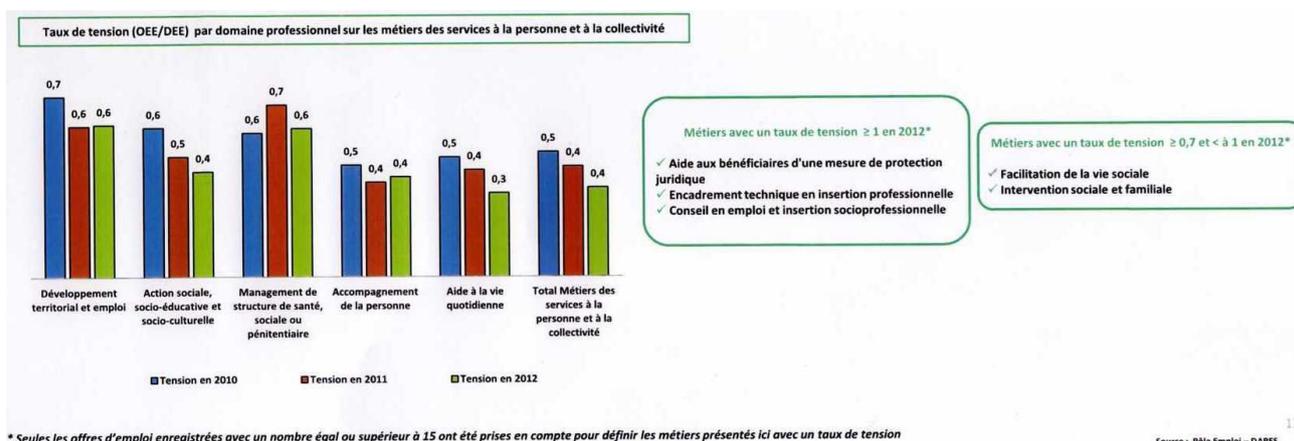
(DARES, 2012, pp. 4-5)

Le taux d'insertion professionnelle est bon, quand la personne bénéficie d'une certification. Par exemple, sur la dernière promotion du titre d'assistant de vie aux familles, à l'Institut de formation continue, le taux d'insertion professionnelle trois mois après l'obtention du titre est de 77% principalement dans des agences de service à la personne :



3.11 Tension/ Paradoxe

Pourtant, le métier d'aide à domicile est un métier en tension et de manière plus générale, pour les métiers d'accompagnement de service à la personne le taux de tension est de 0,4% en 2011 et en 2012 et de 0,3% pour les métiers d'aide à la vie quotidienne (ARS, 2012-2016).



(GIP, 2013, p. 13)

En effet ce secteur souffre d'une part d'un manque d'attraction pour des personnes qui auraient un certain bagage scolaire et une vie relativement stable et d'autre part ce secteur souffre de difficultés économiques de recrutement. L'enquête sur les besoins en main d'œuvre de 2014, évoque 1702 projets de recrutement dans le secteur des services aux personnes avec 70% de difficultés de recrutement. Ces problèmes sont liés au manque de

technicité des employés potentiels. Ces éléments mettent en évidence les besoins en formation des recruteurs qui souhaitent une main-d'œuvre techniquement compétente.

Par les différents enjeux, représentations et histoires qui traversent ce métier, ce secteur souffre donc d'un manque de qualification. Pourrait-on dire : manque de professionnalisation ? C'est ce que nous allons essayer de voir dans cette deuxième partie.

Pourtant il est vraiment nécessaire de préciser pour terminer cette partie qu'il serait dommageable de se destiner vers ce métier sans en mesurer toute la complexité. En effet, l'aide à domicile travaille avec des personnes parfois en difficulté physique ou psychique dont l'état de santé peut s'aggraver (personnes en fin de vie, par exemple). Des capacités d'écoute, de bienveillance, de contrôle de soi, de discrétion sont indispensables. Ce métier demande aussi une résistance physique (déplacement de personnes, port de charges, tâches ménagères). L'aide à domicile doit être capable de s'adapter à des environnements familiaux divers et à travailler seul. Nous aurons compris qu'une certaine sensibilité féminine ne suffit pas pour devoir faire avec la vulnérabilité et la souffrance d'autrui.

A travers cette partie, nous venons de voir que le secteur de l'aide à domicile, est un vaste domaine qui s'est construit à partir de différents publics, représentations, contextes, dispositifs, statuts et enjeux. Un flou perdure au sein de la société face à cette complexité, accentuée par la loi de cohésion sociale de 2005. Ce secteur souffre d'un manque de qualification et de conditions d'emploi très précaires. Pourtant, il serait dommageable de se destiner vers ce métier sans en mesurer toute la complexité, car il ne se résume pas à faire le ménage et la toilette des personnes âgées.

Face à ce constat et à cet enjeu de société, les acteurs politiques et institutionnels s'intéressent fortement à ce domaine. Preuve en est la loi en cours d'adaptation au vieillissement proposée par la secrétaire d'Etat : Madame Laurence Rossignol. De plus, depuis ces dernières années l'expression « professionnalisation des aides à domicile » n'a jamais autant été prononcée.

Nous allons donc aborder dans le premier chapitre de notre approche conceptuelle, le concept de professionnalisation et voir quel sens il peut prendre dans ce secteur.

4 Le processus de professionnalisation dans un parcours de formation

L'axe principal de notre recherche étant le processus de professionnalisation dans un parcours de formation, nous devons, avant de rentrer dans le vif du sujet de la professionnalisation, nous attarder sur les parcours de formation et sur l'ingénierie qui en découle.

Nous définirons dans un premier temps l'origine du terme ingénierie pour mieux comprendre toute sa signification dans le domaine de la formation. Après quoi, nous tenterons de répondre à cette question : qu'est ce que l'ingénierie dans le domaine de la formation pour adultes? Et comment favoriser le processus de professionnalisation des stagiaires dans un parcours de formation tout en prenant en compte l'individu dans le collectif? Nous aborderons donc l'ingénierie de la professionnalisation et enfin nous terminerons par la conception de parcours de formation professionnalisant.

4.1 Origines et définitions de l'ingénierie et de la formation

4.1.1 L'origine du terme ingénierie

Thierry Ardouin précise que le terme ingénierie se trouve au confluent de trois origines (Ardouin, 2006, p. 10). Tout d'abord, une origine française, *génie*, qui prend ses racines dans le domaine du militaire. Le génie apparaît au 16^{ème} siècle quand la guerre de siège nécessite un corps d'ingénieur. Ensuite, ce terme bénéficie d'une origine anglo-saxonne, *engineering*, qui correspond à « la science de l'ingénieur ». Son utilisation se fera en France à partir du 18^{ème} siècle. Enfin, Loïc Brémaud nous explique dans l'introduction de *L'Archipel de la formation* que Gaston Pineau rajoute une troisième source, « redécouverte par Jean-Louis Le Moigne en réactualisant le terme latin « ingénium », intelligence, talent, génie, en déterrant l'œuvre de Vico « le discours sur la méthode des études de notre temps », parue en 1708 » (Brémaud & Guillaumin, 2010, p. 17).

Ainsi, l'ingénieur devrait pouvoir combiner les trois sens de l'ingénierie en déployant des aptitudes cognitives de reliance (l'ingenium), mais aussi en exerçant un art supposant de fortes capacités créatives (ingenior), et enfin en signifiant son appartenance à un corps professionnel reconnu socialement, institutionnellement, disposant d'un corpus de connaissances identifié et maîtrisé par ce corps (génie) (Brémaud & Guillaumin, 2010, p. 17).

Maintenant que nous en savons davantage sur l'origine de ce terme, voyons comment il se conjugue avec celui de « formation ».

4.1.2 L'origine de la formation

Contrairement à une origine assez ancienne du terme d'ingénierie, celui de formation est récent. Il n'était pratiquement pas utilisé avant 1950. Les lois du 16 juillet 1971 marquent l'institutionnalisation de la formation en organisant la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Cependant, les premières années ne sont pas glorieuses dans ce domaine, associé à une charge financière supplémentaire pour les entreprises et complètement dissocié du monde du travail. Le contexte de crise, avec l'arrivée du chômage dans la deuxième moitié des années 70, met en exergue une éventuelle inadéquation de la main d'œuvre à l'évolution du travail. La formation peut être un remède à ce problème et propose alors des stages de formation qui font référence. Parallèlement à cet essor, les dispositifs de formation se structurent davantage et commencent à utiliser l'outil de l'évaluation, jusqu'à ce qu'elle soit complètement intégrée, des années plus tard.

Au sens de la loi (Art. L.900-1 du Code du travail) : « La formation a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ». Dans un monde en constante mutation, la formation apparaît petit à petit comme une exigence et les entreprises s'en saisissent pour s'ajuster et faire preuve de performance et de compétitivité. D'une manière plus précise, Thierry Ardouin nous propose cette définition : « la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif » (Ardouin, 2006, p. 10).

Nous voyons bien que la formation ne se résout plus à des stages ou à des actions de formation mais qu'elle doit étudier des contextes dans sa globalité pour répondre à des demandes de plus en plus complexes. Pour en appréhender toute sa complexité, celle-ci doit bien sûr bénéficier d'une vision systémique. Il est donc indispensable de relier « la formation personnelle et la formation professionnelle ; l'apprentissage théorique de l'appropriation pratique ; les temps spécialisés des temps interprofessionnels ; la formation pour soi et la formation pour l'institution ; l'expérience et les connaissances » (Ardouin, 2006, p. 10) et de la penser en fonction du contexte. L'ingénierie dans le domaine de la formation prend alors tout son sens et nous assistons à son émergence dès le début des années 90. S'ensuit une période de production par les pionniers de l'ingénierie, avec François Viallet, le précurseur, Thierry Ardouin, Guy Le Boterf, Philippe Astier ou encore Patrice Leguy.

A présent que les origines et les définitions de nos deux termes fondamentaux, l'ingénierie et la formation, sont plus précises, nous allons maintenant tenter de répondre à cette question : qu'est ce que l'ingénierie dans le domaine de la formation pour adultes? Avec l'appui des différents auteurs cités, nous allons voir comment appréhender ce « concept-outil » (Ardouin, 2006, p. 12) ?

4.2 L'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation « regroupe les différentes actions et dispositifs liés au développement du savoir-faire de l'entreprise, tant au niveau individuel, d'équipe, collectif ou de l'organisation » (Ardouin, 2006, p. 15). C'est « une démarche socio-professionnelle, au cours de laquelle, par des méthodologies appliquées, l'ingénieur en formation doit analyser, concevoir, réaliser des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). Ces actions, dispositifs et systèmes, sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations » (Ardouin, 2004, p. 15)

L'ingénierie de formation doit donc prendre en compte quatre domaines, elle correspond à trois niveaux et la démarche se décline en trois phases, tout en s'adressant à un public spécifique : le monde des adultes.

4.2.1 Les quatre domaines

Tout d'abord, l'ingénierie s'appliquant dans le domaine de la formation « est un ensemble coordonné de quatre domaines » (Ardouin, 2006, p. 17) : l'ingénierie des compétences individuelles, collectives, l'ingénierie de parcours et de professionnalisation et l'ingénierie du plan de formation. Elle se situe entre l'individu et l'organisation et l'apprentissage et la production.

4.2.2 Les trois niveaux

Il est indispensable de donner du sens à l'ingénierie de formation en la resituant dans son contexte culturel et socio professionnel, en identifiant les acteurs en jeu, internes et externes. Pour ce faire nous pouvons nous aider de la classification de Thierry Ardouin qui distingue trois grands types d'ingénierie correspondant chacun à trois niveaux

spécifiques. Nous avons à un niveau le plus élevé et le plus éloigné des actions de formation, l'ingénierie des politiques qui renvoie à des décisions politiques avec lesquelles le maître d'ouvrage va devoir composer pour organiser et définir la politique de son établissement. C'est le niveau stratégique et décisionnel. En second, se situe l'ingénierie des systèmes de formation. « Il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action ». Concrètement le maître d'œuvre doit répondre à la commande du maître d'ouvrage, en prenant en compte le cadre et les orientations définies mais aussi les contraintes et les réalités du terrain. Sa connaissance et sa vision globale du système sont très importantes. C'est le niveau organisationnel. En dernier, nous retrouvons l'ingénierie pédagogique, c'est le niveau opérationnel, le plus proche des actions de formation et de leurs réalisations. Cela correspond aux prestataires et aux fournisseurs qui organisent le travail pédagogique. Nous pouvons essayer d'élaborer une classification d'après les schémas de Thierry Ardouin, par rapport à notre expérience de stage, effectué dans un Institut de Formation Continue, lieu où se déroule notre recherche-action :

Niveaux	Acteurs externes	Acteurs internes	Organisation hiérarchique	Domaines
Ingénierie politique Stratégique, décisionnel	-Etat -OPCA -Prescripteurs	-Direction de l'établissement (IFC sous tutelle) -Syndicats -CE	-Directrice de l'établissement -Directeur des Ressources Humaines	-Politique générale de l'établissement -Gestion du personnel Politique formation -Politique communication -Règlement -politique qualité, sociale, salariale
Ingénierie des systèmes de formation Organisationnel	-L'IFC (Institut de Formation Continue)	-Responsable de l'IFC -Responsable adjointe	-Responsable pédagogique de l'IFC, qui est aussi responsable de la plateforme sanitaire et sociale -responsable adjointe, responsable de la plateforme tertiaire	-Analyse des emplois et des compétences -Analyse des besoins en formation -Réponse à des appels d'offre -Montage de dispositifs de formation -Planification de la formation -Logistique matérielle -Choix des intervenants + formateurs -Coordination des formations -Evaluation du dispositif
Ingénierie pédagogique Opérationnel	Intervenants extérieurs	Stagiaires	Formateurs	-recrutement des stagiaires (tests + évaluation) -Préparation pédagogique (contenus, supports, matériel) -Réalisation de l'action de formation -Evaluation des acquis -Validation des acquis

Nous voyons bien à travers ce schéma que l'ingénierie des systèmes de formation se situe à l'interface de l'ingénierie politique et pédagogique. Pour élaborer cette ingénierie des systèmes de formation, si spécifique et complexe, il est nécessaire de suivre une

démarche socio professionnelle d'optimisation de la formation structurée par quatre phases. Elles nous permettront de mettre en œuvre des formations dans une logique stratégique, tout en prenant compte des réalités professionnelles, sociales et individuelles. Ces quatre étapes, décrites par Thierry Ardouin, sont celle de l'Analyse, de la Conception, de la Réalisation et de l'évaluation (ACRE).

4.2.3 Les quatre phases

La phase d'analyse est une condition essentielle de la démarche d'ingénierie. Dans un premier temps, il s'agit de formaliser la demande, qui peut être assez floue mais représentative de la complexité dans laquelle se trouve le commanditaire. Il faut cerner l'objet du travail et surtout chercher le problème caché derrière cette demande. Thierry Ardouin nous dit que cette analyse « doit rechercher à être la plus complète possible, dans une approche systémique » (Ardouin, 2006, p. 33). Pour ce faire, nous devons avoir une compréhension fine de l'environnement, du cadre socio professionnel, de leurs enjeux, des acteurs, du fonctionnement de l'organisation et du mode de management mais aussi appréhender le climat social dans lequel les acteurs évoluent. L'analyse doit bien sûr être « adaptée et dimensionnée » (Ardouin, 2006, p. 33) en fonction de la commande.

Dans un deuxième temps, nous pouvons alors élaborer un diagnostic qui va permettre de définir les objectifs opératoires attendus et de les formuler en termes de résultats. C'est le début de l'élaboration d'un avant-projet, qui comprend l'identification du contexte, les grandes orientations du projet, la présentation des différentes étapes et leur planification, la logique d'organisation ainsi que la définition des moyens humains, techniques, matériels et financiers.

La deuxième phase, celle de la conception, « doit permettre d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement étudié précédemment » (Ardouin, 2006, p. 34). Avant de se lancer « tête baissée » dans cette création, il faut proposer et négocier des « avant-projets », comme une sorte de tests, permettant d'élaborer au plus juste le projet d'action.

Après ces deux premières phases correspondant à la partie de l'investigation, s'ensuit celle de la mise en œuvre, avec comme troisième étape celle de la réalisation.

« Le responsable de formation devra assurer en effet trois grandes activités : l'animation, le pilotage et la communication » (Ardouin, 2006, p. 35). Par exemple, en stage, nous avons pu commencer à animer et à piloter le projet d'action en créant plusieurs outils et en

organisant une réunion pour rendre compte de l'avancée de notre travail, en lien avec l'équipe et pour leur présenter les nouveaux outils. Thierry Ardouin insiste sur cet aspect de la communication : cette fonction « a un rôle important dans la réalisation du projet. L'ingénierie ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre technocratique et déshumanisée de décisions dirigistes. Les participants ne sont pas de simples objets d'une planification fonctionnelle, mais les acteurs, partis prenants, du projet ». Ce point nous paraît en effet indispensable, tout seul nous avancerons sûrement plus vite mais ensemble nous avancerons plus loin. Il faut donc que chacun des acteurs se sente concerné et impliqué dans les changements et les prises de décisions.

La dernière phase de l'évaluation peut se situer soit durant la formation, c'est l'évaluation en formation dite de « régulation », qui permet d'éventuels réajustements en cours de route, ou à la fin de la formation, c'est l'évaluation-contrôle. Cette étape, tout comme celle de l'analyse est indispensable, elle va nous permettre de mesurer les écarts entre les attendus et ceux réellement atteints. Bien qu'elle arrive en dernière position, il est nécessaire de la poser an amont, car c'est elle qui va décliner les processus. Enfin, par ce biais, nous nous offrons aussi la possibilité de nous remettre en question et ainsi améliorer notre professionnalisme. Nous reviendrons sur l'évaluation à la fin de cette partie.

Un point doit attirer notre vigilance dans cette démarche. En effet, Thierry Ardouin nous met en garde contre ce qui est devenu aujourd'hui l'un des pièges en matière de formation : l'excès technologie, c'est-à-dire se focaliser sur les outils au lieu de se mettre au service de l'objectif pédagogique. L'autre piège est l'hyper-rationalisation : une conception qui se concentre sur les systèmes et en oublie complètement l'humain, la personne à former, qui devrait pourtant constituer le cœur de l'ensemble.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'ingénierie doit faire preuve de créativité, elle doit s'attacher à rechercher la finalité, en se servant du contexte, des ressources afin de construire avec les Autres:

L'ingénierie est l'art de la reliance dans une perspective constructiviste intégrant le paradigme de la communication ayant pour enjeu l'autonomie de la personne (...)
L'ingénierie est cette capacité à produire de l'intelligibilité à partir des contraintes et des contraires. (Guillaumin & Demol, 2014, p. 12).

Nous allons maintenant voir quelles spécificités concernent ce public adulte en formation pour adapter au mieux notre ingénierie de formation.

4.2.4 Un public spécifique : les adultes

Jean-Pierre Boutinet nous apporte son éclairage. Il nous explique que :

ce qui caractérise la vie adulte actuelle c'est l'impératif de la mobilité auquel elle est confrontée, obligeant l'adulte à organiser ses propres transitions existentielles et professionnelles. De transition en transition, en passant par des temps de crise et de rupture le cas échéant, l'adulte se transforme, réorganise en permanence certains éléments de sa structure identitaire (...). Cette nécessité de se transformer à travers une suite d'expériences menées est sans doute la meilleure façon d'affronter un environnement chaotique. (Boutinet, 2012).

C'est pourquoi il nomme l'adulte depuis 1990, comme « instable et immature » (Boutinet J.-P. , 1998). Dans ces passages transitionnels qui sont loin d'être évidents, l'ingénieur de formation a sans nul doute un rôle d'accompagnement à jouer.

J.P Boutinet dégage trois grandes classifications d'âge, importantes à connaître lorsque l'on s'adresse à ce type de public. Tout d'abord, le jeune adulte, débutant, en désir de réalisation, d'exploration de nouveaux rôles et en recherche d'autonomie. Puis, l'adulte du mitan qui remet en cause ses choix faits, dans une trilogie passé-présent-futur. Il a une prise de conscience du basculement du temps, du temps fait et de celui qui reste à vivre. Et enfin, l'adulte accompli, ayant assumé son histoire, sa trajectoire sociale et professionnelle, avec la perspective de la retraite. Pour ce qui concerne le secteur de l'aide à domicile, nous retrouvons principalement la deuxième catégorie.

Knowles spécialiste de la théorie de l'éducation, nous rappelle grâce au modèle de l'andragogie, les principes fondamentaux de l'adulte apprenant. Il définit l'andragogie comme « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre ». Pour lui, leur modèle d'apprentissage est centré sur la réalité, en fonction de leur expérience propre. Ils ont besoin de comprendre le sens de leur apprentissage avant d'engager une formation, et leur expérience est leur plus grand facteur d'apprentissage. (Meziadi & Sole, 2012)

En effet, « les adultes ont connu des situations de vie multiples, des mises à l'épreuve marquantes, et en ont tiré de l'expérience, c'est-à-dire des ressources pour connaître le monde et agir sur lui. D'emblée, le formateur doit renoncer à distinguer ce qui relève des savoirs *stricto sensu* et ce qui relève de l'action, et par là même récuser le modèle courant selon lequel il faut savoir avant d'agir. L'action est le creuset de la connaissance, et en formation professionnelle elle en constitue la visée. La praxis est indissociable de la connaissance et de l'être, et ces trois dimensions ne peuvent être séparées : ce que l'adulte *a fait* est pour beaucoup dans ce qu'*il sait*, et son expérience définit largement ce qu'*il est* » (Jobert, 2011).

La posture du formateur doit donc être pensée. Dans tous les cas, il est important, malgré l'hétérogénéité des groupes, d'individualiser l'apprentissage en tenant compte de leurs motivations et centres d'intérêts.

Enfin, ils ont besoin d'être perçus comme des individus capables de s'autogérer et de prendre leurs propres décisions. Ils sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle et leur estime de soi.

À présent que nous avons une vue d'ensemble bien plus fine quant à l'ingénierie dans le domaine de la formation pour adultes, nous allons pouvoir tenter une approche sur la construction de parcours de formation professionnalisant, vers une ingénierie de la professionnalisation.

4.3 La professionnalisation

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes : dès la fin du XIX^e siècle par les groupes sociaux puis par les entreprises et le milieu de la formation depuis quelques décennies, pour signifier des intentions variées. Depuis plusieurs années, il rencontre un vif succès qui nous amène à utiliser ce terme de façon très courante, au risque d'en banaliser le sens. Il n'est pas si aisé de définir cette notion. Wittorski nous dit que ce terme est fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent. À première vue, la construction syntaxique nous interpelle. Nous pouvons distinguer plusieurs termes tels que profession, professionnel, professionnalité ainsi que le suffixe –ation. Ce découpage construira notre première partie de ce chapitre, qui sera éclairée d'apports théoriques de différents auteurs, spécialistes de la professionnalisation, tel Richard Wittorski, Claude Dubard ou encore Guy Le Boterf.

4.3.1 La Profession

Si nous nous attachons à regarder l'étymologie de ce terme qui provient du latin *professio*, *-onis* «déclaration, déclaration publique, action de se donner comme» (CNRTL), nous nous rendons compte qu'il en ressort deux sens.

Premièrement, Wittorski nous dit que « la profession est de l'ordre du déclaratif, du langagier et qui s'énonce publiquement » (Wittorski, 2005, p. 11). Elle puise son origine dans la religion puisqu'à l'époque, « professer » signifiait porter la parole en avant », c'est-

à-dire déclarer publiquement sa foi religieuse ou ses opinions politico-religieuses. Pour autant, et ce sera le deuxième sens de ce terme, « les définitions sociologiques classiques insistent sur l'idée qu'une profession est une occupation par laquelle on gagne sa vie, une activité rémunérée, il s'agit de la profession liée à un emploi. » (Wittorski, 2005, p. 11). Pour compléter notre approche, nous pouvons nous référer aux travaux de Dubard et Tripier qui apporte un complément aux deux sens que nous venons de dégager, celui « d'un ensemble de personnes ayant le même « métier » ou le même statut professionnel » (Dubard, Tripier, & Boussard, 2011, p. 11). Enfin, nous parlions en introduction que derrière le terme de professionnalisation, apparaissait l'adjectif « professionnel ». Dubard et Tripier ajoute donc un dernier sens : « la profession est une fonction, une compétence reconnue au sein d'une organisation : le terme « reconnaissance » au cœur de cet univers de signification » (Dubard, Tripier, & Boussard, 2011, p. 12).

Pour résumer, le terme « profession » révèle quatre sens avec quatre points de vue.

Voici un tableau récapitulatif :

PROFESSION=DECLARATION	PROFESSION=FUNCTION
Vocation professionnelle affirmée (sens 1)	Position, compétence reconnue (sens 4)
PROFESSION=METIER	PROFESSION=EMPLOI
Groupe professionnel (sens 3)	Classification professionnelle (sens 2)

(Dubard, Tripier, & Boussard, 2011, p. 13)

Il convient de s'attarder un instant sur la différence entre les deux termes : métier et profession, différence souvent confuse. « Classiquement la distinction faite entre métier et profession est la suivante : le « métier » serait à dominante manuelle alors que la « profession » à dominante intellectuelle ou rationnelle. » (Wittorski, 2005, p. 24). Mais au-delà de cette simple catégorisation, Wittorski nous montre à travers les différents travaux effectués sur ce sujet « que ce sont les niveaux d'organisation autonome du champ d'activité et de formalisation de celui-ci qui permettent de faire la différence entre les deux mots. Autrement dit, la profession est un métier socialement organisé et reconnu. » (Wittorski, 2005, p. 27). Cela pose donc la question de la reconnaissance. Celle-ci ne peut être présente que si l'individu accorde de la valeur et de l'importance à ce qui est fait. Il

doit apprendre à mettre en mot la nature de son métier, ce qui va permettre l'élaboration d'une parole professionnelle et ainsi une valorisation de sa pratique.

Nous pourrions dire que la différence entre une aide à domicile qui exerce un métier et celle qui exerce une profession va tenir à la qualité de son discours, à l'attention au « parler vrai », de la parole adaptée et accompagnée des actes de soins. A notre sens, cette verbalisation est possible à partir du moment où la professionnelle a suivi une formation. Celle-ci va permettre à l'apprenant l'apprentissage de termes professionnels appropriés et l'adoption d'une posture réflexive avec une dimension technique et morale de son futur métier, vers le travail du « care », au sens du « prendre soin » et du « souci de l'Autre » (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009). Ces différents éléments vont concourir à la construction de l'identité professionnelle de l'aide à domicile et à une reconnaissance du métier d'une manière générale. C'est dans ce sens que le métier de l'aide à domicile pourra se rapprocher ainsi de plus en plus d'une profession.

Mais alors de façon plus précise, comment se « construit » une profession ? Franck Picault cite Guy Jobert, pour lequel « la construction d'une profession s'articule autour d'une rhétorique à trois termes : le besoin, le savoir et l'éthique. D'après cet auteur une profession doit avoir pour s'installer : l'existence d'un besoin social à satisfaire, l'existence d'un besoin de connaissances et de savoir-faire organisé, formalisé pour être transmissible et enfin l'existence de règles accessibles uniquement aux initiés, ce qui permet un contrôle par les pairs et de réguler l'exercice de l'activité professionnelle. » (Picault, 2015).

Si nous prenons cette définition pour essayer une comparaison avec le secteur de l'aide à domicile, nous voyons bien que ce métier peine à se constituer en profession. Le « besoin social » est clairement identifiable et reconnu de toute la société. Par contre, pour les points suivants nous constatons qu'un nombre certain d'aides à domicile sur le terrain n'ont pas suivi de formation, niant ainsi « l'existence d'un besoin de connaissance et de savoir-faire organisé ». Comme nous l'avons vu dans la première partie, les représentations de ce métier reléguées à la sphère domestique accentuent l'idée qu'il n'y a pas besoin de suivre une formation pour faire le ménage chez les Autres. Cela engendre des problèmes de reconnaissance d'un point de vue sociétal, ne favorisant pas comme nous venons de le voir ci-dessus, la constitution de ce métier en profession.

Enfin, le plan de service à la personne de 2005 n'a pas favorisé non plus l'élaboration de ce groupe en profession. La neutralité du terme « personne » enlève toute spécificité aux activités d'aides et de soins en direction de publics fragilisés, les mettant sur le même plan que les activités de confort ne nécessitant pas forcément d'interaction spécifique entre le

salarié et l'utilisateur. Ceci ôte toute particularité des finalités du travail de l'aide à domicile. Le développement quant à lui de l'emploi direct pose des questions, puisque la personne

« se retrouve dans une situation où l'organisation de travail en tant que facteur structurant de l'identité professionnelle n'est pas vraiment pensée. Le collectif moteur de la reconnaissance de la personne au travail dans ce qu'elle effectue, est escamoté, tout comme s'estompé la hiérarchie (...). Comment de fait établir une convention fiable de mesure des progrès dans un contexte de relation interindividuelle, en l'absence de règles et de valeurs collectives» (Devetter, Jany-Catrice, & Ribault, 2009, p. 86).

Bien qu'encouragé par les pouvoirs publics, nous doutons fort que ce tournant favorise la constitution du groupe d'aides à domicile en profession.

A présent que la distinction entre un métier et une profession est notée, nous pouvons rentrer dans le vif du sujet en abordant la professionnalisation.

4.3.2 La professionnalisation

Pour cette partie, nous allons nous appuyer sur les travaux de Richard Wittorski qui attribue trois sens à la professionnalisation.

Tout d'abord, il parle de « la professionnalisation des activités », au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) (Wittorski, 2005, p. 27).

Alors comment se met en place la professionnalisation des activités du secteur de l'aide à domicile ?

Nous avons vu que par la loi du Plan de cohésion sociale de 2005, une forte concurrence s'est installée sur le secteur. Les associations sont donc de plus en plus amenées à montrer des signes extérieurs de qualité, preuves pour bénéficiaires. Plusieurs employeurs s'engagent alors dans l'obtention de « démarche qualité ». Comme cette directrice, interviewée par Christelle Avril qui « décide de s'engager dans l'obtention de la norme Afnor des « services aux personnes à domicile », qu'elle présente comme un label de qualité de service » (Avril, 2014, p. 74). Même si Christelle Avril avance dans son livre que cette démarche est surtout une « mise en place de procédures démocratiques visant la rationalisation du travail des employées » (Avril, 2014, p. 74), nous pensons qu'obtenir cette certification participe au processus de professionnalisation des activités du secteur. Le respect d'un cahier des charges est exigé, un suivi est effectué etc.

La professionnalisation du secteur passe aussi par la mise en place des plans des formations au sein des entreprises et associations. Les employeurs peuvent faire appel à l'OPCA de la branche, Uniformation, pour bénéficier d'une aide. Les ADMR, par exemple, ont au sein de leur antenne au niveau départemental leurs services formation. Leur rôle est donc essentiel aussi dans ce processus de professionnalisation.

Enfin, les aides à domicile ont différents dispositifs à leur portée, comme le CPF, le CIF ou encore la période de professionnalisation pour s'engager dans une formation leur permettant une qualification, ou encore s'inscrire dans une démarche de VAE, que nous détaillerons un peu plus tard. Les formations initiales sont mises en place par différents organismes de formations, par des centres de formations d'apprentis ou encore des lycées professionnels. Face aux besoins évolutifs, les formations sont polyvalentes afin de pouvoir répondre à une demande assez vaste. Les formations continues quant à elles sont proposées par les OPCA mais aussi par les fédérations qui jouent là aussi un rôle capital dans la professionnalisation des activités. Par exemple, UNA propose pour les aides à domicile sur une période de sept mois, 22 actions de formations à travers toute la France, sur une dizaine de thèmes. L'institut national Iperia, œuvre quant à lui pour le salarié du particulier employeur et propose aussi toute une gamme de formations continues mais aussi des activités ou des évènements favorisant la professionnalisation des emplois de la famille (Institut-Iperia).

Ensuite, Richard Wittorski évoque en deuxième sens la « professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission des savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel » (Wittorski, 2005, p. 27). C'est certainement dans cette perspective que ce terme est le plus utilisé aujourd'hui. Face à un monde en constante mutation qui prône l'anticipation, la réactivité, l'innovation et la performance, le salarié doit faire preuve de professionnalisme pour évoluer dans cet univers. Le sens du mot professionnalisme évolue donc avec le temps et aujourd'hui, il consiste « avant tout à mettre en œuvre des stratégies, à inventer, à créer, à prendre les bonnes décisions » (Roche, 1999). Le professionnel doit être en mesure de faire face à des situations de travail évolutives et peu définies. A ce sujet, Ph. Perrenoud nous dit que la professionnalisation « s'accroît lorsque dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Il précise que « la professionnalisation représente le passage de l'application stricte de méthodologies (...) à la construction de démarches. C'est la capacité à s'orienter par rapport à des objectifs et de résoudre des problèmes complexes et variés » (Perrenoud, 1999). Par cette citation, nous pouvons donc dire que les aides à domicile doivent faire preuve de professionnalité de manière importante dans leur métier

« en particulier du fait de l'insaisissabilité de l'acte du quotidien, de l'adaptabilité permanente aux situations rencontrées au sein du domicile, de la variabilité de la personne aidée et de la situation de la responsabilité engendrée par la réalisation de l'activité au domicile d'une personne fragile » (Catrice, 2011, p. 69).

La professionnalisation met en évidence que pour traiter des situations de travail et de vie complexes, les savoirs et les savoir-faire sont insuffisants et que de nouveaux concepts, tel celui de la compétence est indispensable. Par compétence nous entendons qu'une personne est en capacité « d'organiser ses ressources et de les mobiliser en combinatoires pertinentes pour gérer des situations professionnelles en prenant en compte les critères de réalisation qui y sont liés. (Le Boterf, 2006, p. 28). La professionnalisation devient alors « le processus qui permet de formaliser l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la constituent, pour pouvoir agir avec compétence » (Fernagu-Oudet, 2003). Par « agir avec compétence », nous entendons que la personne est capable « de mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport à une situation professionnelle à gérer, composée d'une activité à réaliser à laquelle sont associés des critères de réalisation souhaitable de cette activité ; en mobilisant des combinatoires appropriés de ressources propres à la personne, en vue d'atteindre des résultats attendus pour un destinataire afin de répondre à des enjeux » (Le Boterf, 2006, p. 28).

Du point de vue de l'individu, ce concept de professionnalisation signifie une valorisation qui vise à acquérir des compétences et ainsi à avoir une plus-value sur le marché de l'emploi, en référence au monde libéral anglo-saxon. La culture hexagonale centrée sur la personne parle de souci de reconnaissance de la valeur professionnelle et de quête identitaire dans le monde du travail.

Nous pouvons alors nous demander quelles mesures sont mises en place pour permettre aux professionnelles de faire face à ce contexte et de se développer professionnellement, favorisant ainsi la professionnalisation des acteurs?

Cette question nous amène au dernier sens proposé par Wittorski : « la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation » (Wittorski, 2005, p. 28).

La professionnalisation des organisations devient un enjeu identitaire fort pour les organismes de formation de manière à développer l'efficacité perçue des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation. Leur expertise résidera dans leur façon à orienter le plus possible leurs actions de formation vers l'emploi. Il y a en effet une évolution de la professionnalisation liée à l'acte de formation dans les situations

de travail : le monde du travail et celui de la formation sont fortement liés. L'enjeu est de questionner et d'articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation. Cela va plus loin qu'une volonté d'adaptabilité du futur salarié.

Ce dernier sens nous donne l'occasion de questionner l'univers de la formation dans son rôle d'accompagnement à la professionnalisation des aides à domicile. Nous avons vu ci-dessus que pour répondre à un besoin d'adaptabilité constant, les formations initiales sont dans la majorité polyvalente, comme pour le titre d'ADVF qui permet à la professionnelle, soit d'intervenir auprès de jeunes enfants, soit auprès de personnes âgées. Cette tendance à la polyvalence nous laisse perplexe, car elle n'est, tout d'abord, pas forcément le reflet de la réalité du terrain : « il est en effet exceptionnel que des salariées exercent simultanément une activité auprès de jeunes enfants et de personnes âgées » et ce ne serait pas le souhait de celles-ci (Doniol-Shaw, 2011, p. 60). De plus, malgré les besoins croissants face au vieillissement de la population, il n'existe pas en France aujourd'hui une filière de formation spécifique destinée à l'aide aux personnes âgées. Ce manque ne favorise pas à notre sens la professionnalisation des organisations, ni des acteurs. La formation est peu orientée vers l'emploi.

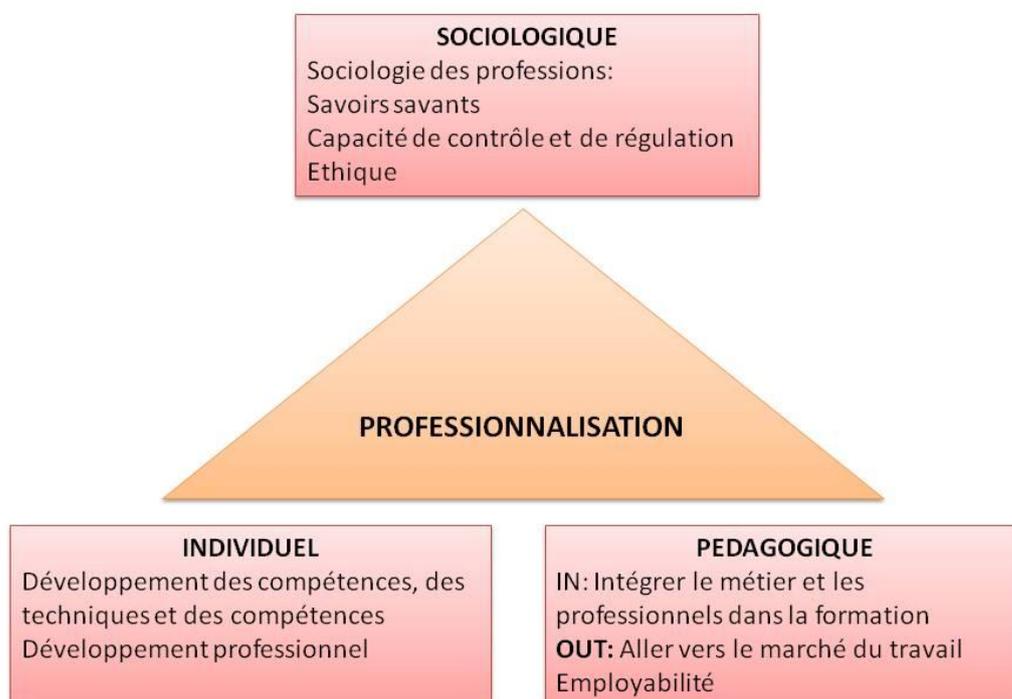
Les besoins croissants d'aide et d'accompagnement des personnes fragilisées par l'âge ou les événements de la vie ne pourront être satisfaits sans changer profondément le cadre de l'organisation actuelle des formations. Il importe pour cela de considérer non pas le lieu d'exercice des activités (domicile ou institution) comme constituant le pivot des métiers et des formations mais l'objectif du travail. (...). Ce n'est pas le domicile qui est au cœur du métier d'aide mais bien la personne bénéficiaire de l'aide. (Doniol-Shaw, 2011, p. 63)

Cette auteure nous propose alors de penser « de nouvelles voies de formation, qui rapprochent l'aide et le soin » (Doniol-Shaw, 2011, p. 65).

Nous détaillerons la professionnalisation des parcours de formation un peu plus tard.

4.3.3 Trois piliers à articuler

A ce stade et pour synthétiser cette première approche du concept de la professionnalisation, nous pouvons nous appuyer sur un schéma de Thierry Ardouin qui montre que la professionnalisation se trouve au confluent de trois domaines : la sociologie, la pédagogie et l'individu.



(Thierry Ardouin)

Ces trois piliers : individuel, pédagogique et sociologique se situent dans des espaces temps différents qu'il convient aussi d'articuler. L'individu se situe dans un niveau micro sur le court terme, la pédagogie dans un niveau mezzo sur le moyen terme et la sociologie des professions sur le long terme avec le niveau macro.

Maintenant que nous comprenons davantage de quoi relève la professionnalisation, de quels enjeux gravitent autour et comment elle s'articule, nous pouvons poursuivre sur l'élaboration de parcours de formation professionnalisant.

4.4 De l'ingénierie de formation à l'ingénierie de la professionnalisation

Nous allons voir dans cette partie que nous pouvons passer d'une ingénierie de formation à une ingénierie de la professionnalisation en mettant en avant une approche conjointe de la formation et de l'emploi, en proposant une offre d'opportunité de professionnalisation au stagiaire sur son parcours et bien sûr en insistant sur l'étape finale de l'évaluation du dispositif.

4.4.1 Approche conjointe de la formation et de l'emploi

Nous avons vu qu'il est nécessaire d'avoir une vision systémique du contexte et de l'environnement professionnel dans lequel nous allons évoluer. C'est une étape indispensable avant de se lancer dans la construction d'un parcours de formation, durant laquelle nous pouvons nous aider de la démarche de référentialisation. C'est une méthode d'élaboration de référentiels « qui s'inscrit dans un travail qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transposition du métier en référentiel d'activités ou d'emploi, puis en référentiel de compétences pour aboutir au référentiel de formation » (Ardouin, 2006, p. 108). Cette démarche est indispensable pour évaluer une action et ses effets. De plus, par cette modélisation nous comprenons et appréhendons mieux la réalité. En effet, « l'analyse des compétences et la mise en mots de l'action permettent de mieux repérer et de répartir les types et niveaux de savoirs nécessaires pour l'emploi » (Ardouin, 2006, p. 108). L'étude du référentiel emploi-activités-compétences du titre professionnel ADVF nous permet de dégager trois certificats de compétences professionnelles (CCP), correspondant chacun à trois activités types :

- Accompagner les personnes dans les actes essentiels du quotidien
- Relayer les parents dans la prise en charge de leurs parents à domicile
- Assister les parents dans l'entretien de leur cadre de vie et dans la préparation de leur repas.

Chaque activité renvoie à l'acquisition de cinq compétences professionnelles spécifiques, le tout détaillé dans des fiches activités types et compétences professionnelles. Une vision transversale de ces trois activités permet de mettre en exergue les compétences nécessaires et communes aux trois activités :

- la mise en place d'une relation professionnelle
- l'organisation de l'intervention

- la prise en compte de la sécurité
- la prise en compte des personnes
- le respect des règles professionnelles de base

Le référentiel de certification nous permet de comprendre la réglementation de l'examen menant au titre professionnel, qui est composé de plusieurs épreuves :

- l'épreuve de synthèse résultant d'une mise en situation professionnelle, réelle ou reconstituée, observée et jugée par un jury de professionnels
- le dossier de synthèse de pratiques professionnelles (DSPP), qui comporte les éléments de preuve d'une pratique professionnelle dans lequel le candidat décrit de manière détaillée les tâches qu'il a effectuées pour chacune des activités.
- l'entretien individuel avec le jury permettant d'apprécier la vision globale du métier par le candidat.

D'autre part, les référentiels permettent l'identification des passerelles entre le titre professionnel ADVF et les autres diplômes, comme nous l'avons vu dans la première partie. Ceci facilite aussi la démarche de Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE). La loi du 17 janvier 2002 qui affirme la notion de droit individuel, rend possible la VAE et permet à toute personne justifiant d'au moins trois années d'expérience professionnelle ou bénévole ou syndicaliste d'acquérir la qualification souhaitée. Le diplôme visé par la VAE est mis en lien avec l'expérience acquise, sans forcément être un diplôme supérieur.

Grâce à la démarche de référentialisation, le formateur peut repérer les liens entre les référentiels et l'expérience du candidat et voir s'il est possible d'envisager une VAE. Plus précisément, il part du référentiel de certification et face à celui-ci le formateur doit identifier les compétences du candidat. Ce n'est pas l'activité prescrite qui est intéressante ici mais l'activité intégrée par le candidat.

C'est une approche indispensable à avoir, car l'outil de la VAE est à restituer dans une démarche de professionnalisation et d'accès à la qualification. L'individu se sent reconnu socialement et pour les entreprises cela entraîne une lisibilité de leur compétence. De plus, la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'orientation et à la démocratie sociale, offre de plus grandes possibilités pour les demandes de VAE.

Il convient de spécifier que la VAE, dans le secteur de l'aide à domicile, est difficile à mettre en place et à obtenir non seulement par la pluralité des certifications mais aussi par leur polyvalence. Par exemple, pour le titre professionnel ADVF, les candidates à la VAE n'ont souvent qu'une expérience avec les personnes âgées. Mais ce titre contient un CCP,

comme nous l'avons vu, sur la prise en charge du jeune enfant. La plupart du temps ce CCP n'est pas validé. Mais la validation des autres CCP, 1 et 3, ne permet ni l'obtention du titre, ni le passage au niveau B de la grille de classification de la BAD, alors qu'elles ont validé les compétences pour s'occuper des personnes âgées. Seul le titre complet autorise ce passage. « Cette situation est donc profondément paradoxale. Elle oblige en effet les salariées à faire la preuve de capacités dans un domaine dont elles n'ont pas l'expérience et vers lesquelles elles ne veulent pas s'orienter ; et ce d'autant plus qu'elles en connaissent les faibles débouchés et la concurrence avec des salariées disposant d'une formation spécifique petite enfance » (Doniol-Shaw, 2011, p. 59). De plus, il est constaté un désinvestissement des pouvoirs publics dans le financement des demandes de VAE. Les organismes associatifs ou publics se voient dans l'obligation de refuser ou de mettre en suspens des démarches de VAE, faute de moyens. Ce témoignage d'une responsable de structure illustre bien la complexité de la situation :

« Après nous avoir beaucoup incité à former, le Conseil Général nous indique maintenant que nous sommes chers et que nous devons pas avoir trop de diplômés. Il nous a adressé cette année un courrier très explicite, qui ne fixe pas de quotas clairs, mais nous encourage à prendre du personnel type assistante de vie ou autre classification B, mais pas des AVS titulaires du DEAVS. La pilule est dure à avaler : nous avons des salariés qui sont en cours de VAE (...). Cela peut même un jour nous mener à des situations critiques. On peut déjà plus embaucher des diplômées, c'est aberrant. On devra dire à nos salariées qui veulent une VAE que nous ne les accompagnerons pas, alors que nous les avons incitées à faire, c'est aberrant » (CPNEFP, 2009, p. 13).

Maintenant que nous venons de voir la première étape indispensable pour penser une ingénierie de professionnalisation, nous pouvons nous intéresser plus précisément au contenu du parcours, par l'étude des offres d'opportunité de professionnalisation décrites par Guy Leboterf, tout en les reliant aux six voies de professionnalisation de Richard Wittorski.

4.4.2 Les offres d'opportunité de professionnalisation ou les six voies de la professionnalisation

Guy Le boterf nous indique quelques offres d'opportunités de professionnalisation, comme les situations réelles d'apprentissage, les situations simulées ou reconstituées, les situations de partage pratique, les situations de formation en salle, mais aussi l'auto formation (Le Boterf, Ingénierie et évaluation des compétences, 2006, p. 163).

Réciproquement, nous pouvons mettre en lien ces différentes propositions avec les six voies de la professionnalisation et du développement personnel, développées par R. Wittorski. Il distingue six logiques de fonctionnement, qui correspondent à des processus mis en œuvre, qui permettent de développer des compétences et des savoirs spécifiques.

La première voie de la professionnalisation est celle par l'action, elle correspond à la formation sur le tas, ce sont les mises en situations en réel dont parle Guy Le Boterf. Elles permettent de développer une compétence « incorporée » : le stagiaire-apprenant, face à une situation professionnelle connue présentant cependant des aspects nouveaux va agir avec compétence. Selon J. Leplat, cité par R. Wittorski, il mobilise « ses compétences intégrées » issues de son système de référence (Wittorski, 2007).

La seconde correspond à celle par l'itération pensée-action. Elle fait appel à la formation par alternance et aux allers et retours entre les situations de travail réelles et celles simulées ou reconstituées en centre de formation. Cette voie développe la compétence transférable : Le stagiaire va rechercher, face à une situation inédite, des informations, des conseils, mobiliser ses savoirs théoriques. La réflexivité, nous le verrons plus en détail dans la prochaine partie, va permettre au stagiaire de comprendre et d'intégrer les résultats de ses allers-retours. Il s'agit de repérer les compétences développées.

En troisième, nous trouvons la voie de professionnalisation par l'exercice d'une pensée sur l'action. Elle concerne l'analyse que fait le stagiaire a posteriori de l'action afin d'évaluer ou de mieux comprendre les modes opératoires élaborés. Ils développent une « compétence du processus d'action » (Wittorski, 2007) .

En quatrième, la voie de professionnalisation par l'exercice d'une pensée pour l'action correspond à la mise en mots de sa compétence rétrospectivement ou par anticipation, par exemple par des séances d'analyse de la pratique. Cela permet au stagiaire de transformer les connaissances en compétence et/ou savoirs et d'articuler le travail et la formation.

En avant dernière, la voie par la traduction fait référence à la décentration de son action par un tiers. C'est le pas de côté, réalisable par un accompagnement tutoral facilitant. Les conceptions de l'apprenant sont transformées et son apprentissage identitaire s'effectue petit à petit.

Enfin, nous retrouvons la situation de formation en salle, mentionnée par Guy Le Boterf, correspondant à la voie de l'assimilation-intégration. L'apprenant acquiert de nouveaux savoirs théoriques, issus des cours, socle nécessaire pour construire la pratique professionnelle.

Il est important de préciser, que nous parlons d'offres d'opportunité ou de voies de professionnalisation. L'apprenant doit avoir la possibilité dans ce parcours de « naviguer », d'effectuer des choix parmi ce panel diversifié. Le formateur, quant à lui, doit construire « des voies d'eau » praticables. En aucun cas, un parcours ne doit correspondre à un programme figé, mais plutôt être conçu comme « des projets et parcours de navigation » (Le Boterf, 2006, p. 156). A l'intérieur existent les offres d'opportunité avec des points de passage obligés et d'autres à options, des destinations à atteindre, des objectifs, des bilans. Sans oublier que les parcours doivent être personnalisés, mais non individualisés.

Nous nous ne pourrions terminer cette partie sur la construction de parcours de formation professionnalisant sans aborder leur évaluation.

4.4.3 L'évaluation du dispositif

L'évaluation du dispositif doit être pensée et traitée dès la conception des actions de formation. La formulation d'objectifs va nous permettre de faciliter l'évaluation de l'atteinte de ceux ci. Thierry Ardouin insiste sur le fait que « l'évaluation de la formation n'a de sens que par rapport aux objectifs et aux moyens » définis au préalable. « Elle s'inscrit dans un continuum » (Ardouin, 2006, p. 251). Pour être la plus complète possible, elle doit là aussi intégrer les différents niveaux d'acteurs : stratégique, organisationnel et pédagogique et intégrer les trois niveaux de regard sur lesquels porte l'évaluation : le produit (les résultats), la procédure (la démarche) et le processus (ce qui permet et organise les procédures).

Plus concrètement, d'après les différents travaux effectués par les auteurs travaillant sur ce sujet, se dégagent deux grands types d'évaluation : une évaluation directe et une autre en différé avec quatre modes d'application. Guy Le Boterf parle, lui, de « trois niveaux d'effets d'une action de formation : l'évaluation des acquis (connaissances, capacités...), de la pratique construite mise en œuvre pour gérer les situations professionnelles et des impacts sur les performances d'une unité (sur les paramètres sensibles à l'action de formation) » (Le Boterf, 2006, p. 540). Pour construire chaque évaluation nous pouvons nous aider du modèle de questionnement Quintilien (Quoi, Qui, Où, Quand, Comment, Pourquoi). Nous n'évaluons pas juste pour évaluer, passer par cette étape permet de bien définir notre action.

Nous pouvons rajouter à la classification de Guy Le Boterf, l'évaluation de la satisfaction des stagiaires sur l'action de formation, qui se fait en fin de formation. Bien qu'elle présente des limites quant à l'objectivité des stagiaires, ces évaluations sont à

prendre comme des indices précieux, de vigilance, mais aussi de mise en mouvement d'une possible réflexion. A ce sujet, nous pouvons, et c'est même préférable, faire preuve de créativité. Ces fiches distribuées à la fin d'une formation, demandent aux stagiaires apprenants de remobiliser une énergie qu'ils n'ont plus vraiment. Elle doit donc être attractive, simple d'utilisation tout en restant pertinente. Notre expérience en stage nous a permis de nous interroger sur cet outil, en faisant attention à ce point d'attractivité, mais aussi à l'importance d'adapter cette fiche au niveau du public avec lequel nous intervenons. Exercice loin d'être évident, surtout lorsque l'on intervient qu'une seule fois sur le groupe. Un bilan oral nous a alors semblé intéressant pour compléter cette fiche de satisfaction : en proposant un tour de table pour que le public puisse transmettre en un mot ce qu'il retient de sa matinée.

Enfin, il peut être judicieux de donner aussi une fiche de satisfaction aux formateurs, et ainsi de croiser la satisfaction de ces deux acteurs.

Dans le même type, nous pouvons aussi interroger le groupe quant à un objet d'étude particulier que nous souhaiterions évaluer, par exemple la pédagogie de l'alternance mise en place au sein de l'organisme de formation.

S'ensuit l'évaluation des acquis pédagogiques. « Elle est déclinée à partir des référentiels emploi/compétences et des référentiels formation » (Ardouin, 2006, p. 242). Il n'y a donc pas de moments spécifiques ni de grille type, les supports peuvent être très divers (QCM, mise en situation...) mais « elle n'a de sens que s'il elle s'inscrit dans un processus de formation » (Ardouin, 2006, p. 242). De plus, les formateurs doivent faire preuve de professionnalisme en matière d'évaluation et celle-ci doit être maniée avec prudence et délicatesse. Bien trop de personnes en retour de formation gardent des stigmates et des représentations négatives quant à l'évaluation vécue dans leur scolarité. Le but n'étant pas de les réactiver, bien au contraire : « nous avons compris que l'essence du jeu n'était pas de mesurer, de faire passer sous la toise, mais de prendre du recul avec l'action quotidienne pour faire le point par rapport à des intentions ou des projets » (Hadji, 1989, p. 183). L'évaluateur, en plus des vertus d'humilité, de respect et de modestie, ne doit pas « en rajouter, tendre vers la simplicité et l'économie de moyens » (Hadji, 1989, p. 184), tout en restant à sa place qui n'est autre que celle « d'un auxiliaire au service du bon déroulement d'un processus » (Hadji, 1989, p. 184).

Il est de notre rôle aussi de leur faire voir l'évaluation sous un autre jour et d'instaurer de nouvelles formes d'évaluation. Sur notre lieu de stage, notre attention s'est focalisée dès le départ sur le dossier de synthèse de pratiques professionnelles (DSPP) sur le titre professionnel d'ADVF, qui selon nous, est une vraie opportunité pour travailler avec le

stagiaire leur connaissance, leur pratique, leur capacité réflexive, le travail d'équipe etc. Cet outil d'évaluation fait alors partie intégrante du dispositif. « A travers ces nouvelles démarches, l'enseignant travaille à l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation, l'invite à exercer un regard critique sur son action et sur ses productions. L'évaluation n'est plus l'acte terminal que pilote l'enseignant mais un processus intégré à l'apprentissage » (Jorro, 2000, p. 153)

Le deuxième niveau d'évaluation s'effectue en différé. Plus nous avançons dans le niveau d'évaluation « plus l'évaluation est pertinente, mais plus la complexité augmente et moins l'évaluation est faisable et la réalisation possible » (Ardouin, 2006, p. 251). L'évaluation du transfert en situation professionnelle peut là aussi prendre différentes formes, comme la visite de stage par exemple avec à l'appui une grille d'évaluation. Cette évaluation nécessite la mise en place d'une coopération des différents acteurs permettant la réalisation de cette évaluation. Nous détaillerons justement le concept de la coopération dans un prochain chapitre. Cette évaluation a tout son intérêt car elle nous permet de penser vraiment conjointement l'emploi et la formation. Par cette insertion dans le milieu professionnel, nous restons en contact avec la réalité du terrain, ce qui nous permet si besoin de réajuster l'efficacité de la formation.

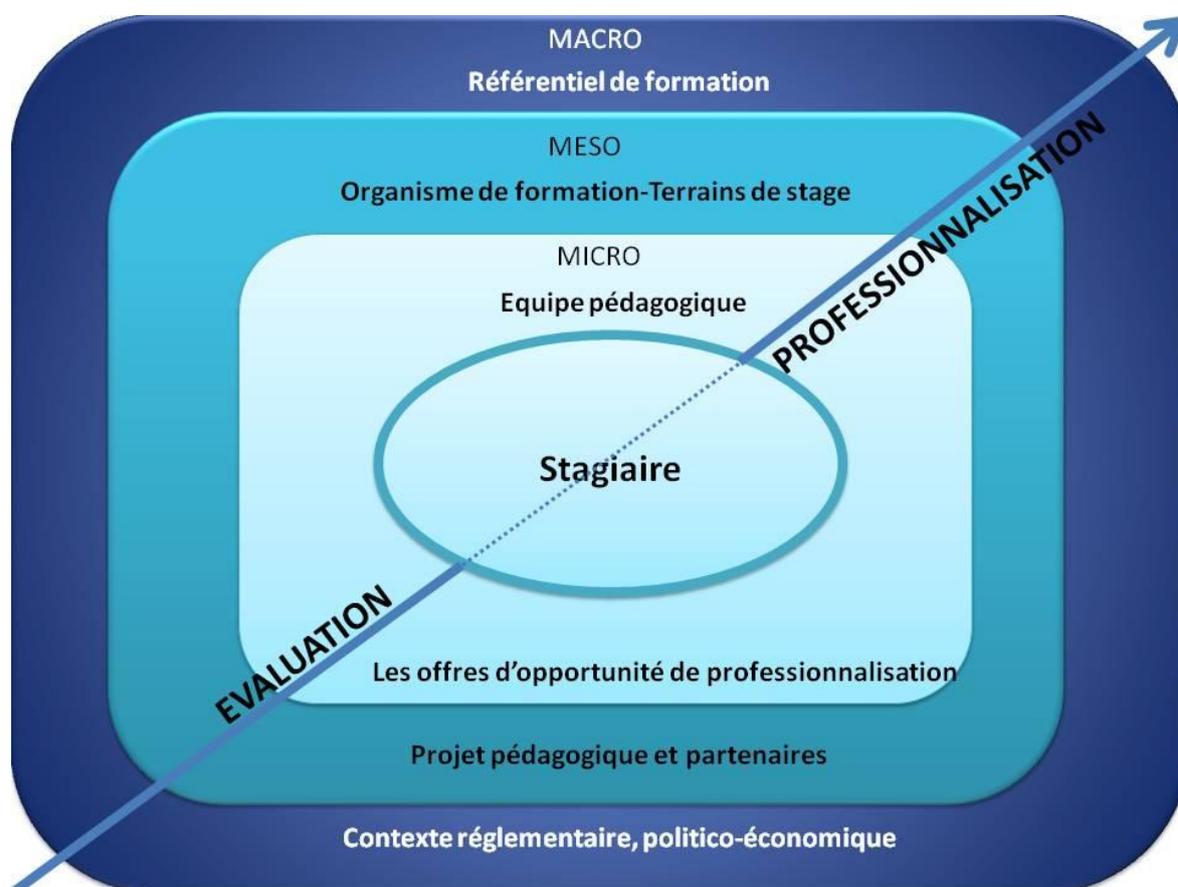
Enfin, le dernier niveau qui reste le plus difficile à mettre en place : l'évaluation des résultats socio économiques. Celle-ci permet de mesurer l'investissement de la formation, les gains de productivité et d'efficacité économique. Elle n'a pas forcément sa place dans toute formation car elle occulte la vision systémique que nous devons avoir dans chaque parcours. Cependant, elle peut être intéressante lors d'une formation-action par exemple.

Il est important de ne pas oublier que le but d'une évaluation est de pouvoir réajuster le dispositif en récoltant les données, afin de les exploiter par la suite. Il faut donc adapter les évaluations en fonction de ce que nous pouvons réaliser comme travail par la suite.

Un parcours de formation, s'il se veut professionnalisant, doit avoir le souci de prendre en compte conjointement la formation et l'emploi, de connaître les différentes offres d'opportunité de professionnalisation et bien sûr de veiller à ne pas oublier l'étape finale de l'évaluation. Pour terminer cette partie, voyons comment les différents piliers de la professionnalisation et les niveaux d'une ingénierie de formation peuvent s'organiser dans un parcours de formation à visée professionnalisant.

4.4.4 En synthèse

Pour synthétiser ces différents aspects nous proposons une modélisation qui sera expliquée et complétée au fur et à mesure par nos différents apports conceptuels.



Nous voyons bien que les trois niveaux s'imbriquent : le noyau central, micro, marquant ce qui a de plus proche dans le temps et dans l'espace pour s'éloigner vers le niveau méso et enfin jusqu'au contour de la modélisation avec le niveau macro.

Ces niveaux correspondent tout d'abord à l'individu. Ici le stagiaire a la possibilité de « naviguer » en effectuant des choix parmi les offres d'opportunité de professionnalisation proposées par l'équipe pédagogique, participant ainsi au développement de ses compétences. Puis à un moyen terme, nous retrouvons la pédagogie de l'organisme de formation, en lien avec les différents partenaires et enfin, d'une manière plus générale la profession déterminée par le contexte réglementaire et politico économique, qui tente au mieux de penser conjointement l'emploi et la formation.

La flèche quant à elle montre l'approche transversale de l'évaluation au sein d'une ingénierie de formation, qui doit s'effectuer à tous les niveaux, vers une ingénierie de la professionnalisation.

Maintenant que les enjeux autour de la professionnalisation des aides à domicile sont bien identifiés et que nos apports sont plus conséquents sur l'ingénierie des parcours de formation professionnalisant, nous allons dans la suite de notre recherche nous pencher plus précisément sur un point qui nous semble essentiel dans un parcours de formation : le principe d'alternance. Dispositif, dont nous émettons l'hypothèse, est propice au processus de professionnalisation des futurs aides à domicile.

5 L'alternance

L'objet de notre recherche étant les parcours de formation favorisé l'alternance, nous nous attarderons dans cette partie à définir le principe d'alternance et ses origines. Ensuite, nous décrirons les différents types d'alternance existants et nous terminerons en détaillant l'alternance intégrative.

5.1 Les origines et les définitions

Gil Bourgeon nous dit « qu'étymologiquement, le vocable « alternance », construit sur « alternare », a, sous l'inspiration de BESCHERELLE (1845), remplacé « alternation », et, a été introduit dans notre langue par LE FEVRE, à la fin du XIV^{ème} siècle » (Bourgeon, 1979, p. 9). Son origine est donc relativement ancienne. Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'auteur nous indique qu'il est fortement question de l'alternance au colloque d'Orléans en 1970 et de Rennes en 1973. Cependant, il ne faut pas occulter les pratiques alternantes qui étaient à l'époque déjà bien mises en place dans les Maisons Familiales Rurales (MFR). « Dans les différents documents de l'U.N.M.F.R.E.O -Union Nationale des Maisons Familiales Rurales de l'Education et d'Orientation- fidèle à la tradition orale et au souci de faire précéder la conceptualisation par la pratique, il semblerait qu'il fût prononcé par les pionniers des M.F.R bien avant son inscription au registre de la langue écrite » (Bourgeon, 1979, pp. 10-11).

Il demeure donc difficile d'établir avec précision l'usage de ce vocable dans le domaine des sciences de l'éducation. Par contre, il est important de remonter dès le Moyen-âge, avec l'exemple du compagnonnage, dont l'examen des caractéristiques permet de la considérer comme une expérience alternante. Sa déclinaison moderne débute seulement au XX^{ème} siècle, autour de 1935 avec les MFR et l'avènement des formations au travail social. Les différents colloques ont permis de mettre à jour cette pratique et bien

sûr aussi grâce aux travaux de Gil Bourgeon (Bourgeon, 1979), Philippe Meirieu (Meirieu, 1992), Georges Lerbet (Lerbet, 1995) et Gaston Pineau, pionniers en la matière. Ces deux derniers se situent dans « une perspective systémique et constructiviste puisant leur force dans la réflexion de l'école dite de Palo Alto et dans des fondements théoriques avec les apports de J. Piaget, C. Rogers ou encore K. Lewin » (Guillaumin, 2013). Ils seront à l'initiative de ce que J-L Le Moigne nommera « l'Ecole de Tours » (Guillaumin, 2012), avec la mise en place du DUHEPS (Diplôme Universitaire des hautes Etudes de la Pratique Sociale), qui peut être « considéré comme modèle générique de ce que nous identifions comme une « émergence ingénieuse » » (Guillaumin, 2010, 2011) (Guillaumin, 2012).

Aujourd'hui, le principe d'alternance en formation est largement reconnu. Ce qui n'a pas toujours été le cas ; comme nous le dit J-P Boutinet, « en quelques décennies nous sommes passés à propos de l'alternance d'une connotation foncièrement négative à une connotation on ne peut plus positive ; les pédagogies de l'alternance, hier décriées, aujourd'hui magnifiées en sont un bon témoin » (Boutinet, 2001). Pourquoi un tel engouement ? Il nous paraît important de comprendre à quel besoin de la société répondent les pédagogies de l'alternance. J-P Boutinet nous dit que l'alternance se situe dans la temporalité du momentané : « sans passé, ni avenir : nous sommes immergés dans le moment présent. » (Boutinet, 2001). Elles sont donc en lien avec les temporalités actuelles : avec le changement de contexte économique et la complexité de nos sociétés communicationnelles due à l'arrivée des nouvelles technologies, la temporalité antérieure, continue des trente glorieuses, va être dominée par la temporalité du momentané, de l'immédiateté dès les années 2000. Caractérisée par son « court termisme », elle est plus encline à développer une sorte de passivité ou d'assujettissement. De plus, les formations par alternance répondent aussi aux problématiques actuelles : difficultés d'insertion, remise en cause de l'éducation conventionnelle.

Sur le plan sémantique, plusieurs appellations sont utilisées. Suite aux colloques de Rennes et à la pratique des MFR, il est question « de succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de période « d'étude » dans un établissement de formation, s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique. L'U.N.M.F.R.E.O, parle « d'alternance pédagogique » et l'A.E.E.R.S -association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique- organisatrice du Colloque de Rennes sur l'enseignement alterné « d'enseignement alterné » (Bourgeon, 1979, p. 11).

Comme définition, Gil Bourgeon nous propose de « partir de sa signification la plus globale et la plus large appliquée aux sciences de l'éducation ; c'est-à-dire une succession répétée et régulière d'éléments théoriques et pratiques, ou pratiques et théoriques dans le temps et dans l'espace » (Bourgeon, 1979, p. 34). A partir de là, nous pouvons nous poser

la question du lien qu'entretiennent ces éléments, ce qui constitue l'objet et l'enjeu de notre réflexion : concevons-nous des systèmes déconnectés les uns des autres ou a contrario pensons-nous et offrons-nous des systèmes permettant aux stagiaires-apprenants de faire du lien, d'intégrer et de s'approprier la théorie et la pratique, pour au final les penser au final comme un tout indissociable, l'un nourrissant l'autre et réciproquement. L'enjeu est primordial.

A ce propos, l'auteur nous dit qu'« il semblerait en fait qu'une centration exagérée s'effectue sur les éléments du système alternant au détriment de ce qui en constitue l'essence, à savoir la nature du lien qui les relie, des échanges qui ont lieu de l'un à l'autre, en un mot, de ce qui en fait la dynamique. Non pas qu'il faille, a contrario, s'attacher aux seuls rapports pouvant exister entre les éléments qui alternent, mais plutôt envisager l'alternance comme un outil dynamique et privilégié de liaison entre les éléments d'un ensemble que l'on désignera par système alternant » (Bourgeon, 1979, p. 35).

Avant d'aller plus loin sur le système alternant dont parle Gil Bourgeon, il nous semble indispensable d'exposer les différents types d'alternance existants pour que nous puissions orienter notre choix vers celle qui nous correspond le plus en toute clairvoyance.

5.2 Les différents types d'alternance

Anne Jorro nous dit que « la professionnalisation des acteurs se construit à partir de dispositifs d'alternance, aujourd'hui identifiés (Bourgeon 1979 ; Geay 1985 ; Sallaberry, 1999), qui impliquent les stagiaires dans des processus cognitifs spécifiques (Lerbet, 1995) » (Jorro, 2007, pp. 101-102). Cependant, selon le dispositif alternant, les professionnalités ne seront pas les mêmes. Afin de mieux comprendre, voyons à travers la classification de Gil Bourgeon, trois types d'alternance qualifiées respectivement de juxtapositive, d'associative, et de copulative.

« La juxtaposition est la forme la plus élémentaire d'alternance, dans laquelle les rapports entre les éléments d'apprentissage, lorsqu'ils existent encore, se bornent à leur plus simple expression. Le plus souvent, théorie et pratique coexistent simplement sans relation de l'une à l'autre, dans un statisme presque total. Seul le constat de présence des deux éléments permet de l'envisager au titre de l'alternance.

L'association. Elle est nettement illustrée par le premier article de la loi sur l'enseignement agricole du 2 août 1960. Elle est législativement fixée. Ce type d'alternance « détermine un

type d'alternance plus élaboré puisque la théorie et la pratique y sont, sinon totalement agrégées du moins non ignorantes l'une de l'autre. Si co-opération il y a entre l'enseignement et le milieu, elle demeure au strict niveau institutionnel, chacun se réservant le droit de développer la pédagogie qu'il entend.

La copulation suppose, quant à elle, une alternance beaucoup plus complexe entre la théorie et la pratique, caractérisée en fait par une véritable intégration de l'une et de l'autre. Cette intégration réciproque nécessite cependant d'être alimentée par les éléments du contexte alternant. C'est la raison pour laquelle nous avons été amenés à supposer qu'une alternance de type copulatif ne peut survivre que si l'école s'ouvre sur le monde environnant par un processus de compénétration réciproque, qui permet en retour au milieu de faire son entrée à l'école en tant que porteur de connaissance. Cette rétroaction de l'école au milieu et inversement constitue l'essence de la réalité de l'alternance copulative. » (Bourgeon, 1979, p. 155).

Nous retrouvons le plus souvent le type d'alternance juxtapositive, comme par exemple sur notre lieu de stage où il y a en effet des périodes en entreprise et en centre mais dont les liens ne sont pas pensés et sans vraiment offrir de système d'interface aux stagiaires (ce que nous allons détailler sans plus tarder).

C'est pourquoi, nous souhaitons approfondir davantage cette question de l'alternance dans la façon dont la conçoit Gil Bourgeon, de type copulative. Nous préférons le terme d'intégratif employé par André Geay, qui pour nous reflète bien de cette idée d'intégration de savoirs et de savoirs faire, propice au processus de professionnalisation de l'individu. Anne Jorro, citant Yves Clot, nous dit que ce dispositif « valorise la construction d'un genre professionnel en permettant à chaque stagiaire de réfléchir à son style » (Jorro, 2007, p. 105).

5.3 L'alternance intégrative

Penser l'alternance d'une manière intégrative, et voire même de « projective » (Jorro, 2007) bouscule nos représentations sur la manière d'apprendre : elle met en situation de former « avec », avec l'apprenant, avec les autres acteurs ; elle nous amène à nous interroger sur le sens de l'acte de comprendre ; elle nous met face à la question de la temporalité qu'il nous paraît important de prendre en compte dans notre réflexion ; Elle interroge donc le système de formation, le remet en cause et offre une formidable occasion de développer de nouveaux outils et de nouvelles démarches.

Tout d'abord, la formation par alternance ne peut se concevoir que dans la mesure où s'effectue dans le même espace-temps un double travail, un travail sur un objet (le savoir) et un travail sur un sujet. Accepter de se former c'est donc accepter de prendre un risque. Jacques Ardoino disait « il n'y a pas de formation sans une acceptation de l'altération » (Langlois, 2001). Ce travail d'altération ne peut advenir que si la formation fait une place à la temporalité, c'est-à-dire au temps existentiel. C'est une activité qui se déploie dans le temps, avec un processus de « déformation-reformation » (Boutinet). Ce processus d'altération ne se fait pas de manière linéaire, il s'accompagne inévitablement de questionnements, de résistances, de déstabilisations qui peuvent se traduire par des passivités, voire des régressions, avant que ne puisse se construire une nouvelle stabilité plus conforme à la nouvelle professionnalité. Gaston Pineau parle à ce propos de temporalité dialectique : la temporalité se construirait à partir de "temps parents", qui sont des temps d'avancée, de "contretemps", temps de doute et de régression, et "d'entretemps", temps de silences et de transitions » (Pineau, 1993).

Penser l'alternance c'est aussi se pencher sur le développement cognitif de l'être humain afin d'adapter au mieux la formation. A ce sujet, André Geay nous dit, en s'appuyant sur les travaux de Jean Piaget, que « les recherches sur l'intelligence de l'enfant montrent que son développement commence par l'action réussie et suit l'ordre Réussir-Comprendre (R-C) avant de pouvoir s'inverser, à partir de l'adolescence, en Comprendre-Réussir (C-R) avec l'intelligence hypothético-déductive que l'adulte développera ensuite surtout dans son domaine de compétence. Mais ce renversement n'annule pas la démarche R-C. Si l'apprentissage expérimentelle par l'action est premier (stade sensori-moteur), il ne se réduit pas à l'enfance, il est co-extensif à la vie » (Geay, 2001, p. 181). Ce dernier point est donc essentiel : la formation par alternance correspond à ce qui est propre à l'être humain en lui offrant cette possibilité de « faire pour comprendre » et « comprendre pour faire » afin de conscientiser son action. Ces deux moments d'action et de réflexion s'entremêlent et se nourrissent l'un de l'autre/ mutuellement. La théorie ne précède plus entièrement l'action, comme dans l'optique du « tout-école » du XIXème siècle (Geay, p. 16). Dans l'alternance intégrative, nous partageons la vision de P. Perrenoud sur la démarche clinique qui dit : « la théorie fournit certes des moyens de planifier, de construire des stratégies, mais elle fonctionne tout autant comme grille de lecture de l'expérience, *ex post*. Elle est constamment enrichie, nuancée, remaniée par l'expérience et la réflexion sur l'expérience. Cette approche a en outre l'avantage de concilier plus facilement théories savantes et culture professionnelle » (Perrenoud, 2001, p. 21). L'alternance permet de construire les savoirs expérimentiels (Kolb, 1984, Pineau 1993) ; les savoirs d'action (Schon, 1983 ; les compétences hors programmes (De Chalendar, 1988) (Geay, 1999, p. 109) ; la

capacité d' « agir avec compétence en situation » (Le Boterf), propices au processus de professionnalisation, comme nous avons vu dans la partie précédente.

Enfin, il nous paraît essentiel dans l'alternance intégrative de mettre le stagiaire en situation de problématisation l'amenant à sa propre production de savoirs, nous reviendrons plus en détail sur ce point dans notre partie sur la réflexivité. En effet, comme nous l'avons évoqué, les aides à domiciles se trouvent le plus souvent dans des situations professionnelles singulières, complexes, où elles doivent faire appel à leur capacité d'observation, d'adaptation, toujours dans une démarche de résolution de problèmes. Le professionnel doit être « son propre marionnettiste, il tire ses propres fils. Pour cela il doit avoir les compétences de la marionnette et du marionnettiste réunis, c'est-à-dire à la fois le concepteur et l'exécutant, celui qui définit le problème, le pose, et le résout » (Perrenoud, 2001, p. 16). La formation doit donc être « pratique » (Perrenoud, 2001, p. 22), au sens où elle va préparer les apprenants à leur futur métier, en leur donnant, non pas un répertoire de recettes mais bien en leur permettant d'adopter une posture professionnelle, d'agir avec compétence en situation. « Aucune composante de la formation ne devrait pouvoir s'affranchir de cette perspective, même et surtout si elle prétend donner des « bases » théoriques ou méthodologiques. Former à des compétences, c'est garder constamment en tête que les savoirs sont des ressources qui doivent être transférables, mobilisables en situation, donc enseignées et apprises dans cet esprit » (Perrenoud, 2001, p. 22).

C'est pourquoi le terme d'alternance projective cité au début de notre paragraphe pourrait très bien convenir aussi à la conception dont nous nous faisons de l'alternance. Nous empruntons ce terme à Anne Jorro qui qualifie l'alternance de projective, « tant il s'agit de préparer le professionnel à un passage vers le monde du travail (...). Elle se spécifierait par la mobilisation d'un éthos professionnel qui permettrait au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir comme professionnel dans un environnement institutionnel donné (Jorro, 2007) ».

Nous pouvons proposer ce tableau récapitulatif d'Anne Jorro sur les différents types d'alternance et les professionnalités valorisés par les dispositifs.

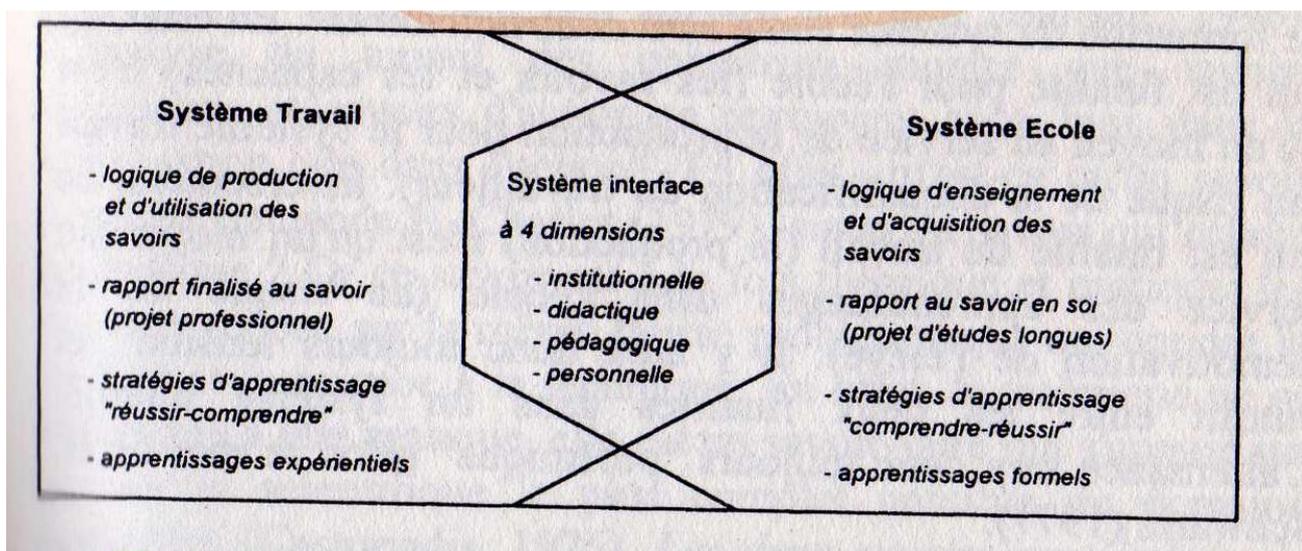
Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Juxtapositive	Clivage théorie-pratique	Acquisition de savoirs théoriques Acquisition de routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d'agent
Intégrative	Lien pratique-théorie-pratique	Expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques	Interdépendance Accompagnement réflexif	Rapport de problématisation, de distanciation, incorporation de compétences et de gestes professionnels	Du genre professionnel au style professionnel
Projective	Élargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles Retour dans les institutions et les organisations	Culture institutionnelle et organisationnelle Construire « sa place » Appartenir à des communautés de pratiques Développement de la coopération professionnelle	Interdépendance Étayages multiples (collaboration, partenariat, mise en réseau, veille, benchmarking)	Transformation, innovation, braconnage Diffusion des savoirs	Ethos professionnel Genre et Style professionnels

(Jorro, 2007)

Nous comprenons bien qu'à travers ce type de formation à visée intégrative et projective que l'ingénierie des parcours de formation doit être pensée de manière ingénieuse et que « les formateurs doivent développer des savoir-faire pointus de sorte que l'enchaînement des problèmes et leur complémentarité construisent peu à peu les savoirs et compétences visées » (Perrenoud, 2001, p. 20). Georges Lerbet nous dit au sujet de l'Ecole de l'alternance « qu'elle s'inscrit dans un champ épistémologique plus actuel : celui du constructivisme qui rend possible le recours à la transdisciplinarité quand les précautions cognitives et disciplinaires sont prises en s'assurant des compétences à mettre en œuvre dans les domaines du savoir et de l'apprentissage autonome » (Geay, 1998, p. 8). A ce propos, « l'apport de la didactique professionnelle (Pastré, 2001) est de ce point de vue particulièrement important puisqu'il s'agit de partir du travail réel, d'explorer ses multiples ressorts pour instaurer une confrontation avec les savoirs. À ce prix, les savoirs professionnels s'élaborent et s'incorporent. Les concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) font sens dans un processus de professionnalisation, ils deviennent des chaînons intermédiaires entre les concepts scientifiques et le sens commun. Toute la difficulté, du point de vue de la recherche comme de la formation, est d'entendre et de reconnaître ces savoirs intermédiaires » (Jorro, 2007). Nous allons justement maintenant nous intéresser à l'émergence de ces savoirs intermédiaires.

L'itérativité, propre à l'alternance intégrative, implique un va-et-vient entre deux activités liées (le travail et l'école) mais aussi contrastées, voire contradictoires. Le travail en entreprise et en centre de formation sont assez éloignés. Réciproquement l'individu y développe des savoir-faire et des savoirs. Il y réalise des apprentissages différents qu'il va devoir concilier. C'est pourquoi, il nous semble indispensable de penser la question du lien et de l'espace-temps offert aux stagiaires pour permettre cette conciliation et l'émergence de ces savoirs intermédiaires. A ce sujet, André Geay propose :

Considérer l'alternance dans une approche systémique permet une mise en relation de ces deux systèmes, en créant un système interface, à quatre dimensions : institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle » (Geay, 1998, p. 34).



L'interface c'est « ce qui rompt le face à face » (Dupuy et Robert, 1976) c'est le système qui établit une liaison entre deux autres systèmes (S1 et S2). Dans le face à face, S1 et S2 agissent l'un sur l'autre par l'intermédiaire de leur action sur l'environnement, mais ils n'ont pas d'échanges directs et organisés, ils ne communiquent pas. Pour que la communication s'établisse, il faut une interface, une zone d'échanges organisés qui les unit et qui les sépare (comme la table qui réunit les convives en se retrouvant entre eux). Etablir la communication entre ces deux systèmes c'est paradoxalement les réunir en les maintenant séparés (Mélèse, 1979) (Geay, 1998, p. 34)

La notion de systémie est à prendre en considération dans un dispositif de formation par alternance, comme nous l'indique André Geay. Dans l'approche systémique, il s'agit de penser autrement : l'idée de globalisme et de pertinence domine sur celle de réductionnisme et d'évidence. Arlette Yatchinovsky nous explique dans son livre que l'approche systémique « s'appuie sur des principes éloignés de nos modes de

raisonnements traditionnels. Celle-ci s'attache à décrire pour les comprendre ou pour les accompagner, les interactions et les adaptations successives de tous les composants du système qui concourent tous à la même finalité. C'est donc faire le pari que l'on peut aussi comprendre et connaître un « système » en le considérant dans sa globalité, sa complexité et en portant l'attention sur les interactions avec la périphérie ». (Yatchinovsky, 2004).

Enfin, par le système d'interface nous souhaitons défendre l'idée que la formation doit être envisagée, avec ses périodes en stage et en centre, comme un tout et dans une continuité permettant à l'individu d'éprouver le « sentiment continu d'exister » pour reprendre les termes de D. Winnicott à propos du développement de l'enfant. Sentiment continu d'exister dans un cadre contenant pour que le stagiaire puisse grandir et se construire en tant que professionnel à part entière.

Nous avons vu que pour favoriser le processus de professionnalisation la formation doit être envisagée comme une formation par alternance de type intégrative-projective. Pour cela, nous émettons l'hypothèse qu'elle doit se faire sous l'angle de la réflexivité. L'individu doit avoir la possibilité de réfléchir à distance sur son action, sur ses pratiques professionnelles, et de les confronter aux théories apprises au sein de l'organisme. Nous verrons plus en détail que des systèmes d'interface doivent être mis en place, comme par la mise en place de séances d'analyse de la pratique ou par le biais d'un travail d'écriture autour d'un dossier de synthèse de pratiques professionnelles (DSPP). Enfin, nous terminerons cet apport conceptuel par un point qui nous semble indispensable dans une alternance intégrative: la coopération des trois acteurs (le centre de formation - le stagiaire - les lieux de stage) partageant la même vision du processus de professionnalisation.

L'alternance intégrative-projective permet de contrer les temporalités assujettissantes de notre société puisqu'elle impulse à l'individu la possibilité d'être acteur de son parcours et lui offre par là la possibilité de se développer professionnellement et de s'émanciper.

Voyons dès à présent la notion de réflexivité dans un dispositif de formation alternant de type intégratif.

6 La réflexivité

Au préalable, il nous semble nécessaire de réaffirmer la distinction entre la notion d'apprentissage et celle de développement. Ensuite, nous prendrons le temps d'aborder les origines de cette notion et nous proposerons une définition de la réflexivité, avec l'appui des différents travaux et études réalisées. Enfin, nous mettrons en lien la créativité de l'agir

et les espaces de parole avec la réflexivité et nous proposerons une ouverture de cette notion.

6.1 Se développer professionnellement

R. Wittorski précise que : « l'apprentissage a, selon nous, un caractère spatio-temporel local (lié à une situation et à un instant particulier) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée » (Wittorski, 2008, p. 136).

Nous pouvons préciser, d'après les propos d'A. Buysse et de S. Vanhulle, que le développement professionnel se définit au-delà d'un processus d'apprentissage professionnel, caractérisé par la mise en œuvre de compétences propres au métier. Le développement correspond davantage à une transformation psychique de l'apprenant, résultant d'une part de l'intégration de savoirs investis de sens et d'autre part de changement de plans au niveau des concepts qui modifient les modes de penser. Le développement dépend donc à la fois de l'intériorisation mais aussi d'une internalisation (forme d'intériorisation prolongée), dépendante à la fois de l'intériorisation suite à la rencontre entre les interactions et l'auto développement de l'apprenant (Buysse & Vanhulle, 2009).

Cette restructuration doit permettre à son tour le déplacement de ce que Vygotski a appelé « la zone proximale de développement ». Cette zone peut se définir comme la « différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancés » (Définitions de psychologie.com, 2012).

Il nous semble important de mettre en lien cette zone proximale de développement avec l'objet de notre travail, et plus particulièrement dans cette partie qui concerne la réflexivité. Bien qu'à l'origine, ce concept soit issu d'un travail sur le développement précoce de l'enfant, il ne se limite pas à cette catégorie, mais correspond de manière plus générale à une zone de développement potentiel, ce que nous sommes capables de faire à partir du moment où l'on nous aide, ce qui vient se confronter à notre propre savoir et aux savoirs de l'Autre, laissant toute ouverture aux interactions sociales et à la collaboration. « Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'actions par rapport à elles (...) En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui » (Vygotski, 1997, p. 355).

Nous pouvons dire que les savoirs préexistants sont transformés, vus différemment, ceci influençant la personne dans son ensemble, incluant son identité et son rôle professionnel. La personne se développe professionnellement.

Nous allons voir en quoi la réflexivité semble de plus en plus omniprésente dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus, ce qui est tout particulièrement l'objet de notre travail.

6.2 Les origines et les définitions de la réflexivité

Quelle est l'origine de la réflexivité ? Nous avons l'impression que son origine est assez récente, pourtant la réflexivité a toujours existé, à partir du moment bien sûr où les conditions permettant sa mise en œuvre sont présentes. Jean-Pierre Boutinet nous dit à ce propos dans la préface de *Pratiques réflexives en formation*, que « cette sagesse constitutive de l'*homo sapiens* appartient à tous les âges de notre humanité » (Guillaumin, Pesce, & Denoyel, 2009, p. 8). Son développement a été favorisé par la philosophie des Lumières et la modernité industrielle de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. Le marxisme, la psychanalyse et la phénoménologie « apportent une preuve éminente de la démocratisation de la réflexivité et constituent une exigence, amenant tout un chacun à effectuer une prise de conscience de ses ancrages personnels et sociaux pour les questionner » (Guillaumin, Pesce, & Denoyel, 2009, p. 8).

Alors avec plus d'un siècle de réflexivité, pourquoi parler d'un « tournant réflexif », nommé par Donald Schon en 1993 dans son livre *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Schön, 1993) ?

Le contexte sociétal et économique change, les repères aussi. L'avenir n'est plus dicté par l'héritage familial et laisse place à plus d'incertitude et de complexité. Dans ces conditions, la réflexivité devient incontournable à partir des années 1970-80 : l'individu a besoin de réfléchir à ses actions, de prendre de la distance par rapport à son vécu professionnel et personnel. Grâce aux travaux de Schön, le terme se popularise et entre dans le domaine de la formation professionnelle. Dans ce contexte, il devient urgent de permettre aux apprenants de développer des capacités réflexives, leur permettant de s'inscrire dans la société et d'affronter la vie de manière autonome. L'avènement des travaux de recherche, les rapports de stage, les histoires de vie, de nouveaux dispositifs tels que la VAE ou le bilan de compétence en sont la preuve et viennent nourrir ce tournant

réflexif. Jean-Pierre Boutinet nous dit « qu'il faut y voir là une conquête émancipatrice de notre condition humaine » (Boutinet J.-P. , 2015).

Pourtant, cette réflexivité, caractéristique de la post modernité, vient en opposition avec la temporalité dominante de cette période. Avec le changement de contexte économique et la complexité de nos sociétés communicationnelles due à l'arrivée des nouvelles technologies, la temporalité antérieure, linéaire et continue des trente glorieuses va être dominée par la temporalité du momentané, de l'immédiateté dès les années 2000. Caractérisée par son « court termisme », elle est plus encline à développer une sorte de passivité, d'assujettissement, de réaction immédiate. « Il y aurait comme deux circuits concurrents, voire conflictuels, un circuit court celui de la réactivité qui interdit toute réflexivité : répondre à l'urgence avec la fragilisation que cela comporte, et un circuit long, élaboré à partir des informations et des communications, des connaissances, celles nourricières sur le long terme des apprentissages et orientations qui se font tout au long de la vie » (Guillaumin, Pesce, & Denoyel, 2009, p. 12). L'adulte d'aujourd'hui, continue l'auteur, serait par certains moments soit réactif, soit réflexif.

Nous commençons à appréhender tout au long de ce paragraphe les enjeux quant aux origines de la réflexivité, mais nous avons besoin maintenant d'apporter plus de précisions quant à sa définition pour mieux en cerner toute sa portée.

Tout comme la professionnalisation, ce terme est fortement polysémique et utilisé dans des champs divers, comme les mathématiques. Néanmoins, il existe une constante parmi cette polysémie du terme : le sens de « retour à soi-même ». La réflexivité serait une réflexion du sujet sur lui-même. Mais la portée de ce concept ne peut se résumer à cette définition. « La forme même du mot laisse supposer que l'on s'écarte de la réalisation d'une action ponctuelle (la réflexion) pour tendre vers le développement d'une véritable discipline de fonctionnement, ce que l'on pourra appeler ensuite un « habitus réflexif » (...) ou une « réflexivité réflexe » (Bourdieu...). De plus, la réflexivité porte sur les actions du sujet, avec une prise de conscience, mais au-delà à une certaine régulation des actions du sujet, alors que la réflexion peut porter sur tout type d'objet.

Dans la tradition schonienne, la réflexivité « se présente comme un triple ancrage dans la pratique : c'est une réflexion qui porte sur une pratique, qui a lieu dans ou après cette pratique (sa temporalité est donc relative à celle-ci) et surtout qui a pour visée de tirer des enseignements sur cette pratique, pour ensuite la valider ou la modifier ».

L'approche Vygotskienne est quant à elle plus générale, et consiste en une prise à distance permise et réalisée par les activités langagières, mais qui ne porte pas nécessairement sur une pratique. Dans notre travail de recherche, nous resterons centrés sur les pratiques

professionnelles, cependant nous garderons à l'esprit cette approche qui nous intéressera particulièrement lorsque nous aborderons le travail d'écriture.

Nous pouvons alors définir la réflexivité comme une capacité à se regarder soi-même, à prendre conscience de son propre fonctionnement, de sa propre façon de réfléchir et d'agir dans des situations professionnelles ou formatives, et de favoriser la possibilité d'une régulation et d'un changement. C'est se prendre comme objet de recherche, être un « praticien réflexif » (Schön, 1993). La réflexivité consiste dans une interaction entre pensée et action, médiée par le langage. G. Le Boterf nous dit :

La réflexivité est une donnée essentielle de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, les mettre en formes figuratives et les soumettre à une analyse critique. C'est cette capacité qui le rend non seulement acteur mais auteur. Il crée son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme : la réflexivité n'est pas en effet simple reproduction mais une reconstruction par conceptualisation. C'est cette réflexivité qui lui permettra de réinvestir ses expériences et ses pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses, de devenir « l'homme de la situation ». (2006, p. 94).

Le praticien développe ainsi sa pratique professionnelle, travaille sur son identité professionnelle et son rapport à l'institution et au changement. Il fixe ses savoirs pour les rendre mobilisables et améliore la qualité de sa prestation. Cela engage un réel processus de professionnalisation. Nous allons faire à présent un parallèle entre la créativité de l'agir et la réflexivité

6.3 La créativité de l'agir et la réflexivité

Puisque la réflexivité s'intéresse de très près aux pratiques professionnelles il convient avant d'aller plus loin de s'arrêter sur le terme.

Qu'entendons-nous par « pratique professionnelle » ? Quelle différence avec « la situation professionnelle » ? A notre sens, la situation professionnelle est une activité prescrite, à réaliser, par rapport aux résultats attendus au service des destinataires. Et dès qu'une situation professionnelle s'expose, le vécu du sujet la transforme en pratique. G. Le Boterf nous propose de comprendre par pratique professionnelle « un déroulé de décisions

et d'actions réellement mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation professionnelle » (2006, p. 52).

Nous pourrions aller plus loin et parler de créativité de l'agir. Au départ, l'agir humain dans le travail est un agir normé, ce sont les savoirs de métiers, spécifique à la situation professionnelle dont nous parlions. La personne va répondre à cette prescription en faisant preuve d'ingéniosité, et nous aurons au final ce qui est nommé le travail réel par la pratique professionnelle de l'individu.

Cette distinction met en évidence que pour obtenir un résultat en situation, la simple application des consignes et des équipements ou des savoirs prescrits ne suffit pas et qu'il faut quelque chose en plus. Cet ingrédient de la performance, cette intelligence qui se mêle à celle des consignes et des équipements, c'est celle des hommes et des femmes confrontés à la résistance des objets ou des situations sur lesquels ils interviennent. (Jobert, 2011, p. 361).

Ce quelque chose en plus, qui vient combler l'écart entre la tâche prescrite et l'activité requise est apporté par les travailleurs dont il constitue la contribution spécifique, même dans les systèmes techniques les plus normés et automatisés. Cet apport humain, cette activité déployée en situation, face aux objets, en relation avec d'autres humains, constitue la définition même du travail. (Jobert, 2011, p. 363).

Le travail c'est l'intelligence qu'il faut déployer pour faire quelque chose de la norme, la mettre en œuvre, l'interpréter, l'analyser et si la personne n'y met pas du sien, cela ne marchera pas. A ce propos, C. Dejours dit : « c'est le travail qui produit de l'intelligence et non l'intelligence qui produit le travail » (Dejours, 1993). Cette intelligence, il faut la créer. Donc s'il n'y a pas de créativité, il n'y a pas de travail. Une simple application de la prescription ne peut s'apparenter à un travail. Le travail n'existe qu'à partir du moment où l'individu intervient subjectivement dans la tâche qu'il doit accomplir.

L'intérêt d'interroger la pratique professionnelle repose sur le fait qu'elle est propre à chaque individu. Bien sûr celle-ci doit répondre aux attendus mais la façon de s'y prendre est différente d'une personne à une autre. Il peut y avoir plusieurs bonnes interprétations, et donc plusieurs bonnes pratiques correspondant à une même prescription : « La créativité au travail se présente donc de façons aussi variées que sont variées les situations de travail elles-mêmes » (Jobert, 2015, p. 10). De plus, la pratique professionnelle ne sera pas la même si une personne commence ou finit une carrière. En effet, l'agir devient plus en phase avec les situations qui se présentent une fois que la pratique professionnelle est bien intégrée, incorporée, conscientisée. Cela devient plus naturel à tel point que plus la personne sait faire quelque chose, moins elle sait dire comme elle s'y prend. Cela peut

poser des difficultés pour les apprenants en stage qui en interrogeant les pratiques de leur tuteur sont confrontés à des réponses du type : « parce que j'ai toujours fait comme ça ».

Nous voyons bien par ce détour et cette citation à quel point il est donc primordial d'accompagner les stagiaires à mettre en mots leur travail le plus tôt possible, de mettre en mots des savoirs tacites pour les faire passer à un mode explicite et ainsi donner du sens à son travail. Nous émettons l'hypothèse que la pratique réflexive va permettre au stagiaire l'élaboration de cette conscientisation. En effet, ce qui nous intéresse ici dans la pratique réflexive, c'est plus particulièrement le rapport au savoir, ainsi que le regard sur l'action et les liens effectués entre le savoir et l'action, en vue de construire la compétence. Une nouvelle compétence nommée aujourd'hui le savoir d'expérience ou encore le savoir d'action : c'est dans l'expérience que la formation s'enracine et qu'elle continue à s'enrichir et à prendre sens par l'exercice de la pratique réflexive.

La pratique réflexive est une méthode d'apprentissage par l'action, de la réflexion sur l'action et de la réflexion dans l'action. Le plus souvent, la réflexion commence déjà dans l'action et se poursuit après coup. Il doit même y avoir une réflexion avant l'action. L'action revêt donc plusieurs temporalités: un avant - un pendant - un après.

Par conséquent, « le paradigme du praticien réflexif est complexe : il distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action, deux modes, deux temps » (Perrenoud, 2001, p. 43). Ajoutée à cette complexité, la pratique réflexive n'est pas une posture mentale spontanée. Elle demande une certaine expérience pour devenir un réflexe; un réflexe de se voir agir, de tourner son attention sur soi-même et sur son activité, plutôt que sur le contexte. Interroger sa pratique nécessite aux acteurs de disposer des techniques, des démarches, des dispositifs facilitant leurs interrogations et leur démarche réflexive, afin que celle-ci devienne une posture que l'on habite complètement :

la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité » qui nous permet de travailler sur la part de personnalité que chacun investit dans sa profession (Balint, 2003). L'évolution de cette posture accompagne ainsi les remaniements identitaires et favorise le développement du sujet professionnel. (Clerc & Agogué, 2014, p. 8).

Mais qu'est ce qui peut favoriser une pratique réflexive, quels moyens peut-on déployer ?

6.4 Les espaces de parole et la réflexivité

Une situation sur notre lieu de stage nous interpelle et illustre notre réflexion sur les espaces de parole et la réflexivité. Une stagiaire au retour de stage sollicite la responsable de formation sur une remarque notée sur son rapport de stage écrit par sa tutrice. Elle a très mal pris la phrase « manque de confiance en elle ». Pour elle, c'est une remarque inadmissible, elle ne la comprend pas et cela la révolte profondément.

Dans un deuxième temps l'explication donnée par notre responsable de formation après l'entretien avec cette stagiaire : « ah mais ça c'est un problème culturel!, c'est un problème de compréhension », nous interroge aussi. En effet, au lieu de rejeter la « faute » sur la stagiaire, comment le centre de formation prend ses responsabilités aussi de son côté et permet aux stagiaires de pouvoir travailler des situations de stage posant problème ?

Nous allons donc nous pencher sur la question des espaces-temps favorisant l'émergence de la parole propice à une démarche réflexive. Nous estimons qu'il est nécessaire de prendre le temps, de réfléchir en équipe à ce qui peut être fait et de délibérer sur les choix proposés. Bien trop souvent l'organisation prend le dessus et c'est une étape trop souvent oubliée. La délibération est indispensable pour que tout collectif fonctionne.

Elle passe par la *phronèsis*, définie par Aristote communément comme la prudence, une sagesse pratique. Aubenque montre qu'il s'agit d'une « disposition pratique accompagnée de règle vraie » (Birmelé, 2011). La *phronèsis*, par la délibération qu'elle entraîne a pour objet l'action. Nous parlons toujours de cas singulier et non d'une généralité. « Il appartient à l'homme prudent de partir de ce qui est, du contingent, de se servir de lui si besoin, de déterminer le bien à faire, puis de le faire ». Aubenque rajoute « ce n'est pas seulement agir comme il le faut, mais avec qui il faut, quand il faut et où il faut » (Birmelé, 2011).

Cette délibération sur les moyens est un moment de création, où la parole de chacun doit être entendue, avec argumentation, point de vue ouvert, où les émotions ont aussi leur place et bien sûr, comme nous le rappelle Béatrice Birmelé, où « la parole de chacun vaut celle de l'Autre » (Birmelé, 2011). Dans ces conditions, nous pouvons faire l'inventaire des possibles pour permettre ensuite la délibération. La délibération devient une réflexion à une décision d'agir, le souci d'un agir juste.

Cela renvoie à la question de l'éthique de l'hospitalité dont parle Laurence Cornu (Cornu, 2011) : est ce que nous souhaitons des endroits où chacun se sente accueilli, écouté, où l'on puisse parler du travail en tant que tel ? Ou des endroits de passage sans aucun humanisme,

des lieux de consommation augmentant l'individualisme de nos sociétés? L'enjeu est primordial.

Pour nous, l'idée serait de créer des cadres, des rituels pour permettre d'accueillir la parole du groupe, qui est ensemble réuni dans un même lieu. C'est une parole qui fait donc partie d'un espace formel. Les discussions, dans un espace informel, sont une des clés nécessaire à l'existence du groupe, mais elles sont suffisantes, il faut d'autres espaces. Dans cet espace, des règles vont être décidées. Par exemple, partir d'objets concrets, parler autour de cet objet et apprendre à ne parler de rien d'autre que de cet objet. Il est important de partir de l'existant et d'avancer à partir du point donné. C'est un exercice difficile, qui nécessite comme nous l'avons dit du temps, de l'entraînement et une attention soutenue. Plusieurs outils sont possibles, comme la biographie de formation, le récit de vie, le théâtre-forum, l'analyse de pratique, le journal de bord, les écrits professionnels.... etc. Quelle que soit la technique utilisée, il ne s'agit pas de se focaliser sur le résultat mais sur la façon dont elle a été réalisée.

Nous nous rendons compte que ces divers outils réflexifs s'inscrivent tous dans le langage. « Les formes de celui-ci ont une importance non-négligeable en ce qu'elles permettent, encouragent, dirigent même, la pratique réflexive (...). Le premier choix central, qui se pose quant à la forme langagière est celui de l'oral ou de l'écrit » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 12). C'est pourquoi nous choisissons de détailler deux outils : l'analyse de pratique et le travail d'écriture, à travers la réalisation d'un Dossier de Synthèse de Pratiques Professionnelles (DSPP). Nous verrons qu'en fonction de l'outil choisi, la question du rapport à l'altérité est différente, mais toujours essentielle, constitutive là aussi de toute démarche réflexive.

6.4.1 Analyse de la pratique

Il existe plusieurs types de dispositifs. Un groupe de praticiens-chercheurs de l'Éducation Nationale, nommé le GFR (Groupe de Formation à la Recherche), nous en propose quatre : le GAP (Groupe d'Approfondissement Professionnel), le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives), le Soutien au Soutien, les Groupes d'orientation Balint. Ici nous nous intéresserons au GAP, qui est la méthode que nous avons apprise et essayé de mettre en application sur notre lieu de stage.

Il se situe dans la mouvance rogérianne, avec une approche philosophique, humaniste de la relation (Lagadec, 2001, p. 32). Lagadec nous dit qu'en 1975, c'est A. De Perretti s'inspirant de Balint, médecin, qui propose à des collègues de se réunir régulièrement pour

étudier les problèmes qu'ils rencontrent dans leur relation à leurs patients, mais aussi de C. Rogers qui développe ce qu'il nomme les GAP. Le GAP est tourné vers l'action, il s'agit de permettre aux participants de trouver eux-mêmes « *des stratégies pour agir* » (Lagadec, 2001, p. 32), à partir de l'exposé d'un participant suivant un protocole en quatre temps.

Le GAP permet de faire un arrêt sur image sur une situation qui nous a alertés et de se repasser le cours des événements. Dans cet après, l'individu peut réfléchir à sa situation, mais penser sa pratique tout seul n'est pas simple. Plusieurs questionnements nous envahissent : « si j'avais fait comme ça, ça ne se serait peut-être pas passé comme ça... etc. », et prennent la forme de ruminations, non constructives. Il faut donc garder à l'esprit que la pratique réflexive :

[...] rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. (Perrenoud, 2001, p. 43)

Le fait de collectiviser ses situations professionnelles permet de sortir des ruminations, et le groupe peut servir de cadre, rappelant alors ces principes. Cela représente aussi un grand intérêt : quand les autres évoquent leurs pratiques cela nous renvoie à des éléments sur notre propre pratique.

Les séances de GAP mettent à l'épreuve les participants dans leur implication sincère et authentique, dans le respect du cadre, qui se doit contenant et bienveillant et dans la relation aux autres. Le rôle et la posture de l'animateur doivent être réfléchis et nécessitent aussi de l'entraînement afin de s'approprier le protocole. Nous avons pu nous en rendre compte lors de la première séance d'analyse de pratique menée avec le groupe d'aides à domicile. La mise en mouvement est difficile. Cela nécessite beaucoup de concentration et d'efforts de la part des stagiaires. Il faut en même temps comprendre l'attendu, le déroulement de la séance et se mettre à réfléchir sur sa pratique. Se familiariser avec ce nouveau type de pratique, que ce soit pour le stagiaire ou l'animateur, prend du temps et les bénéfices ne sont pas forcément immédiats. Malgré cela, l'engagement et l'implication progressent donnant lieu à des réflexions de plus en plus riches. Cette citation remarque va nous apporter un éclairage supplémentaire par rapport à ce que nous avons pu ressentir lors de l'animation de cette séance :

Dans cette complexité, la « fonction du groupe » facilite la mise au travail, en produisant du « commun » pour donner le ton à la créativité collective. Chaque groupe d'analyse réflexive de pratiques reste original dans son évolution, dans sa façon de se transformer. La relation que le groupe entretient avec son évolution ne

s'anticipe pas, elle se vit *in situ* sous la vigilance du formateur attentive à contenir les mouvements de déplacements et les manifestations de réserve, de trouble, d'incertitude comme celles de nouveaux dégagements. (Clerc & Agogué, 2014, p. 15)

Pour conclure cette partie sur l'analyse de pratique, nous pouvons insister sur le fait qu'elle permet de construire une compétence transversale devenue indispensable dans tout métier de relation : « la compétence réflexive » (Schön, 1993), et d'envisager le développement professionnel sous un mode plus collaboratif, dans un processus de co-élaboration dans un système d'alternance. Nous détaillerons ce point dans la dernière partie conceptuelle.

6.4.2 Le travail d'écriture

Dès le début de notre stage, notre attention se focalise assez rapidement sur un dossier écrit que les stagiaires assistants de vie aux familles doivent élaborer et présenter le jour de l'examen au jury : le dossier de synthèse de pratiques professionnelles. La stagiaire doit prouver dans ce dossier qu'elle a acquis les compétences nécessaires pour l'exercice de son futur métier, à l'aide de fiches où elle décrit et analyse des actions réalisées en stage. Selon nous, ce DSPP représenterait le système d'interface entre le centre de formation et les terrains de stage. Cet outil permettrait de mettre en lien ces deux lieux d'apprentissage afin de leur donner du sens, favorisant l'apprentissage de leur futur métier et participant ainsi au processus de professionnalisation. Nous développerons ce qu'A.Geay nomme « système d'interface » dans le chapitre suivant (Geay, 1998). Nous nous questionnons alors de plus près sur le contenu de ce DSPP et sa réalisation, c'est pourquoi nous nous positionnons sur les séances en binôme avec la formatrice responsable de la mise en place et du suivi de ce dossier. Un premier point nous interpelle : le DSPP n'est présenté que dans un but évaluatif et il est demandé aux stagiaires de n'aborder que des situations positives, dans lesquelles elles n'ont pas rencontré de problèmes, ceci dans l'intention de ne pas les mettre en difficulté, d'après la formatrice référente. Alors le DSPP peut-il favoriser une réflexivité participant au processus de professionnalisation dans des conditions de production et d'accompagnement qui ne nous paraissent pas à première vue propices? Est-ce que le « simple » fait de décrire des actions favoriserait une démarche réflexive chez les stagiaires ?

Cette question résonne en nous de façon intense. En effet, nous pouvons faire référence à cette nouvelle approche avec laquelle nous avons pu nous familiariser cette année : l'approche par production de savoirs à l'aide de synthèses intégratives. Ce travail nous permet de prendre de la distance sur les semestres écoulés, d'intégrer des savoirs, d'en développer d'autres et donc de créer notre propre savoir et de nous l'approprier. Jean Germain, ancien président de l'Université de Tours et directeur du service de formation continue, nous dit suite à une enquête réalisée auprès d'anciens étudiants du DUEPS (Diplôme Universitaire d'Etudes et de Pratiques Sociales) que les apports de la méthode par production de savoirs sont de plusieurs ordres et entre autre, ce qui nous intéresse ici : « des savoir être : tous les « Duepsiens » nous ont expliqué en quoi le passage à l'écriture, à une rédaction composée, structurée, donnait confiance et développait les capacités d'organisation » (Germain, 1993, p. 14) .

Revenons alors à nos stagiaires aides à domicile et aux séances de DSPP : comment aborder ces séances ? Quel accompagnement ? Cette question nous semble essentielle d'autant plus que ce public a été, dans la majorité, en décrochage scolaire. Le rapport à l'écrit est souvent synonyme de souffrance, avec comme conséquence du rejet, de l'angoisse, de la honte face à cet exercice.

Suite à ces différentes observations et questionnements, il nous semble important d'apporter quelques éclairages théoriques sur le travail d'écriture, comme outil facilitant la démarche réflexive.

Par travail d'écriture, nous entendons tout écrit qui soit distancié. Pour qu'un écrit soit distancié, il faut qu'il corresponde au moins à deux critères : « l'alter-adressage et la rupture spatio-temporelle entre production et réception ». Tout d'abord, la rupture est indispensable car elle va permettre une mise à distance du stagiaire par rapport à sa pratique professionnelle et, selon nous, l'écriture va la favoriser. Comme nous l'avons dit ci-dessus en mentionnant l'approche vygotkienne, « toute écriture en soi a déjà pour caractéristique de favoriser une certaine distanciation » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 13).

La temporalité est différente de celle à l'oral, c'est une temporalité différée par rapport à l'objet de travail. Le stagiaire, par l'écrit, peut prendre le temps de réfléchir, de se remémorer ses situations de travail, de se voir agir. De plus, le scripteur doit faire l'effort en passant par l'écriture de trouver de manière précise les termes appropriés qui pourront traduire justement le contenu de sa pensée. L'auteur cite à ce propos Goody : « ne pouvant recourir à des indices paraverbaux ou contextuels, l'écrit exige une explication linguistique plus importante des contenus sémantiques » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 13). Par cet effort et ces choix appropriés, nous comprenons mieux que (par) le travail d'écriture,

la pensée peut dépasser un niveau de réflexion élémentaire pour se faire plus distanciée et au service de l'objectivation des connaissances intuitives. Cette dimension autoréflexive du langage se renforce dans l'écriture, dès lors que celle-ci est habilement contrôlée de l'intérieur par le scripteur.

Didactiser la réflexivité dans l'écriture comme une clé de voûte qui articule l'élaboration conceptuelle à l'implication-transformation du sujet » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 229).

Le travail d'écriture va donc créer « une sorte de dédoublement, une sorte de dialogue avec lui-même, un rapport à une altérité interne » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 14), c'est en ce sens que le processus de transformation et de régulation du stagiaire peut avoir lieu. Ainsi, « l'écriture est envisagée comme moyen pour mener un travail réflexif qui combine tout à la fois la mise à distance de l'objet, l'introspection et la projection de soi dans un futur professionnel » (Chabanne & Bucheton, 2002, pp. 227-228).

Cependant, la pratique réflexive par l'écrit ne doit pas enfermer le sujet dans un univers complètement déconnecté des Autres et de son contexte professionnel. Au contraire, la réflexivité « doit absolument tenir compte de l'altérité, mais plus encore, elle doit reposer sur cette altérité pour s'aider dans sa construction » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 9). En effet, J-C Chabanne et D.Bucheton nous disent que « le langage de chacun réfléchit d'abord celui de l'Autre. Or, on sait l'importance pour le sociocognitivism, inspiré de Vygotski, du mouvement d'intériorisation par les individus des fonctions psychiques initialement collectives (...). La construction de la pensée est avant tout une co-construction : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 8).

Voyons maintenant le lien entre l'écriture et la lecture :

« L'écriture semble indissociable de la lecture, voire de son oralisation. C'est d'ailleurs ce qui se produit souvent dans les ateliers d'écriture : ce ne sont pas les écrits qui sont analysés, mais la mise en espace de ces écrits soit par leur auteur, soit par un lecteur.

C'est que l'écriture s'inscrit dans le syntagme écriture-lecture, même si l'intention première n'est pas d'être lue. Le premier lecteur est celui qui écrit : il se lit ou relit et découvre d'une autre façon cet écrit comme objet matérialisé extérieur. (...). On n'écrit pas en apesanteur et toute la question réside dans les objectifs de cet écrit, parfois douloureux, parfois rédempteur pour soi, parfois joyeux ». (Cros, 2015, pp. 55-56)

Le destinataire de l'écrit peut être plus ou moins identifié. L'écrit est alors alter adressé à un Autre, implicite ou explicite. Nous pensons que pour qu'une posture réflexive s'avère

efficace, les stagiaires doivent connaître cet Autre : qui est cette personne ? Dans quel cadre va-t-elle intervenir ? Et quel est l'attendu de l'écrit ? En effet, nous nous posons aussi la question : est ce qu'un écrit dans le cadre d'une évaluation peut être réflexif ? Et si oui, dans quelles conditions ? Nous émettons l'hypothèse qu'un écrit évaluatif peut être réflexif à partir du moment où le scripteur a une perception précise de l'adressage attendu et de la personne qui lira son écrit. Par exemple, suite au travail réalisé sur le DSPP sur notre lieu de stage et de ce double constat qui était que ce dossier n'était présenté que dans un but évaluatif et que les formes de production divergeaient d'un centre à un autre, nous sommes allés demander plus de précisions sur l'attendu de ce dossier au certificateur de la Région Centre.

Pour lui, l'objectif à travers ce dossier est de :

-démontrer les compétences par activité

-servir de base de dialogue, être un appui pour l'entretien

-aborder une situation qui poserait difficulté au stagiaire dans les mises en situation ou en stage car cela pourrait être un moyen pour le jury de « récupérer » le candidat. Donc l'objectif serait d'aborder des situations où le stagiaire n'est pas forcément à l'aise mais à travers ce travail d'écriture, de réflexion et d'analyse, il pourrait travailler sur ses difficultés et les dépasser. L'attendu est bien d'être dans une démarche réflexive.

Avoir ces précisions nous a permis de travailler en équipe pédagogique sur les représentations actuelles de ce DSPP, de les confronter aux attendus du certificateur et de pouvoir envisager de le présenter différemment aux stagiaires. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'après ce travail, le DSPP ne sera plus présenté de la même façon aux stagiaires et qu'une amorce de réflexivité pourra se mettre en place.

Le destinataire de l'écrit n'est pas forcément quelqu'un d'externe et peut être aussi un écrit auto adressé : « le sujet exprimant alors verbalement sa réflexion a sa propre intention, pour la clarifier, la mémoriser, y mettre de l'ordre, etc. C'est le cas d'un brouillon par exemple que l'apprenant rédige à son propre usage » (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 10). Cela nous fait penser aussi à l'utilisation du journal de bord en stage qui est un outil sur lequel nous portons notre attention. En effet, nous cherchions un outil qui permette au stagiaire de faciliter le passage à l'écriture normé du DSPP. Comme le dit D.Bucheton en se citant : « il s'agit d'inventer des dispositifs dans lesquels on aide les apprenants à élucider leurs enjeux et résistances dans les activités scripturales. Cela s'articule nécessairement au rapport au savoir et à la perception de soi en tant que sujet singulier et acteur social : écrire c'est dire je » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 245). De plus, se souvenir des situations des semaines après leur réalisation, faire attention à la

syntaxe demande aux stagiaires de mobiliser beaucoup de capacités cognitives en même temps. Leur attention se focalisait essentiellement sur la forme et non sur le fond, ne favorisant pas à notre sens le développement de la démarche réflexive. Avec le journal de bord,

le scripteur n'est pas contraint de respecter un style normé ou de construire un texte cohérent : il peut se contenter de noter des mots, des idées, de façon éparse et partielle. C'est là une force potentielle de ce type d'écrit, qui présente aussi l'avantage de permettre à des scripteurs faibles ou dont l'expression est inhibée par une maîtrise insuffisante de l'écrit normé de pouvoir transcrire leur processus réflexif à l'écrit. (Bibauw & Dufrays, 2010, p. 14).

Pour terminer cette partie, nous pouvons conclure que ces différents types d'écrits normés ou non normés, alter ou auto adressés, distanciés ou plus immédiats, font partie

des pratiques réflexives « longitudinales (...) typiquement conçus comme des outils réflexifs faits pour accompagner une pratique, en permettant à la fois une consignation/narration de celle-ci à des fins de mémorisations et un approfondissement réflexif tant de la pratique progressive que du cheminement dans son ensemble ». (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 15).

Je pose sur papier la résonance à l'autre, à l'expérience, les mots se suivent, les phrases s'enchainent, il en émerge du sens. Ecrire c'est s'ouvrir, prendre le risque de se découvrir et redécouvrir, dans un temps ultérieur ou avec d'autres, revisiter pour mieux comprendre une situation professionnelle et son implication pour chacun. Transformation : le sens, dont j'avais parfois seulement l'intuition, m'apparaît sur le papier, prend du poids, je m'en laisse affecter. Ecrire, c'est aussi avancer dans son cheminement identitaire professionnel, transformer des expériences difficiles en situation dénouées, se libérer d'un poids professionnel.

S'engager dans l'acte d'écriture permet de réélaborer la trace psychique en mémoire posée, à disposition, pour partager, transmettre, et au final se dégager.

Encre la trace, ancrer la vie. (Bresson & Changkakoti, 2015, p. 47).

6.5 Ouverture

Il nous paraît intéressant d'envisager la réflexivité sous une forme plus large, comme une alternative de décentration, en dépassant le niveau de l'introspection sur soi-même.

D'autres outils peuvent être convoqués, comme l'art avec le spectacle, la musique, la danse, le dessin, la peinture etc. Nous allons plus précisément parler du théâtre forum, technique à laquelle nous avons pu être formés.

Né dans les années 60 lors des dictatures au Brésil, le théâtre forum trouve ses origines dans le théâtre de l'opprimé. Augusto Boal en deviendra le fondateur. A travers leurs scènes, les acteurs de la troupe font passer un message subversif, qui un jour s'est retourné contre eux. Ils sont donc amenés à réfléchir sur leur forme d'engagement: est ce qu'on a le droit de demander au public d'agir alors qu'on n'a pas l'intention d'y aller soi-même ? Les comédiens réfléchissent alors sur cette forme de théâtre qui est un théâtre d'engagement, mais n'allant pas jusqu'à prendre les armes. De là, s'ensuit une modification du déroulement de leurs pièces. Les acteurs jouent alors plusieurs solutions face à des situations d'oppression mais, un jour, une spectatrice insatisfaite avec l'interprétation des acteurs finit par monter sur scène pour jouer la pièce. Boal explique :

Là et seulement là, les choses qui, pour cette dame étaient claires le sont devenues pour les spectateurs. C'était formidable de voir ça ! Il y avait un côté symbolique parce que la scène est sacrée, et quand un spectateur a envahi la scène et montré, non pas à travers l'artiste mais artistiquement lui-même, on a compris la différence entre celui qui disait quelque chose et nous qui traduisions (Chatelain, 2010).

Augusto Boal a ensuite systématisé cette technique qu'il a nommée « théâtre-forum » :

Je décidai alors de faire du théâtre-forum, si vous croyez que ce n'est pas bien, venez sur scène, utilisez le pouvoir de la scène au même titre que le comédien parce que tout le monde est acteur, tout le monde est capable de faire n'importe quoi à partir du moment où tout le monde est capable de faire, pas de la même façon mais tout le monde est capable de faire (Chatelain, 2010).

Le théâtre-forum se déroule depuis de la façon suivante. Dans un premier temps, une pièce est présentée aux spectateurs. Elle représente des situations d'oppressions concrètes. Après la représentation, certaines scènes sont rejouées ; celles qui exposent un conflit de volontés entre des personnages (les opprimés) qui veulent changer le cours des choses et ceux qui les réduisent au silence ou résistent au changement (les oppresseurs). Dans cette seconde

partie intitulée « forum », un joker, garant de la règle du jeu, propose aux spectateurs de venir sur scène jouer leurs propres alternatives en remplaçant les personnages opprimés pour tenter de transformer les situations proposées (Chatelain, 2010).

Depuis, cette méthode est utilisée comme pratique réflexive. Augusto Boal, inspiré du travail de Paulo Freire, éducateur brésilien, souhaite à travers le théâtre de l'opprimé que la personne soit plus à même de décrypter le monde qui l'entoure pour rechercher ensemble des moyens pour le transformer ou le réinventer. Nous sommes dans un travail de coopération. Par cette pratique, le théâtre-forum fait place à l'étonnement, au « Why not » mentionné par Laurence Cornu dans son texte « une éthique de l'opportunité » (Cornu, 2004). Nous avons toujours l'opportunité de faire un virage à 180° et de prendre la place par exemple de l'opprimé en imaginant une situation toute autre. Rien n'est figé. Cette méthode, bien sûr si l'on est suffisamment disponible à accueillir cet étonnement, nous permet d'envisager les choses autrement. Saisir cette occasion pour s'en créer une opportunité, une opportunité à ne plus être opprimé. Et c'est l'acte de transformer la réalité qui nous transforme.

La réflexivité par le théâtre forum, et d'une manière générale le jeu scénique, passe par le corps : c'est à travers lui que nous sentons, percevons, faisons percevoir. « Le corps introduit un ensemble de médiations qui fait qu'il n'y a jamais de communication transparente d'une intention vers un public. C'est donc lui le vecteur d'expression premier » (Hert, 2012). C'est souvent un paramètre oublié car nous utilisons principalement la voix, la parole pour nous exprimer. Or, sentir et percevoir les dispositions corporelles, les tonalités..., permet de mieux comprendre le monde professionnel dans lequel nous évoluons. Nous imaginons fortement les bénéfices d'une telle pratique pour les aides à domicile, qui peuvent être confrontés à des bénéficiaires qui ne parlent pas. Cette forme de réflexivité qui porte sur la présence, avec une attention particulière sur le corporel, ne vise pas « dans une performance artistique, mais une compréhension mutuelle, par un échange qui n'est pas qu'un échange de paroles, mais d'attitudes, et d'incompréhensions aussi. Car on peut partager des incompréhensions, au lieu de chercher à tout comprendre précisément, c'est peut-être là un point aveugle des sciences sociales » (Hert, 2012).

D'autres voies sont encore possibles. L'expérience de la monographie utilisée par Damien Cru nous semble intéressante. Intervenant à l'Organisme Professionnel de Prévention du BTP (OPPBTP), il travaille avec cet outil sur les représentations des salariés sur leur métier, de manière collective. Le détour par le travail permet de créer de l'intelligence subtile. Selon lui, c'est en parlant du travail que l'on va agir sur la prévention, mais pas en faisant de la prévention pure et dure : « revenir sur l'acte de

travail en lui-même, tel que le vivent et le parlent les salariés, comprendre leur langage, leurs règles, les règles de métier, propre à chaque profession » (Cru, 2014). Pour cet acte graphique (comme le dessin), il s'agit « d'une réalisation spatiale, donc multimodale : de nombreuses recherches, depuis les recours aux cartes dans les travaux de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001) ont montré l'intérêt des élaborations graphiques pour densifier les références et travailler les interactions. Dans cette perspective, il permet à la fois une déstabilisation dans la hiérarchie intériorisée (...) et peut constituer une forme de rééquilibrage dans les places interactives (implicitement) assignées a priori » (Castellotti, 2015).

Cette ouverture sur l'art nous permet d'élargir notre vision sur la réflexivité en la considérant comme un vecteur d'échange entre les hommes, un outil réflexif aux enjeux de nos sociétés, au croisement des savoirs et des cultures. Cette démarche peut être une des clés pour favoriser la pensée critique, pour amener l'homme à son Humanisme, pour que chacun s'approprie les enjeux derrière le quotidien social, pour que les actions entreprises soient l'initiative d'un mouvement collectif, dans un esprit de coopération.

Nous allons donc voir dans cette prochaine et dernière partie conceptuelle comment les différents acteurs concernés par notre objet de recherche font preuve de coopération dans un parcours de formation.

7 La coopération

A travers cette recherche, nous cherchons à accompagner le stagiaire-apprenant dans son processus de professionnalisation, afin qu'il devienne un professionnel qui appartienne de manière « experte » à sa communauté, en l'occurrence ici le secteur de l'aide à domicile, en maîtrisant les codes, mais en sachant les utiliser à sa manière. C'est hériter de ses pairs une culture professionnelle en la faisant sienne. Pour revenir à notre problématique, la question est de savoir quel dispositif favorisera ce processus. Nous avons vu que l'alternance intégrative-projective, en mettant au cœur la pratique réflexive grâce à différents outils, nous semblaient rendre possible ce processus. Un dernier point nous paraît primordial et nous allons essayer d'en rendre compte dans cette partie : nous faisons l'hypothèse que « c'est par la coopération que s'apprend un métier qui s'exercera en contexte coopératif », pour reprendre les termes de S. Pesce (Pesce, 2013, p. 51). Dans un premier temps, nous verrons de quoi relève la coopération, comment elle peut se définir,

quelles en sont ses conditions et ses limites, et enfin, nous parlerons du contexte coopératif, à travers les activités coopératives, le tutorat et les outils de liaison.

7.1 Généralités

7.1.1 Etymologie et définitions

Étymologiquement, « coopérer », vient du latin « cooperari » de cum, avec, et « operari », opérer. Il est question « d’opérer conjointement avec quelqu’un » et de « contribuer à » (Littré, 1873-1874). Dans un sens plus profond, la racine « opérer » signifie « œuvrer, faire une œuvre », ce qui nous laisse deviner des idées de créations et de beauté dans la réalisation d’une œuvre commune, tel un opéra (qui en latin se dit aussi « operari »). Cela dépasserait le simple fait d’agir conjointement.

La coopération représenterait des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs, où elles agissent ensemble. Elle « s’appuie sur des situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d’agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail » (Marcel, Dupriez, Périsset, & Tardif, 2007, p. 11). Dans cette dimension, il s’agit d’ajuster les activités en situation « en vue d’une action commune efficace qui caractérise les pratiques de coopération » (Marcel, Dupriez, Périsset, & Tardif, 2007, p. 11). Pour ces auteurs, le travail coopératif renvoie à une décision administrative, à des pratiques initiales d’échange et de collaboration.

7.1.2 Les clés indispensables à la réussite de la coopération

Par rapport à cette ébauche de définition, nous pouvons déjà nous apercevoir que la coopération renvoie à une forme d’organisation spécifique impliquant d’une part une dépendance vis-à-vis d’un groupe : ce qui est à atteindre ne peut l’être sans la coopération des autres. Chacun des coopérants doit alors reconnaître la même idée et le même but. « La coopération est fondée sur une sorte de contrat tacite, ayant pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant) » (Lepri, 2013, p. 14). Ce contrat suppose l’énonciation de règles, comme nous le verrons plus ou moins explicites et respectées, comme « la libre volonté des contractants, leur claire conscience des avantages et des inconvénients des moyens et du but poursuivi, de la capacité à imaginer et à anticiper leur participation au groupe » (Lepri, 2013, p. 14).

La coopération fait donc appel à des valeurs, qui nous semblent être inhérentes à celle-ci. Elle nécessite la solidarité et la fraternité de chacun au regard du collectif. Selon R. Mucchielli, la solidarité d'équipe consiste à « faire corps, ne pas tirer son épingle du jeu, se sentir concerné personnellement par ce qui arrive à l'équipe » (Mucchielli, 1980, p. 42). Il ajoute : « il n'y a pas d'équipe sans orientation de tous vers un but, chacun concourt, tantôt par lui-même, tantôt avec les autres, tantôt par les autres, à une succession d'actions qui sont la raison d'être de l'équipe » (Mucchielli, 1980, p. 7).

D'autre part, la coopération renvoie à la division du travail, qui pour E. Durkheim en est l'essence-même.

La coopération ne va pas sans la division du travail. Coopérer, en effet, c'est se partager une tâche commune. Si cette dernière est divisée en tâches qualitativement similaires, quoique indispensables les unes aux autres, il y a division du travail simple ou du premier degré. Si elles sont de natures différentes, il y a division du travail composée, spécialisation proprement dite. (Durkheim, 1996, p. 93)

Coopérer, c'est donc se partager, de manière plus ou moins complexe, une tâche, ce qui nécessite contractualisation et engagement des différents acteurs afin de partager les ressources, les compétences en vue de la réussite de cet objectif commun.

7.1.3 Les finalités de la coopération

Mais pourquoi coopérer ? Médiatiser les asymétries à travers des pratiques de coopération ou tout simplement dans une relation symétrique réaliser une œuvre commune, engendre plusieurs intérêts. Nous en retiendrons deux principaux.

Cela permet non seulement d'accorder de la valeur au processus d'apprentissage et aux relations sociales, mais aussi de procurer de la satisfaction aux individus. A. Norbert voit la coopération comme un don, un don précieux. Il nous dit que la coopération repose sur la seule volonté de donner. Le don permet d'échanger, de s'engager et de fédérer les individus dans une institution. La coopération, à travers le don, permet d'exister aux yeux de l'Autre (Norbert, 2010).

Aussi, nous pensons que la coopération permet des résultats et des bénéfices pour les coopérants différents de ceux des actions individuelles, voire même plus importants. Nous pouvons reprendre les termes d'Aristote : « la totalité est plus que la somme des parties ». C. Dejours le confirme :

la coopération permet des performances supérieures et supplémentaires par rapport à la somme des performances individuelles (...) elle constitue le niveau humain

d'intégration des différences entre les personnes (...) elle est la conjugaison des qualités singulières et la compensation des défaillances singulières. (2005, pp. 118-119)

C'est en ce sens qu'elle est devenue aujourd'hui un enjeu managérial, qui ne coule pas de source. Coopérer n'est pas si évident.

7.1.4 Les freins à la coopération

Nous pouvons dès à présent soulever des tensions relatives à la coopération.

Nous avons mentionné qu'il existe une relative forme de dépendance vis-à-vis du groupe. La relation au savoir dans un groupe peut être symétrique mais aussi asymétrique et renvoie donc à la question du pouvoir. L'un des coopérants en sait alors plus que l'autre. Considéré comme ressource potentielle, il peut alors jouer de façon plus ou moins positive de ce pouvoir : « pouvoir de », « pouvoir sur ». De plus, les individus ne contribuent souvent pas de la même façon au contrat tacite énoncé. A ce sujet, D. Anzieu parle du groupe comme une « illusion groupale ». Le groupe serait alors illusion et idéologie. « Cela introduit des apports inégalitaires, à compenser alors éventuellement par d'autres inégalités, comme, par exemple, à chacun son besoin, à chacun selon ses (in) compétences, à chacun selon ses finances (donner plus ou donner moins) » (Lepri, 2013).

« Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès, travailler ensemble est la réussite » (Henry Ford). Quels sont les défis de la coopération alors ?

7.1.5 Les défis de la coopération

La coopération doit être pensée afin de pouvoir déterminer un cadre : « elle présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants » (Lepri, 2013, p. 14). Aussi, la coopération demande à ce que l'on accorde aux coopérants une certaine autonomie et nécessite l'ouverture et l'entretien d'espaces de paroles au sein desquels les coopérants vont pouvoir développer leur agir coopératif. La coopération doit donc s'entendre à plusieurs niveaux. En effet, si nous revenons à notre objet de recherche, nous retrouvons la coopération à différents niveaux : pour que les stagiaires travaillent ensemble dans un parcours de formation, il faut que la coopération soit pensée par l'organisme de formation.

Le responsable de formation et l'équipe pédagogique travaillent alors pour organiser la coopération sur le dispositif. Nous avons vu aussi ci-dessus que le processus de professionnalisation des stagiaires se fait en cours d'action, dans les lieux de stage, cela nécessite donc de penser la coopération aussi avec les acteurs de terrain.

A ce sujet, G. Le Boterf situe la coopération dans un contexte de réseaux comme source de qualité, de compétences et d'efficacité, dans lequel il valorise d'une part la coordination, mise en œuvre dans le cadre de l'accompagnement des dispositifs de formation en alternance (2006, p. 155). Et d'autre part, il valorise la collaboration entre les différents professionnels : « Il ne suffit pas que chacun joue son rôle dans le domaine ou la spécialité qui le concerne, encore faut-il qu'il coopère avec les autres pour que les apprentissages se construisent de façon cohérente et prennent du sens » (Le Boterf, 2008, p. 22).

Nous nous rendons compte grâce à cet apport théorique que pour traiter la coopération, il a y a lieu de s'intéresser de plus près aux notions de collaboration et de coordination pour avoir une approche plus fine et plus précise de la coopération.

7.2 Coordination et collaboration d'après Marcel & Als

7.2.1 La coordination

La coordination est « une aptitude de l'Homme à se coordonner avec le tout, qui lui donne l'idée de l'ordre » (Bunot, 1971). Le terme est dérivé du verbe « ordonner », avec le préfixe -co. L'étymologie nous fait deviner d'une part des notions de simultanéité, d'harmonie et de but ; d'autre part des notions de mise en ordre et de commandement. D'après E. Royer, « la coordination peut s'effectuer sur le plan de l'action commune (la coordination des actions individuelles) et sur le plan de la représentation globale (la coordination des perceptions individuelles) » (Marcel, Dupriez, Périsset, & Tardif, 2007, p. 10). La coordination des actions individuelles se concrétisent par un ordonnancement des actions, entendu comme :

un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon efficace mais également pour une adaptation réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres. Définie de la sorte, la coordination du travail, entendue comme étant essentiellement administrative. (Marcel, Dupriez, Périsset, & Tardif, 2007, p. 10)

La coordination peut alors s'entendre à plusieurs niveaux. Pour ce qui nous concerne, nous pouvons distinguer trois niveaux de coordination dans un parcours de formation:

- le stagiaire aide à domicile et le bénéficiaire de l'aide,
- l'organisme de formation. C'est le niveau de mobilisation des moyens humains et matériels pour assurer les missions de la structure par le responsable et son équipe pédagogique et technique. Ici interviennent aussi les lieux de stage,
- le niveau institutionnel : local, départemental, régional ou national. C'est le niveau des décideurs et/ou financeurs de l'organisme de formation.

Nous nous apercevons que ces différents niveaux correspondent respectivement aux niveaux micro, méso et macro, expliqués dans notre partie sur l'ingénierie.

H. Mintzberg a quant à lui, définit six mécanismes de coordination, que nous allons décrire pour mieux comprendre cette notion :

- l'ajustement mutuel (la réalisation du travail par le biais d'une communication informelle)
- la supervision directe (une seule personne donne des instructions et les autres personnes travaillent en relation)
- la standardisation des procédés de travail (la coordination s'opère par les procédés de travail)
- la standardisation des résultats (la coordination s'opère en spécifiant les résultats des différents types de travail)
- la standardisation des qualifications et du savoir (la coordination des différents types de travail s'effectue à partir d'une formation spécifique de celui qui exécute le travail)
- la standardisation des normes et des valeurs (les normes et les valeurs dictent le travail dans sa globalité) (Choplin, 2015, pp. 4-5)

La coordination nous semble indispensable, dans un souci de continuité et de cohérence.

7.2.2 La collaboration

La collaboration, quant à elle, vient du latin « collaborare » et signifie « travailler avec une ou plusieurs personnes » (Balzac, 1830). J. F. Marcel & Als poursuivent leur approche et définissent la collaboration. Selon eux, celle-ci se caractérise par le partage d'un espace, d'un temps de travail comme le partage des ressources, et s'inscrit dans un environnement structuré par des formes de coordination administrative et pédagogique. Des pratiques d'échanges, d'entraide, de prises de décisions concernant la conception et la conduite de projet, la conception de dispositifs ou la préparation et dispensation de séquences d'enseignements sont mises en œuvre. La collaboration se caractérise par une

communication fonctionnelle portant sur la circulation de l'information, sur des actions projetées, sur leurs planifications, sur des projets et référentiels élaborés entre plusieurs professionnels. « La collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun (...). En quelque sorte, la collaboration est une forme de coordination parmi d'autres » (Marcel, Dupriez, Périsset, & Tardif, 2007, p. 10). Elle repose sur la communication entre les professionnels et un travail concerté.

Ainsi, selon les auteurs, la coordination s'intéresse à la prise en compte d'une dimension plus administrative, la collaboration au travail entre les hommes et la coopération à une action bâtie ensemble afin de répondre à des objectifs.

Maintenant que nous avons une approche plus précise sur ces « 3 CO » : collaborer-coopérer-coordonner, ne perdons pas de vue qu'« organiser la coopération des acteurs intervenant sur les parcours de professionnalisation » (Le Boterf, 2006, p. 155) fait partie de l'une des orientations majeures pour concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation. Il revient à l'organisme de formation de fédérer les acteurs autour d'orientations préconisées par le référentiel de formation dans le cadre d'une ingénierie coopérative / dans un contexte coopératif, en vue de favoriser le processus de professionnalisation des stagiaires. Nous en profitons pour rappeler ici que :

la professionnalisation ne consiste pas seulement à se préparer à un métier, mais à l'exercer comme un professionnel (...) et inclut le travail d'élaboration et d'élucidation d'une identité professionnelle permettant de donner du sens et de la cohérence aux divers savoirs, compétences et exigences accumulés « tout au long de la vie. (Le Boterf, 2014, p. 280).

7.3 Le contexte coopératif

La coopération ne se développe pas spontanément. Elle est à penser, à inventer, à entretenir et son développement tient à une « responsabilité partagée » (Le Boterf, 2006, p. 257). Il est important d'insister sur ce point : il est impossible d'obliger une personne à coopérer, cela doit venir d'un réel engagement de sa part. « Pour que les personnes interagissent avec compétence dans une organisation, le management, le dispositif de formation et les personnes elles-mêmes doivent apporter leur contribution spécifique » (Le Boterf, 2006, p. 257). Nous allons commencer par aborder différentes activités coopératives, puis nous nous attarderons sur le tutorat pour enfin terminer par les outils de

liaison entre les différents acteurs pour une coopération favorisant le processus de professionnalisation des stagiaires.

7.3.1 Les activités coopératives

Nous avons vu que la coopération ne peut fonctionner sans l'implication de l'ensemble des acteurs. Pourtant, nous avons pu vivre durant des séances de formation, certaines résistances de la part des stagiaires, impliquant une dynamique non propice. Toute l'ingéniosité du formateur va reposer à s'ajuster au groupe pour l'emmener vers un travail coopératif. Pour cela, nous trouvons que l'utilisation de jeux coopératifs ou de stratégie sont de bonnes entrées en matière, comme « le jeu de l'aveugle » ou « le jeu de la main ». Tout d'abord, ces jeux nécessitent de commencer par un travail de mise en mouvement, essentiellement physique. Cela crée une dynamique et participe à l'implication indispensable de chaque membre. Ces jeux se font en binôme, les personnes entrent en relation deux par deux mais étant donné que tout l'espace est investi et que les déplacements s'y réalisent, le groupe entier entre en relation. Il faut faire attention par exemple durant le jeu de l'aveugle que le guidant prenne en compte les autres binômes dans la salle afin que le guidé ne soit pas mis en difficulté en percutant un autre. A la fin du jeu une certaine confiance dans son binôme et dans le groupe en général commence à s'installer. Dans la troisième variante du « jeu de la main », le guidant joue le rôle de bourreau en utilisant sa main à juste distance entre les deux visages pour mettre le guidé dans des situations délicates. Au départ, celui-ci se laisse faire mais à la fin, il inverse la tendance puisqu'il doit mettre en place des stratégies de résistance pour contrer son bourreau. Et inversement, le « bourreau » devient guidé. Ce travail peut faire émerger différents ressentis qu'il est intéressant d'exprimer en groupe. Par exemple, le formateur peut avoir du mal à résister à son bourreau, qui est un des formés alors que celui-ci s'en est bien sorti dans cette situation. Cet exemple est assez caricatural mais cela nous permet de bien nous rendre compte que ces jeux permettent de travailler sur les places, de créer une dynamique et une implication de chacun, propice à un début de formation.

Une fois que la dynamique nous paraît favorable, nous pouvons nous pencher sur le « parcours de navigation » dans lequel le stagiaire va pouvoir naviguer et saisir les opportunités d'apprentissage qui s'offrent à lui. De nombreuses situations existent. Cela n'aurait pas forcément de sens de toutes les lister. C'est pourquoi, nous préférons nous centrer sur une situation d'apprentissage qui nous semble intéressante dans la coopération : les travaux de groupe.

Un des principes de mise en œuvre de la formation est de favoriser la socialisation professionnelle. Nous pensons que la proposition de temps de travaux de groupe peut être un moyen pour répondre à cet objectif. L'expression « « travail de groupe » désigne le fait d'effectuer ensemble une tâche commune. La différenciation des tâches est faible (...) et la hiérarchisation est faible ou inexistante, et n'est décidée (sciemment ou non) que par le groupe, au cours de son activité ou de son fonctionnement » (Lopez, 2013, p. 53). Le travail de groupe est loin d'être évident. Nous même, nous avons pu en faire l'expérience au cours de cette année. Mais c'est une expérience riche en apprentissage et qui permet, selon nous, de se projeter et d'être préparé au travail d'équipe dans la vie professionnelle. La stagiaire aide à domicile se destine à un métier de relation, avec le bénéficiaire mais aussi avec les autres professionnelles, donc à travailler, à apprendre et à vivre avec d'autres. Or, plus on se sent bien dans une équipe, mieux on fait son travail :

Le sentiment de satisfaction, joint au niveau élevé des communications, au sentiment de solidarité et à la coopération active, explique la meilleure productivité et efficacité au travail de groupe (...). Philippe Perrenoud utilise le terme de coopération professionnelle, lorsqu'il évoque le travail en équipe. Dans ce cadre, il s'agit vraiment d'une compétence collective (Lopez, 2013, p. 53).

Il est donc important d'axer la formation sur l'apprentissage du travail en équipe, qui bien trop souvent est source de souffrance et de mal-être. Le travail en équipe s'apprend par la coopération que nous pouvons mettre à l'épreuve lors des travaux de groupe en formation. Si nous partons du principe que c'est une compétence, collective mais aussi individuelle, cela sous-entend que nous avons besoin de nous exercer afin de l'acquérir, avant de pouvoir en tirer tous les avantages et bénéfices. Car en effet, le travail de groupe est source d'enrichissement : il offre à l'individu un lieu de parole où il peut échanger, confronter des idées mais aussi bénéficier des apports et éclairages des collègues. C'est aussi construire son identité professionnelle, et parfois même faire preuve de dépassement et gagner en confiance. « C'est l'idée forte de l'intelligence collective : on est plus intelligent à plusieurs que seul (Philippe Meirieu) » (Lopez, 2013, p. 54).

Cela sous-entend aussi que nous avons peut être besoin de changer notre regard sur le conflit pour pouvoir aborder le travail de groupe sereinement. Pour nous éclairer sur ce point, nous pouvons faire référence à Y. Lichtenberger : « le conflit n'est pas un dysfonctionnement de la coopération, il ne recherche pas l'opposition, encore moins la crée-t-il, il en exprime l'existence » (Lichtenberger, 2011, p. 98). Le conflit libère la tension, crée des émotions. Leur expression permet de continuer à construire l'œuvre commune et de donner du sens à son travail. C'est un conflit coopératif.

Par ces activités coopératives, nous voyons bien que la posture du formateur est bien spécifique. Il est là comme un guide pour les apprenants, en leur offrant des occasions de se saisir des savoirs. P. Meirieu dit à ce sujet qu'il voit à propos de la formation une « conception systémique et non mécaniste, une conception qui consiste à introduire des espaces de négociation dans la classe en offrant des possibilités de choix, de dialogue et de métacognition » (Meirieu, 1994). Dans une perspective socioconstructiviste, le formateur accompagne l'apprenant à s'inscrire dans un collectif pour construire du bien commun.

Nous venons de voir une certaine approche coopérative par la mise en place de jeux de coopération et de travaux de groupe, durant les périodes en centre de formation, mais qu'en est-il sur les lieux de stage ? Quelle coopération existe-t-il ? Nous estimons que la coopération s'exprime pour le stagiaire à travers la relation qu'il va avoir avec son tuteur, principalement. C'est pourquoi, nous allons voir en quoi le tutorat participe au processus de professionnalisation.

7.3.2 Le tutorat

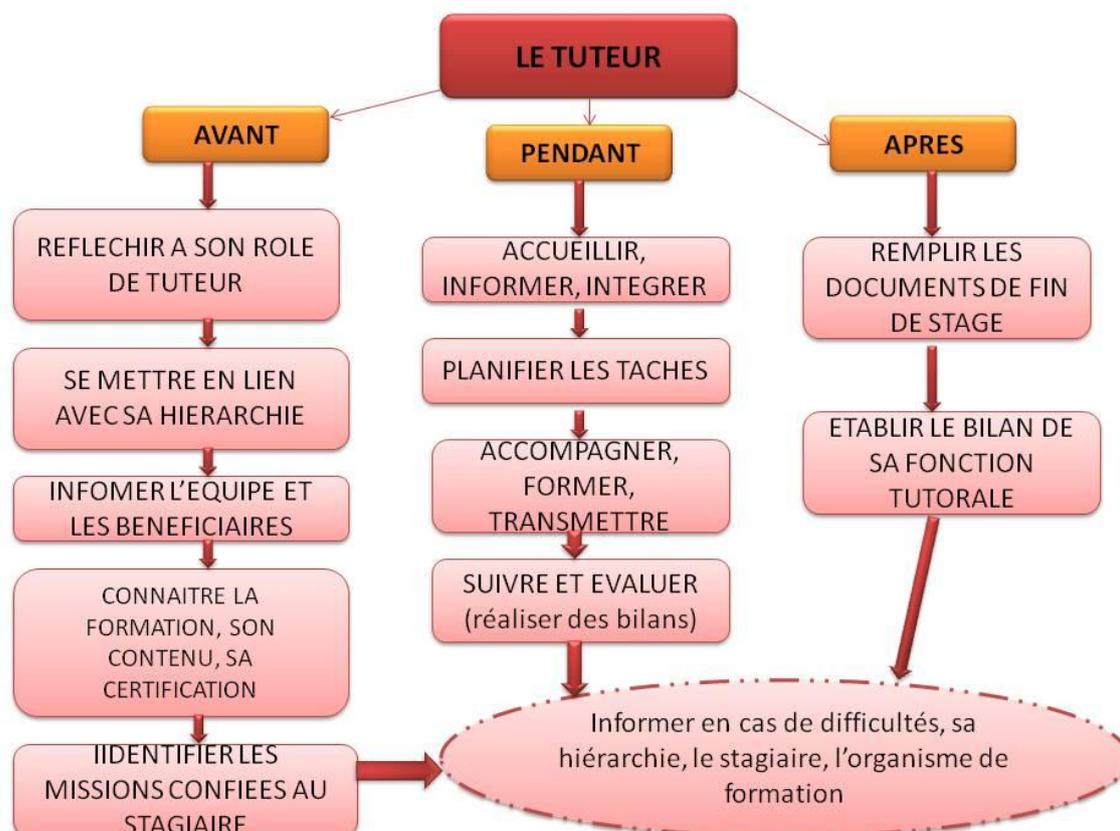
7.3.2.1 Définitions

A. Geay nous dit qu'il n'y pas forcément dans la littérature de modèles théoriques sur le tutorat (Geay, 1998, p. 164). Par contre, nous pouvons nous rapprocher du concept d'étayage développé par J. Bruner, en prenant appui sur les travaux de Vygotski sur la zone proximale de développement. Le concept d'étayage est qualifié de soutien ou de tutorat et définit « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte lui permettant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 2011). Il attribue à cet étayage six fonctions. Mis à part cette référence assez précise, nous pouvons nous interroger sur le manque de référence de modèle sur le tutorat, ce qui explique peut être l'impossibilité de formalisation de référentiels quant aux compétences du tuteur ?

Ici, nous parlerons du tutorat institué dans l'alternance, « programmé, réglementé et qui vise à un objectif de formation, négocié avec un partenaire de formation » (Geay, 1998, p. 160). Selon les recherches, il a été observé que le rôle du tuteur est différent selon le niveau de qualification visé. Pour ce qui nous concerne dans notre objet de recherche, « au niveau V, le rôle du tuteur est centré sur la transmission de savoir-faire et sur l'apprentissage des tâches ou activités liées au poste de travail ou à la fonction assurée et il est en conséquence très focalisé sur le transfert de compétences. A ce niveau de formation,

le transfert théorie-pratique ne se fait pas facilement ni chez les jeunes ni chez les adultes. L'alternance permet de faciliter ce transfert » (Geay, 1998, pp. 166-167).

La fonction essentielle du tuteur est de « rendre le travail formateur (Boru et Leborgne, 1992) » (Geay, 1998, p. 73). Cependant, cela reste assez vague et nous avons eu l'occasion sur notre lieu de stage, justement en travaillant sur la coopération, de nous attarder sur les missions du tuteur. D'après nos différentes lectures et un travail d'échanges avec les stagiaires et les formateurs, nous avons élaboré ce schéma :



Ainsi, ce schéma détaille les différentes missions du tuteur et reprend surtout ses deux principales fonctions : de socialisation professionnelle et de transmission des pratiques professionnelles.

7.3.2.2 Les fonctions du tutorat dans un souci de coopération

Tout d'abord, tout comme les activités coopératives en centre de formation, le tutorat va permettre là aussi de développer les fonctions de socialisation et de construction identitaire. « La socialisation est définie par C. Dubard (1993) comme une construction des identités sociales et professionnelles, elle est l'intériorisation des éléments socioculturels du milieu de vie et leur intégration à la structure de la personnalité (Lesne et Minvielle,

1990) » (Geay, 1998, p. 163). Le tuteur joue en quelque sorte le rôle d'aîné, d'adulte responsable, auquel le stagiaire va pouvoir s'identifier. Pris comme modèle et parfois même idéalisé, le tuteur va donc aider le stagiaire dans sa construction identitaire, indispensable quant à son processus de professionnalisation.

Puis, nous avons vu que le dispositif de l'alternance était centré sur l'acquisition de compétences, avec une articulation entre expérience et savoir. A travers ce dispositif, nous cherchons à accompagner le stagiaire dans la construction de gestes et de postures professionnels, à développer un regard original ou encore une certaine capacité attentionnelle, en bref, « à ce qu'il s'approprie une culture professionnelle, en construisant son propre style (Yves Clot) » (Pesce, 2013, p. 51). Il est indispensable que ce travail se fasse en situation réelle. « Le savoir de l'expérience n'est pas transmissible en dehors de la situation de travail » (Geay, 1998, p. 159). S. Pesce ajoute qu'il doit se faire au sein d'une communauté de pratiques, ce qui renvoie bien, selon nous, à l'idée de coopération. Il nous dit que Jean Lave considère qu'il faut passer par une forme de « participation périphérique légitime » : j'apprends en faisant d'abord un peu, puis de plus en plus ma participation étant rendue plus « légitime » par mon appartenance au groupe, d'abord comme novice puis comme expert ; cette modalité articule finement pratique du métier et apprentissage de ses codes, de ses techniques, et de ses modes d'appropriation partagés par le groupe (Pesce, 2013, p. 51).

D. Cru, quant à lui, parle de « langage de métier » et de « règles de métier » (Cru, 2014), indispensables à connaître car, en effet, c'est par l'apprentissage de ces règles qu'il va y avoir non seulement appropriation du mode de fonctionnement mais aussi coopération entre les différents salariés. « Pour percevoir ce qui peut faire collectif au sein d'un groupe ou d'une équipe de travail, il convient de préciser préalablement le concept discriminant de règle de métier » (Cru, 2014, p. 111). Ces règles de métier sont au nombre de quatre, spécifiques au monde du chantier mais nous allons vite comprendre que ces règles sont transposables dans n'importe quel domaine, nous offrant ainsi une belle ligne de conduite. « La règle d'or : « chacun termine le caillou, le travail qu'il commence ; la règle de l'outillage : chacun travaille avec ses propres outils ; la règle du temps : ni courir, ni dormir ; la règle du libre passage : chacun peut circuler sur tout le chantier » (Cru, 2014, p. 112).

-Premièrement, ces règles introduisent dans le collectif des distinctions. Et nous avons vu avec E. Durkheim que la division du travail est la source de la coopération : « La coopération ne va pas sans la division du travail. Coopérer, en effet, c'est se partager une tâche commune. » (1996, p. 93).

-Deuxièmement, cela engage la personne dans son travail et la protège de l'intrusion d'une autre personne. En effet, la distinction implique contractualisation et engagement des différents acteurs.

Enfin, l'équipe peut travailler dans un espace- temps permettant à chacun de se respecter et de pouvoir agir individuellement dans le but d'une réalisation commune. Ces règles favorisent le travail d'équipe.

Pour revenir au tutorat, toute sa réussite reposera dans la capacité du tuteur à « rendre le travail formateur » (Boru et Leborgne, 1992) (Geay, 1998). « Il lui faut bien identifier la part du savoir professionnel qui est énonçable, c'est-à-dire la part de science et de techniques qui est devenue du *savoir en usage* (Malglaive, 1990) dans son savoir professionnel » (Geay, 1998, p. 171). Cette verbalisation de l'agir professionnel n'a rien d'évident et cela peut s'avérer compliqué pour les tuteurs. Des besoins sont souvent exprimés de leur part : en terme de méthodes, d'outils, d'aide, de temps etc... « Il faut leur permettre d'explicitier ce savoir expérientiel pour qu'il puisse faire refaire au jeune son propre cheminement, c'est-à-dire lui permettre de s'autoformer expérientiellement lui-aussi » (Geay, 1998, p. 73). Aux entreprises de penser l'accompagnement tutoral de leurs employés : séance d'analyse de pratique, formations, temps pour réaliser les bilans etc...

Maintenant que nous avons vu en quoi la coopération à travers les activités en centre de formation et le tutorat sur les lieux de stage participait au processus de professionnalisation, il nous semble intéressant de nous pencher sur les outils de liaison qui peuvent être mis en place pour faciliter la coopération des différents acteurs sur un parcours de formation: le stagiaire, les lieux de stage et l'organisation.

7.3.3 Les outils de liaison

Nous avons déjà évoqué que l'alternance ressemblait le plus souvent à une simple juxtaposition des activités en centre et en entreprise. Nous pensons que le manque de lien entre les deux systèmes est souvent dû justement à l'inexistence d'outil de liaison. G. Le Boterf dit à ce sujet : « ces deux catégories d'acteurs ont besoin réciproquement de connaître les apprentissages prévus et effectués par l'autre. Les situations d'apprentissage en organisme de formation et celles en entreprises ne peuvent seulement être juxtaposées mais se nourrir mutuellement » (Le Boterf, 2006, p. 212). Consciente de ce manque sur notre lieu de stage, nous avons pu travailler en équipe à un outil autour des mises en situation réalisées par le stagiaire (CF : Annexe 3). Nous avons créé des fiches d'auto évaluation que les stagiaires auraient à remplir après leurs séances de mise en situation.

Ces fiches seraient regroupées dans un livret de suivi, tel un livret d'interface entre le centre et le lieu de stage. Le tuteur pourrait ainsi avoir une visibilité sur les savoir faire développés en centre de formation. Les formateurs pourraient feuilleter ce livret pour avoir un suivi régulier sur les stagiaires afin de réajuster leur accompagnement pédagogique. Enfin, les stagiaires seraient amenés par ces fiches d'auto évaluation à se responsabiliser, à s'auto évaluer et peuvent se situer tout long du parcours de formation.

Nous avons pensé ajouter dans ce livret les missions de chacun des acteurs. En effet, le tuteur n'est pas le seul à avoir des responsabilités, mais bien chacun des acteurs : le stagiaire et le centre de formation. (Cf. : annexe 4)

G. Le Boterf, propose comme outil le carnet de liaison dont les objectifs sont de donner une visibilité sur les progressions effectuées à travers la formulation d'objectifs à atteindre avec échelles de niveaux d'atteinte et des tableaux récapitulatifs montrant les progressions effectuées. Ce carnet constitue aussi un outil de liaison entre les formateurs et les tuteurs : avec des espaces de correspondance et l'identification dès le début du parcours de l'acteur qui aura la responsabilité du bon usage et de la circulation du carnet. Enfin, il contribue à responsabiliser le stagiaire en l'invitant à valider ses compétences, au même titre que le tuteur ou le formateur et en lui donnant la responsabilité de la tenue et de la circulation du carnet (Le Boterf, 2006, p. 213).

Enfin, la nomination d'une personne responsable des relations publiques dans l'organisme de formation, faisant le lien avec les terrains de stage, et la mise en place de réunions en début de parcours de formation pour chacun des acteurs nous semble deux aspects de liaison indispensables. A cette occasion, une présentation du parcours de formation, des intervenants, des objectifs à atteindre et de leurs modalités d'évaluation peut avoir lieu. Chacun des acteurs est identifié, facilitant ainsi leur projection dans leurs missions respectives. Dans ce sens, nous pouvons commencer à parler de coopération.

Comme un chef d'orchestre qui dirige ses musiciens, le responsable de formation doit coordonner les différents acteurs afin qu'ils collaborent à la réalisation d'une œuvre commune : l'accompagnement du stagiaire dans son processus de professionnalisation.

Cette coopération entre les différents acteurs, à travers la mise en place d'activités coopératives, à travers le tutorat ou encore un livret de liaison, va permettre au stagiaire, engagé et impliqué dans son projet professionnel, de bénéficier d'un environnement propice au développement de sa professionnalisation

Mais, à la fin de cette partie, nous pouvons nous demander si l'œuvre commune à réaliser n'est-elle pas celle à réussir à mettre en place un contexte coopératif, dans lequel chacun des acteurs bénéficieront d'un contexte favorable pour apprendre, travailler et se développer professionnellement ? Sans oublier que le but de cette œuvre commune doit être au service du bénéficiaire.

8 Conclusion de notre deuxième partie *Les palissades de l'édifice*

Face au vieillissement de la population et à la politique actuelle favorisant un maintien de la personne âgée à domicile, la professionnalisation du secteur des services à la personne devient un enjeu de société. Plus précisément cet enjeu passe par la professionnalisation des aides à domiciles, qui sont aux premières loges dans la relation avec la personne âgée, malade ou dépendante.

Pourtant, en nous appuyant sur les travaux de R. Wittorski, nous avons vu que ce groupe peine à se constituer en profession à cause de nombreux freins, dont notamment les représentations négatives qui pèsent sur ce métier, les recrutements sans qualification, le plan de cohésion social ou encore l'emploi direct. La « professionnalisation des activités » s'organise grâce à la mise en place de démarche qualité, de plans de formations dans les entreprises, d'accompagnement à la VAE par le CPF, mais ce sont des dispositifs encore peu développés dans l'emploi direct. La « professionnalisation des acteurs », quant à elle a mis en évidence que pour traiter des situations de travail et de vie complexes, les savoirs et les savoir-faire sont insuffisants et que de nouveaux concepts, tel celui de la compétence est indispensable. Face à son quotidien professionnel changeant, complexe et varié, l'aide à domicile doit avoir les moyens « d'agir avec compétence en situation ». Pour cela, les organismes de formation ont un rôle à jouer dans le développement professionnel des acteurs, c'est « la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation » (Wittorski, 2005, p. 28).

Dans notre recherche, nous nous situons donc dans la professionnalisation des organisations, par la mise en place de parcours de formation professionnalisant pour les stagiaires aides à domicile amenant à la professionnalisation des acteurs, c'est-à-dire des futurs aides à domicile.

Pour cela, nous avons fait un détour par « le concept-outil » (Ardouin, 2006, p. 12) de l'ingénierie de formation, qui représente la démarche à suivre pour l'élaboration de

parcours de formation. Nous insistons sur trois éléments qui nous semblent indispensables à prendre en compte pour l'élaboration de tous parcours de formation : une approche conjointe de la formation et de l'emploi, une offre d'opportunité de professionnalisation sur le parcours et une évaluation du dispositif. C'est en ce sens que nous pensons que l'ingénierie de formation peut passer à une ingénierie de professionnalisation.

Dans cette ingénierie de professionnalisation, nous avons choisi de développer le dispositif de l'alternance de type intégrative, reposant sur deux piliers : la réflexivité et la coopération. Selon nous, c'est de cette façon que nous pensons favoriser le processus de professionnalisation des stagiaires aides à domicile.

En effet, par le dispositif de l'alternance le stagiaire développe en entreprise et en centre de formation des savoirs et des savoirs faire différents mais complémentaires. Ce dispositif offre la possibilité au stagiaire de « faire pour comprendre » et de « comprendre pour faire » afin de conscientiser son action. De type intégrative, il n'existe plus d'un côté la théorie et de l'autre la pratique : ces deux moments de réflexion et d'action s'imbriquent et se nourrissent l'un l'autre. Par une approche systémique, la formation est alors envisagée comme un tout et dans une continuité permettant le « sentiment continu d'exister » du stagiaire, pour reprendre les termes de D. Winnicott. Les liens entre les deux systèmes et les espaces temps d'interface sont pensés pour permettre une approche par situation de travail, propice à l'élaboration de savoirs intermédiaires. L'alternance intégrative met en situation de problématisation l'apprenant, l'amenant à agir petit à petit avec compétence en situation. Il développe ainsi sa posture professionnelle et acquiert des savoirs qu'il fait sien, en gardant toujours à l'esprit qu'ils doivent être transférables.

Ensuite, nous avons vu que la pratique réflexive lors des approches par situation de travail va faciliter l'élaboration des savoirs intermédiaires, les fixer et les rendre mobilisables afin d'améliorer la qualité de sa prestation. En effet, la réflexivité est une capacité à se regarder soi-même, à prendre conscience de son propre fonctionnement, de sa propre façon de réfléchir et d'agir dans des situations professionnelles ou formatives, et de favoriser la possibilité d'une régulation et d'un changement. Elle consiste dans une interaction entre pensée et action, médiée par le langage, qu'il soit oral ou écrit. Ce qui nous intéresse ici dans la pratique réflexive, c'est plus particulièrement le rapport au savoir, ainsi que le regard sur l'action et les liens effectués entre le savoir et l'action, en vue de construire l'élaboration des savoirs d'action. C'est dans l'expérience que la formation s'enracine et qu'elle continue à s'enrichir et à prendre sens par l'exercice de la pratique réflexive. L'objectif étant que la pratique réflexive ne soit pas juste une action ponctuelle mais qu'elle tende vers le développement d'une véritable discipline de fonctionnement afin que la réflexivité devienne une posture que l'on habite complètement.

Nous avons détaillé deux espaces de paroles, un collectif : les séances d'analyse de la pratique, l'autre plus individuel : le travail d'écriture. La question du rapport à l'altérité et à la temporalité est différente, mais toujours essentielle, constitutive là aussi de toute démarche réflexive. D'une manière plus générale, la réflexivité peut être envisagée comme une alternative de décentration, dépassant le niveau de l'introspection sur soi-même. L'art peut être invoqué, avec le spectacle, la danse ou encore le théâtre. Le corps est alors le vecteur d'expression. Ce ne sont pas des échanges de paroles, mais des échanges d'attitudes, d'incompréhension etc.

Enfin, nous avons exposé que « c'est par la coopération que s'apprend un métier qui s'exercera en contexte coopératif », pour reprendre les termes de S. Pesce (Pesce, 2013, p. 51). La coopération c'est se partager, de manière plus ou moins complexe, une tâche, ce qui nécessite contractualisation et engagement des différents acteurs afin de partager les ressources, les compétences en vue de la réussite d'un objectif commun.

Cela permet non seulement d'accorder de la valeur au processus d'apprentissage et aux relations sociales, mais aussi de procurer de la satisfaction aux individus et d'exister aux yeux de l'Autre. La coopération permet aussi des résultats et des bénéfices pour les coopérants différents de ceux des actions individuelles, voire même plus importants. Souvent des freins à la coopération sont fréquents tels qu'une contribution inégale au contrat tacite énoncé. La coopération ne va pas de soi, elle mérite d'être pensée afin de pouvoir déterminer un cadre et nécessite l'ouverture et l'entretien d'espaces de paroles au sein desquels les coopérants vont pouvoir développer leur agir coopératif.

D'une part, en centre de formation, toute l'ingéniosité du formateur reposera à s'ajuster au groupe pour l'emmener vers un travail coopératif, par des jeux coopératifs ou de stratégies qui sont de bonnes entrées en matière. Les travaux de groupe sont aussi de bons outils permettant l'apprentissage du métier, en favorisant la socialisation professionnelle.

D'autre part, les périodes de stage représentent un autre lieu où peut s'exercer la coopération, principalement du stagiaire et du tuteur, mais aussi du terrain de stage avec l'organisme de formation. Toute la réussite du tutorat reposera dans la capacité du tuteur à « rendre le travail formateur » (Boru et Leborgne, 1992) (Geay, 1998). Le stagiaire ainsi que l'organisme de formation doivent aussi faire preuve d'engagement et respecter leurs différentes missions afin de favoriser la réussite de tous.

La création d'outil de liaison, comme un livret d'interface ou encore la nomination d'une professionnelle sont indispensables pour penser la coopération entre les deux systèmes.

Le responsable de formation doit coordonner les différents acteurs afin qu'ils collaborent à la réalisation d'une œuvre commune : l'accompagnement du stagiaire dans son processus

de professionnalisation. Cette coopération entre les différents acteurs, à travers la mise en place d'activités coopératives, va permettre au stagiaire engagé et impliqué dans son projet professionnel, de bénéficier d'un environnement propice au développement de sa professionnalisation.

Dans une troisième partie, nous confronterons notre apport conceptuel à la réalité du terrain en suivant la méthodologie que nous prendrons le soin d'explicitier et en fonction de l'élaboration de notre guide d'entretien. Ensuite, nous rendrons compte de l'analyse des trois entretiens réalisés notre enquête de terrain. Enfin, nous terminerons par une approche synthétique sur ce que nous ont appris nos interviewées sur le développement professionnel dans un parcours de formation dans le secteur de l'aide à domicile.

Il s'agit de la partie intitulée *La construction de notre édifice*.

Troisième partie...

...La construction de l'édifice

Selon R. Pinto et M. Grawitz, « toute recherche implique une exigence de rigueur et nécessite de poser des questions, émettre des hypothèses, recueillir des informations et analyser les résultats et interpréter les données » (Pinto & Grawitz, 1971). Dans cette troisième partie, plus pratique, nous allons expliquer notre méthodologie d'enquête, puis le déroulement de celle-ci pour enfin terminer par la façon dont nous avons procédé pour organiser notre analyse. C'est une étape indispensable qui nous permettra d'appréhender au mieux l'analyse du contenu de nos enquêtes.

9 Définition de notre méthodologie d'enquête

Nous allons relater dans cette partie nos choix méthodologiques. Tout d'abord, nous commencerons par expliquer la réalisation de notre entretien exploratoire et de l'importance qu'il a eue quant à la poursuite des investigations. Nous expliciterons ensuite notre choix quant aux personnes interviewées et au type d'enquête retenu. Enfin, nous terminerons en abordant notre guide d'entretien.

9.1 Entretien exploratoire

D'après A. Blanchet et A. Gotman, « les entretiens exploratoires ont pour fonction de compléter les pistes de recherche suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément. L'entretien exploratoire visant à faire émerger au maximum les univers mentaux et symboliques à partir desquels les pratiques se structurent, sera plutôt à dominante modale, avec une consigne du type : qu'est-ce-que cela représente pour vous ? » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 36)

Pour Quivy et Van Campenhoudt, trois catégories de personnes sont habilitées à être interrogées dans le cadre des entretiens exploratoires : les spécialistes de l'objet étudié, les témoins privilégiés et les personnes directement concernées (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Nous avons donc décidé de conduire un entretien exploratoire auprès d'un groupe de trois stagiaires Assistants de Vie aux Familles, en milieu de parcours de formation. Lors d'un entretien formel, le moins directif possible, nous les avons questionné sur :

- ce qu'ils pensaient avoir appris sur le métier,

- sur les lieux où ils avaient fait ces apprentissages,
- sur ce que cela pouvait leur évoquer de réfléchir à sa pratique professionnelle
- et enfin, sur ce que représentait pour eux le travail du DSPP.

A travers cet entretien, nous cherchions à situer les espaces temps mobilisés par les apprenants participant à leur processus de professionnalisation, puis à déterminer les moyens utilisés pour réfléchir à ses pratiques professionnelles, et enfin, à voir si l'écrit à travers le DSPP est cité comme moyen de réflexion, et dans quelle mesure il participe au processus de professionnalisation.

De notre volonté de ne pas être directive, nous avons été confrontés à certains égarements de la part des stagiaires, associé au fait que nous n'avons pas d'expérience dans la pratique d'entretien collectif. Cependant, par rapport à ce que nous cherchions, nous pouvons classer leurs propos en plusieurs parties :

- ✓ par rapport à l'apprentissage de leur métier

« Ce qui est bien c'est que quand on réunit toutes ces informations ça nous permet si on arrive à, on va dire à avoir tous ces savoirs là, on pourra plus facilement travailler quand on aura le poste (...) mais ce qui faut c'est justement c'est s'entraîner et apprendre »

- ✓ Par rapport aux lieux d'apprentissage :

« Les mises en situation à l'école, les stages », « dans le domaine privé », « EMT par Pôle emploi »,

- ✓ par rapport au retour sur sa pratique

« Ben voilà de se voir une heure et de se dire quelle situation vous stresse ou quelle mise en situation et voilà travailler la dessus, revoir les choses qu'on a du mal, à force de les reproduire et reproduire pour mieux vivre cette situation c'est comme ça qu'on arrivera mieux à la gérer » (...) « oui, on fait un débriefing en fait sur comment je me suis comportée, qu'est ce que j'ai bien fait, pas bien fait, qu'est ce qui est à revoir, ça fait des petits débriefes » (...) « le jour du titre on sera mis en situation donc on aura l'habitude de travailler cette situation alors que si on réfléchit réfléchit, réfléchit, réfléchir ok mais on aura pas la pratique alors que si on fait que des mises en situation, le jour du titre on sera tellement habitué à faire cet exercice là qu'on sera plus à l'aise ...moi c'est mon avis personnel.... »

- ✓ Par rapport au DSPP

« C'est notre histoire (...) bilan de la formation, de nos compétences, bilan de notre objectif, d'avoir le titre »

« Ça m'a motivé de faire mon DSPP en stage, ça a été une motivation, ce que je faisais ça permettrait de faire voir que j'arrivais à faire des choses,

« C'est comme un livre, un miroir »

« C'est pour nous rappeler des choses »

« Tous les soirs j'écris j'écris »

« L'écrit : c'est pour réfléchir, garder une trace, ça valorise »

Cet entretien nous a permis de vérifier l'importance du lien dans les apprentissages afin qu'ils prennent sens pour l'apprenant. Il a mis en relief la question du processus et a confirmé l'existence d'espace temps formel mais aussi non-formel à l'apprentissage du métier. Il nous a confronté à la difficulté de compréhension des stagiaires lorsque le thème de retour sur sa pratique est abordé. Une personne n'en voit pas l'intérêt. Enfin, nous sommes surpris de la richesse qu'il peut ressortir de leur rapport au DSPP.

La réalisation de cet entretien exploratoire nous a aidé dans le choix des personnes à interviewer, ce que nous allons expliquer.

9.2 Le choix du terrain

Nous allons dans cette partie expliciter le choix des personnes interrogées. Il a été important que ce choix ne se fasse pas au hasard puisqu'ensuite il nous faudra confronter notre partie conceptuelle à la réalité du terrain. A ce sujet, A. Blanchet et A. Gotman nous disent : « la définition de la population et la sélection du corpus, le mode d'accès aux interviewés et la planification des entretiens engagent la recherche dans sa phase réellement opératoire, et chacune de ces opérations entraîne des conséquences particulières » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 46).

Dans notre cas, la définition de la population est incluse dans la définition même de notre objet de recherche. Nous nous intéressons au processus de professionnalisation des aides à domicile dans un parcours de formation. La population définie est donc celle des aides à domicile. Le parcours de formation est plus particulièrement celui du titre professionnel Assistant de Vie Aux Familles (ADVF). C'est pourquoi, nous avons choisi d'interroger une stagiaire ADVF. Ensuite notre problématique met en relief le dispositif de l'alternance intégrative, favorisée par deux aspects : la réflexivité et la coopération. Il nous a donc paru judicieux d'aller interviewer une formatrice du titre professionnel. Enfin, étant

donné que notre thème principal est la professionnalisation de l'aide à domicile, nous avons donc choisi d'enquêter une professionnelle du secteur de l'aide à domicile.

Ainsi, nous avons trois points de vue différents mais complémentaires : une stagiaire en formation ADVF, une formatrice du titre professionnel ADVF et une professionnelle de l'aide à domicile.

Dans l'enquête par entretien, on bâtit le plus souvent un corpus diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population. (...) et dans cette diversification, maximiser les chances d'apparition « d'au moins quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir » (Becker, 2002, p.31). (Blanchet & Gotman, 2014, pp. 49-50).

Nous allons maintenant expliquer le choix de notre type d'enquête.

9.3 Le choix du type d'enquête

Comme nous le disent R. Pinto et M. Grawitz (Pinto & Grawitz, 1971), il existe deux grands moyens de recherche à la portée des sciences humaines : l'observation et l'interrogation.

Dans la continuité de l'entretien exploratoire, nous avons choisi l'interrogation à travers la technique de l'entretien. « L'entretien est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé » (Pinto & Grawitz, 1971, p. 604). L'entretien produit donc un discours, en faisant apparaître les processus et les « comment » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 37), ce qui nous intéresse particulièrement par rapport à notre objet de recherche.

S'offre à nous maintenant plusieurs façons de mener l'entretien. L. Bardin nous dit à ce sujet « qu'on classe traditionnellement les entretiens ou interviews, selon leur degré de directivité –ou plutôt de non-directivité, et par conséquent selon la profondeur du matériel verbal recueilli » (Bardin, 1991, p. 93). Entre non et semi directivité, nous avons donc préféré mener des entretiens de type semi-directif. Etant novice dans cette pratique, ce choix nous a paru préférable. D'autant plus qu'avec un entretien de type semi directif, nous commençons déjà à avoir un matériel très intéressant : nous avons « une parole relativement spontanée (...). Mise en scène libre de ce que la personne a vécu, ressenti, pensé à propos de quelque chose. La subjectivité est toute présente (...). En disant « je », il explore parfois à tâtons, une certaine réalité qui se faufile à travers « le défilé étroit du langage », de *son* langage, car chaque personne se sert de ses propres moyens d'expression

pour rendre compte d'évènements, de pratiques, de croyances, d'anecdotes, de jugements... » (Bardin, 1991, pp. 91-92).

Nous nous situons donc dans une recherche qualitative, basée sur l'interrogation, avec comme outil, l'entretien de type semi-directif. Il convient maintenant d'explicitier notre phase d'élaboration du plan des entretiens.

9.4 Notre guide d'entretien

Pour nous aider à l'élaboration du guide, nous nous sommes appuyés sur les travaux d'A. Blanchet et A. Gotman. A propos du guide, ils disent que « c'est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets de reformulation des questions de recherche (pour soi) en question d'enquête (pour les interviewés). (...) Le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. Le plan d'entretien est donc à l'interface du travail de conceptualisation de la recherche et de sa mise en œuvre concrète. » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 58)

Une fois la prise en compte de ces données, nous avons bâti notre guide comme suit :

- rappel du cadre de l'entretien : données anonymes recueillies dans le but de répondre à un questionnement dans le cadre de notre master2.
- présentation de l'interviewé
- les entrées centrales sont divisées en 4 grandes catégories, que nous allons expliciter ci-dessous. Des questions de relance et des reformulations sont prévues.
- question d'ouverture
- remerciement et fin de l'enregistrement

Un exemple de guide d'entretien est disponible en annexe n°5

Il est important de souligner que ce guide est là « pour aider l'interviewer à improviser des relances pertinentes sur les différents thèmes énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, du moins, en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 62).

Nous verrons que dans la réalité les choses ne sont pas si simples et a posteriori, nous estimons que ce guide était un brin trop ambitieux avec des entrées peut être trop nombreuses ou pas assez ciblées.

Au cours de cette partie, nous avons vu l'organisation de notre travail de recherche d'un point de vue théorique, nous allons donc voir maintenant comment se sont déroulées réellement les enquêtes.

10 Déroulement de l'enquête

Nous allons aborder cette partie selon trois temporalités différents : avant, pendant et après l'entretien.

10.1 Avant

10.1.1.1 *A la recherche des interviewés*

Comme évoqué précédemment, nous avons décidé d'interroger une stagiaire ADVF, une formatrice du titre professionnel ADVF et une professionnelle du secteur de l'aide à domicile.

Pour ce qui concerne la stagiaire ADVF, notre choix n'a pas été compliqué. En effet, durant notre entretien exploratoire collectif, une des stagiaires a été relativement à l'aise pour répondre aux questions et parut intéressée par mon travail et par les questionnements qui en découlaient. Pour nous, il était essentiel d'orienter notre choix vers une personne qui pouvait avoir une certaine envie et sensibilité pour notre travail. Etant donné que cela allait lui prendre du temps supplémentaire par rapport à sa formation, il ne fallait pas qu'elle le voit comme quelque chose de « barbant ». Nous lui avons donc proposé de poursuivre cet entretien par un entretien individuel, ce qu'elle a accepté avec plaisir. Par contre, il s'est posé à nous la question de comment le groupe pouvait percevoir ce choix? Il ne fallait pas que d'autres personnes se sentent blessés ou encore que cela mette en difficulté la stagiaire choisie. Afin de prendre en considération le reste du groupe, nous avons profité d'un moment informel (coupure intercourses) pour aller voir l'ensemble de la promotion et leur expliquer la suite de mon travail de recherche : un entretien individuel avec cette stagiaire pour approfondir la réflexion déjà mise en mouvement lors de notre entretien exploratoire très riche mais aussi la mise en place de séance d'analyse de pratique. Tout de suite, l'ensemble du groupe a rebondi sur la mise en place des séances et nous avons pu échanger avec elles autour de cela.

Pour ce qui concerne le choix de la formatrice, nous avons longuement hésité entre deux personnes. Avec le recul, nous nous sommes aperçus que notre choix s'était orienté en premier vers celle pour qui nous avons le plus d'affinités. Nous échangeons assez facilement depuis le début de notre stage. Mais petit à petit, j'ai appris à connaître une autre formatrice. Nous avons eu des échanges riches, c'est pourquoi j'ai souhaité approfondir par une enquête ce qu'elle avait déjà pu me livrer lors de moments informels.

Enfin, le choix de la professionnelle fut plus compliqué. Nous avons pourtant anticipé la difficulté en passant par notre réseau. En effet, assez tôt nous nous sommes mis en relation avec un directeur d'une grande association d'aide à domicile, tout d'abord pour avoir sa vision du secteur de l'aide à domicile. Propos qui nous ont été d'une grande aide à notre compréhension de l'organisation de ce secteur. Dans un second temps, je lui ai évoqué mon souhait d'interviewer une de ses salariées, ce qu'il a accepté. Mais le temps passant plus vite que prévu et sans doute au regard des nombreuses responsabilités qui incombent à cette personne, notre demande n'a pu être honorée. Nous avons du vite nous « retourné », et nous avons eu un seul et unique contact, qui heureusement a volontiers accepté notre demande. Cette personne travaille bien dans le secteur de l'aide à domicile. En tant que responsable de secteur, elle est au contact des aides à domicile. Cependant, nous aurions aimé avoir la chance d'interroger une professionnelle aguerrie exerçant le métier d'aide à domicile.

Nous avons expliqué à chacune pourquoi notre choix s'était porté sur elles.

10.1.1.2 Présentation de l'enquête

Pour chacune des interviewées, nous avons dû les rassurer par rapport à l'enregistrement. Nous avons pu avoir des mouvements de réticences, des hésitations, signe de l'angoisse dans laquelle cela pouvait mettre les interviewées. Nous avons dû expliquer pourquoi cela devait être enregistré. Pour chacune d'entre elles, c'était une « première » !

Elles n'ont pas eu de question particulière par rapport au thème de l'entretien. Donc nous avons seulement évoqué que dans le cadre de notre master nous faisons une recherche sur le secteur de l'aide à domicile. Nous n'avons pas voulu parler de professionnalisation au préalable, afin que le jour J, le discours soit le plus naturel possible.

10.2 Pendant

10.2.1.1 *L'environnement*

« Parmi l'ensemble des paramètres qui interviennent dans l'élaboration et le déroulement de la situation d'entretien, trois niveaux hiérarchiques de contexte peuvent être déterminés : l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer (...). C'est dans cette superposition que réside la difficulté de l'entretien puisque l'on doit simultanément soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 67).

Nous avons fixé l'heure et la date qui convenait aux interviewés, pour une durée d'environ 1h30. Nous avons été vigilant à ce que la programmation temporelle choisie maximise la disponibilité de l'interviewé. En effet, A. Blanchet et A. Gotman nous disent que « la prégnance de ce moment dépend de la capacité des partenaires à s'abstraire des situations antérieures » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 68).

Le lieu a aussi été décidé par les personnes interrogées. « Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 68). C'est pourquoi, nous avons fait attention à ce que le lieu soit le plus commode pour les personnes. Il s'est avéré que les deux entretiens, celui de la stagiaire et de la formatrice se sont déroulés dans les locaux du centre de formation, dans une salle de classe. Et le dernier entretien, celui avec la professionnelle, à son domicile. Pour faciliter l'émergence de la parole, nous étions situés face à la personne interviewée, relativement proche.

En ce qui concerne le cadre contextuel, nous y avons aussi accordé une attention toute particulière. Les motifs et l'objet de notre demande ont été annoncés aux interviewés, en garantissant la confidentialité et l'anonymat. « De la clarté de cette présentation dépend la confiance nécessaire au dialogue » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 73).

10.2.1.2 *Stratégies d'écoute et d'interventions*

Nous avons décidé d'avoir notre guide d'entretien pour nous aider par rapport aux différentes relances à effectuer, comme « stratégies d'interventions ». En effet, A. Blanchet et A. Gotman nous disent que « l'interviewer poursuit son objectif qui est de favoriser la production d'un discours sur un thème donné au moyen de stratégie d'écoute et d'intervention » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 75). Ce guide était donc là comme support

et en aucun cas nous étions riviés à celui-ci. Nous savons que la posture de l'interviewer favorise ou même influence dans un sens ou un autre le discours.

Afin de ne pas influencer le comportement et les réponses par nos propres connaissances du sujet et nos représentations, quelques recommandations sont à prendre en compte quant à notre posture: « Cela suppose réceptivité, largeur d'esprit et attention en même temps que discrétion et neutralité » (Berthier, 2010, p. 71). Pour cela, nous nous basons sur C. Rogers avec :

- la considération positive inconditionnelle, c'est-à-dire la centration sur la personne et la non émission de jugement de valeur
- l'écoute active où écouter est supérieur à être entendu, avec tout l'intérêt porté à autrui et à son discours
- la confiance,
- par rapport au cadre contractuel énoncé
- le respect (ponctualité, attitude, comportements et vocabulaire adaptés, adaptation à la situation en tant que demandeurs) (Rogers, 1961, pp. 200-220).

Quant aux stratégies d'intervention, nous avons utilisé la consigne, qui « est une intervention visant à définir le thème du discours de l'interviewé » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 78). Nous avons essayé de les formuler comme des demandes de réponses discursives concernant soit ses représentations (« ...ce que ça représente pour vous... »), soit ses expériences (« ...comment ça se passe... »), produisant réciproquement soit un discours d'opinion, soit un discours de narration. Puis, nous avons eu recours aux relances. « Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 78). La réitération et l'interrogation ont principalement été utilisées.

Nous supposons que nous avons su prendre en compte les paramètres de l'environnement et adopter des stratégies d'écoute et d'intervention propices à l'émergence de la parole des interviewées, puisque nos entretiens durent en moyenne 1h30. Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre important d'entrées expliquent peut être aussi cette durée. Mais nous pensons aussi, avec le recul, que nous n'avons pas été à l'aise avec cette place d'enquêteur. Cela s'est traduit par de nombreuses interventions qui de ce fait ont allongé les entretiens. Le fait de connaître les personnes interviewées n'a pas facilité non plus les choses. Preuve en est, le dernier entretien réalisé auprès d'une personne que nous ne connaissions a été le plus court des trois, et nous nous sommes sentis plus à l'aise, peut être aussi parce que nous avons déjà l'expérience des deux entretiens précédents.

10.2.1.3 Les personnes interviewées

Nous devons pour rendre anonyme notre enquête renommer les personnes interviewées. Nous avons fait coïncider l'ordre alphabétique de l'initial du prénom avec l'ordre de passage des entretiens pour plus de commodité.

Nous avons donc interrogé :

- ✓ Anna : aide-soignante pendant 37 ans et demi à l'hôpital et depuis quatre ans en tant que formatrice dans un centre de formation continue sur la plate-forme sanitaire et sociale,
- ✓ Béa : 40 ans, stagiaire ADVF,
- ✓ Chloé : responsable de secteur dans une grande fédération d'aide à domicile depuis 10 ans.

10.3 Après

Une fois l'enregistrement coupé, nous avons eu des échanges en « off » avec chacune d'entre elles. Elles étaient surtout soucieuses d'avoir « bien » répondu. Nous les avons donc rassuré sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et ce qu'il nous était intéressant, c'était d'avoir leur réponses, leurs représentations et ressentis.

Nous avons trouvé ces moments très riches, parfois même émouvants. Nous avons transcrit ces entretiens rapidement, pour ne pas perdre de vue tout ce qui pouvait relever de la communication non verbale et déjà mettre sur papiers nos premières impressions. Les entretiens ont été transcrits intégralement, en respectant les silences, les rires... Ils sont disponibles en annexe avec la convention de transcription que nous avons établie pour une meilleure lecture (Cf. : annexe 6).

Le déroulement de notre enquête est à présent bien expliciter, nous pouvons donc maintenant nous préparer pour notre analyse. Pour cela nous allons voir en détail les différentes étapes par lesquelles nous sommes passées, en nous appuyant principalement sur la méthodologie de L. Bardin (Bardin, 1991, pp. 125-139)

11 Organisation de l'analyse, sur les pas de Laurence Bardin

Nous allons passer par deux étapes préalables au traitement des résultats en faisant une pré-analyse et en réalisant une opération de codage permettant l'exploitation du matériel recueilli.

11.1 La pré analyse

Nous avons commencé par une lecture « flottante », comme le suggère L. Bardin. Selon elle, « la première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (Bardin, 1991, p. 126).

S'ensuit l'étape de formulation d'hypothèses. « Une hypothèse est une affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier (confirmer ou infirmer) par le recours aux procédures d'analyse. C'est une supposition dont l'origine est l'intuition et qui reste en suspens tant qu'elle n'a pas été soumise à l'épreuve de données sûres » (Bardin, 1991, p. 126).

En ce qui nous concerne, comme nous le suggère notre recherche conceptuelle et en fonction aussi de nos intuitions, nous faisons l'hypothèse que **l'alternance intégrative, reposant sur deux piliers : la réflexivité et la coopération, favorisent le processus de professionnalisation des aides à domicile.**

Nous allons donc voir à travers cette analyse si ce que nous affirmons est vrai, nuancé, ou faux. Enfin, nous terminons cette étape de pré analyse en repérant des indices et en élaborant des indicateurs. « Si l'on considère les textes comme une manifestation portant des indices que l'analyse va faire parler, le travail préparatoire sera le choix de ceux-ci et leur organisation systématique en indicateurs » (Bardin, 1991, p. 130). Pour notre analyse, l'indice sera la mention explicite d'un thème dans le message, correspondant à nos catégories définies ci-dessous dans notre grille d'analyse catégorielle. L'indicateur correspondant sera la fréquence de la catégorie déterminée, de manière absolue ou relative à d'autres. Pour repérer ces indices et mettre en relief nos indicateurs, il nous a fallu concevoir une méthode pour « filtrer » les entretiens. Nous avons conçu la grille suivante :

Lignes	Récit	Unité de sens	Notions clés	Catégories

Tous les entretiens ont été filtrés par rapport à cet exemple de grille. Ils sont tous disponibles en annexe (Cf. : annexe 7, 8,9).

Une fois cette étape de pré analyse effectuée, nous pouvons passer à la phase d'exploitation du matériel.

11.2 Le codage, une opération complexe

A propos de cette phase L. Bardin nous dit que « si les différentes opérations de la pré analyse ont été soigneusement accomplies, la phase d'analyse proprement dite n'est que l'administration systématique des décisions prises (...) mais c'est une phase longue et fastidieuse qui consiste essentiellement en opération de codage » (Bardin, 1991, p. 132).

Alors qu'est ce que le codage ? O.R. Holtzi, cité par L. Bardin, nous dit que « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (Bardin, 1991, p. 134). L'auteur continue en nous expliquant l'organisation du codage qui comprend trois niveaux : le choix des unités, l'énumération et la classification et l'agrégation : choix des catégories.

11.2.1 Les unités et l'énumération

Pour ce qui concerne le découpage des unités de sens, nous continuons à nous appuyer sur les propos de L. Bardin, qui nous dit que « l'unité de sens est à la croisée d'unités perceptives (mot, phrase, document, matériel, personnage physique) et d'unités sémantiques (thèmes, événements, individus), mais il semble difficile, même s'il ya parfois recouvrement, de chercher à faire un découpage de nature purement formelle, dans la majorité des pratiques, du moins pour l'analyse thématique » (Bardin, 1991, p. 138).

Pour les règles d'énumération, nous analyserons la présence, (ou l'absence) à et la fréquence des catégories apparues.

11.2.2 Les catégories

Pour le découpage des catégories, L. Bardin nous dit « qu'à partir du moment où l'analyse de contenu décide de coder son matériel, elle doit mettre au point un système de catégories. La catégorisation a pour objectif premier de fournir par condensation une

représentation simplifiée de données brutes » (Bardin, 1991, p. 152). Pour définir une catégorie, elle nous informe de la démarche à entreprendre, il en existe deux. Nous choisirons celle-ci : « le système de catégorie est donné et l'on répartit de la meilleure façon possible les éléments au fur et à mesure de leur rencontre. C'est la procédure par « boîte ». Tel est le cas lorsque le matériel découle directement des fondements théoriques hypothétiques » (Bardin, 1991, p. 152). Pour nous aider dans l'attribution de nos catégories nous nous appuyerons sur les qualités que L. Bardin attribue à une « bonne catégorie » :

- l'exclusion mutuelle. Chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule case.
- l'homogénéité. On ne peut fonctionner que sur un registre, une dimension d'analyse dans un même ensemble catégoriel.
- la pertinence. La catégorie doit être adaptée au matériel d'analyse choisi et qui appartient au cadre théorique retenu.
- l'objectivité et la fidélité. Les parties d'un même matériel, auquel on applique la même grille catégorielle, doivent être codées de la même manière. L'organisateur de l'analyse doit définir clairement les variables qu'il traite, comme il doit préciser les indices qui déterminent l'entrée d'un élément dans une catégorie.
- la productivité, un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches : riches en indices d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables. (Bardin, 1991, pp. 153-154)

Nous avons essayé de suivre au mieux cette ligne de conduite même si L. Bardin rappelle qu'elles sont rarement applicables mais toujours fredonnées avec bonne volonté par les apprentis analystes.

Auparavant, nous avons élaboré *a priori* plusieurs catégories, en fonction des hypothèses que nous avons émises pour chaque entrée de notre guide d'entretien. Puis, nous avons complété cette analyse catégorielle après chaque lecture « flottante » de nos trois entretiens. Nous allons voir le déroulement de notre entretien, en fonction de notre guide, et nous allons essayer de déterminer des notions clés, en fonction de ce nous pensions qui n'allait pas être énoncé, de ce qui allait être énoncé selon nous et de ce qui est apparu mais nous n'y avons pas pensé.

Nous avons commencé, comme précisé, par énoncer le cadre contextuel. Puis, nous demandons aux personnes de se présenter. Donc là, nous pensons qu'elles vont parler de leur parcours en précisant leur formation, leur métier, leur histoire de bien, éventuellement leur âge.

Ensuite, nous continuons avec une entrée concernant le secteur de l'aide à domicile et des représentations qu'ils en ont et en particulier concernant le métier d'ADVF. Cela correspond donc au contexte de notre recherche. Pour nous, les évolutions, les paradoxes et les tensions qui traversent ce secteur d'activité ne sont pas assez connus et cela ne favorise pas en ce sens le processus de professionnalisation des aides à domicile en formation. Par contre, à la question de relance « qu'est ce qui est compliqué aujourd'hui dans ce secteur », nous pensons que la dévalorisation de ce métier va être avancée.

Puis, nous poursuivons avec une autre entrée, celle de la professionnalisation des aides à domicile sur les représentations qu'elles en ont et sur ce qui peut apporter le plus aux futurs aides à domicile dans l'apprentissage de leur futur métier. Là nous pensons que la pratique va apparaître. Par contre, reste en suspens la question du lien entre les apprentissages favorisant la professionnalisation.

Une autre entrée concerne la pédagogie développée sur le titre professionnel ADVF. Cela correspond donc à l'ingénierie pédagogique. Pour nous, l'approche par situation de travail permettrait ce lien, favorable au développement de la compétence. L'équipe pédagogique est composée essentiellement de formateurs avec une solide expérience de terrain mais qui n'ont pas ou peu de formation en pédagogie. L'expérience est indispensable mais se former au métier de formateur l'est aussi. Nous pensons là aussi que la pratique va surgir en premier lieu dans le développement des compétences.

S'ensuit l'entrée de l'alternance avec une question sur les ressentis des interviewées sur ce dispositif, sur ses intérêts et bénéfices. Nous pensons que les interviewées vont nous parler de l'apprentissage du métier, de la confirmation de leur projet professionnel, d'être acteur dans une formation, que la pratique prend sens.... Par contre, nous attendons de voir si les deux systèmes sont mis en lien, et si oui par quels moyens.

Ensuite, nous évoquons le travail avec les tuteurs. Cela correspond au tutorat et à la coopération qui en découle. Nous pensons qu'il n'y a pas forcément de lien entre les lieux de stage et l'équipe pédagogique et que le rôle du tuteur n'est pas forcément pensé ni par son entreprise, ni par le centre de formation. La réussite du stage se baserait alors sur des critères d'affectivité entre le tuteur et le tuteur.

Comme transition entre la coopération et la réflexivité, nous demandons aux interviewés de nous parler des situations d'écarts (différence entre ce que l'on voit en théorie et ce que l'on pratique sur le terrain). Cela correspond déjà à la catégorie situation d'écarts avec comme notion clé la réflexivité. En effet, nous pensons que les situations de travail, vécues par le stagiaire, n'ont de sens que si elles sont réfléchies et retravaillées car elles seront en ce sens porteuses d'apprentissage (ce qui permet de favoriser une approche par

compétence). Nous pensons que ce n'est pas assez fait mais que les acteurs souhaiteraient avoir la possibilité de le faire, ce que nous avons identifié dans la notion clé « projection ».

Nous poursuivons donc avec l'entrée sur la réflexivité et sur ce que cela évoque pour les interviewées. Nous pensons que la compréhension de cette notion est difficile, cela ne paraît pas une évidence. Mais la capacité à prendre du recul et à se remettre en question devrait être avancée.

Puis, nous proposons aux interviewées de nous parler des outils que l'ont peut ou pourrait utiliser pour réfléchir à ses pratiques professionnelles. Cela correspond à la catégorie « outils réflexifs », dans laquelle l'analyse de pratique, le DSPP, le travail d'écriture devraient être cités.

Suite à cela, nous décidons dans l'entretien d'amener les interviewées à détailler chacun de ces outils, qui constitueront donc à leur tour des catégories. Pour l'analyse de pratique, nous pensons qu'il n'en existe pas assez, voire pas du tout. Il doit donc y avoir un besoin en formation, et des projections quant à son utilité ou pas. Quant au DSPP, nous pensons qu'il est trop présenté dans un but évaluatif que réflexif, mais au regard de l'entretien exploratoire, nous pensons qu'il va être perçu comme un outil réflexif. De plus, les conditions de production et d'accompagnement sont très importantes et pour terminer, nous pensons qu'il existe de la coopération entre les acteurs autour de cette réalisation. Enfin, par rapport au travail d'écriture, nous pensons que le rapport à l'écriture va être avancé, que le cahier de liaison et le journal de bord vont être énoncés en tant qu'outils facilitant le travail d'écriture et que l'accompagnement du formateur ou de l'entreprise est primordial.

Nous pensons que la réflexion sur son action va être avancée pour chacun des outils.

Enfin, nous terminons l'entretien par une question d'ouverture relative aux limites et à ce qui pourrait favoriser le processus de professionnalisation des aides à domicile, ce que nous associons à la catégorie déjà citée ci-dessus. Ne pas se former, en formation continue et ne pas utiliser les termes normés du métier ne favorisent pas à notre sens la professionnalisation des aides à domicile.

En résumé, voici sous forme de tableau notre analyse catégorielle avec les notions clés :

Catégories	Cadre contextuel :	Parcours :	Contexte (Secteur de l'aide à domicile) :	Professionnalisation :	L'ingénierie pédagogique :	Alternance :	Tutorat
Notions clés	-Thème de l'interviewé -Choix de l'interviewé -Anonymat -Confidentialité	-Histoire de vie -Formation -Métier -Age	-Dévalorisation du métier -Pluralité des certifications -Polyvalence des certifications -Travail refuge -Histoire du métier -Qualités pour ce métier	-Mise en situation Stage -Cours -Moments informels -Posture du formateur -Absence de formation -Vocabulaire normé du métier	-Outils -Approche par situation de travail -Développement des compétences -Formation	-Apprentissage du métier -Confirmation du projet professionnel -Etre acteur -Juxtapositive -Intégrative -Système d'interface	-Affectivité -Engagement du tuteur -Engagement du centre de formation -Lien entre les deux systèmes

	Situations d'écarts	Réflexivité	Outils réflexifs	Analyse de la pratique	DSPP	Travail d'écriture	
	<ul style="list-style-type: none"> -Réflexivité -Approche par compétence -Projection 	<ul style="list-style-type: none"> -Prise de recul -Remise en question -Evolution 	<ul style="list-style-type: none"> -Analyse de pratique -DSPP -Travail d'écriture -Projection négative 	<ul style="list-style-type: none"> -Inexistante -Formation -Réflexion sur son action -Projection positive -Projection négative 	<ul style="list-style-type: none"> -Réflexion sur son action -Outil réflexif -Outil évaluatif -Conditions de production -Accompagnement -Coopération 	<ul style="list-style-type: none"> -Histoire de vie -Journal de bord -Accompagnement -Cahier de transmission -Atelier d'écriture 	

Dans cette première partie de définition de notre méthodologie d'enquête, d'énonciation du déroulement de celle-ci et d'organisation de notre analyse, nous avons fait l'effort d'explicitier chacun de nos choix, chacune de nos étapes pour essayer de ne rien laisser au hasard afin que notre analyse soit la plus pertinente possible. Nous allons donc maintenant rendre compte, dans une seconde partie, de notre démarche d'analyse en proposant une analyse descriptive et qualitative de contenu.

12 Analyse de contenu, descriptive et qualitative

Dans cette partie, nous allons nous livrer à l'analyse de contenu pour connaître et analyser la parole des personnes interrogées, en dévoilant une analyse qualitative par entretien, tout en faisant au fur et à mesure une analyse plus fine et croisée par rapport à notre objet de recherche. Nous terminerons par une synthèse des trois analyses.

12.1 Analyse qualitative de l'entretien d'Anna

Dans cet entretien, nous dégagons plusieurs thèmes sur lesquels nous allons nous attarder : le contexte de l'aide à domicile, la professionnalisation, l'ingénierie pédagogique avec la posture de la formatrice face au groupe d'assistants de vie aux familles, l'alternance avec les terrains de stage et le tutorat, la réflexivité avec le travail d'écriture, l'oral et l'analyse de la pratique et enfin la coopération avec l'équipe.

Rappelons qu'Anna a été aide-soignante pendant trente sept ans et demi à l'hôpital en service psychiatrie. Arrivé l'âge de la retraite, elle ne se voyait pas, pour reprendre ses termes « simplement regarder la télévision ou faire des mots croisés » (A 19-20). Alors qu'elle accueillait une stagiaire, elle a su saisir la demande de la professionnelle responsable des visites de stage pour effectuer dans un premier temps des interventions au centre de formation à parler de son métier. C'est ainsi qu'elle a commencé son métier de formatrice et cela fait aujourd'hui quatre ans. Un rêve qui se réalise parce qu'au départ elle voulait être institutrice. Mais avec le recul, elle se dit « je l'aurais pas fait voilà quinze ans, j'aurais pas été capable de le faire » (A 34-35), parce que ce métier fait très peur. Ce terme est repris plusieurs fois, nous nous doutons de l'intensité de cette émotion, qui peut être encore présente aujourd'hui : « ça m'arrive encore d'avoir peur » (A 28). Mais, avec le

temps, elle a su acquérir, comme elle le dit, de « la sagesse » et une certaine « philosophie » qui font qu'aujourd'hui elle se sent capable de faire ce métier.

12.1.1 Le contexte

Anna commence par nous expliquer la différence entre l'institution (de par son expérience professionnelle) et la vie à domicile. Les règles et les rituels caractérisent la vie en institution, entraînant une « perte d'identité » (A 41) de la personne hospitalisée, c'est pourquoi comme elle nous l'explique les personnes âgées souhaitent au maximum rester à domicile.

Dans ce secteur de l'aide à domicile, selon Anna, il faut des personnes compétentes car « ce n'est pas rien ce métier, c'est un métier à part entière » (A 432-433), « c'est un métier qui est complexe » (A 78) et d'une grande importance puisque que comme elle le dit si bien à la fin de l'entretien, elles permettent aux personnes âgées de « garder leur identité » (A 458) et elles leur « elles apportent la vie » (A 426). Pourtant, c'est un métier qui souffre de dévalorisation : « Tu fais quoi comme métier? -Je fais ADVF. -Ah oui, t'es femme de ménage !, Vous voyez c'est toujours ces termes péjoratifs » (A 84-85 ». De plus, ce métier souffre de conditions de travail difficiles, avec de longues plages horaires. Mais pour contrer ces représentations négatives sur le métier, la formatrice nous explique que chaque individu a un rôle à jouer. Elles doivent valoriser leur métier, l'expliquer et argumenter leur choix. Elles doivent aussi savoir se positionner sur le terrain et ne pas penser « qu'elles sont là par défaut » (A 485) pour ainsi pouvoir travailler en complémentarité avec les autres professionnels : aides soignantes, infirmières, kinésithérapeutes, orthophonistes, médecin (A 481). Chaque professionnel est complémentaire dans l'aide apportée au bénéficiaire, mais chacun a sa spécificité : « quand on intervient auprès d'une personne c'est une chaîne et tous les maillons sont importants » (A 479-480). Elle insiste sur ce point de valorisation et de positionnement à plusieurs reprises, en disant : « c'est le rôle de chacun » (A 432 et 433).

Les qualités pour exercer ce métier sont le respect, l'engagement avec une juste distance professionnelle, la disponibilité physique et psychique, la patience. La stagiaire aide à domicile doit apprendre en formation à écouter, à observer, à être autonome, à savoir estimer une situation, l'environnement, à être réflexive et à être curieuse. L'accent est mis sur l'observation, qui est une notion clé répétée de nombreuses fois. Tout au long de

l'entretien, les apprentissages sont nommés et Anna insiste sur ce point en commençant ses phrases par « il faut que... ».

12.1.2 La professionnalisation

Ce qui entrave la professionnalisation :

Nous allons commencer par ce qui entrave le processus de professionnalisation des stagiaires aides à domicile. Premier point identifié par notre formatrice : le métier est considéré comme un travail refuge. Elle nomme explicitement pôle emploi qui dirige les personnes en fin de droit ou les mères de familles mono parentales en grande difficulté vers ce secteur. Ces personnes n'ont donc pas choisi d'aller vers ce métier. Or, comme nous l'avons vu dans la première partie, on ne peut se tourner vers l'aide à la personne dépendante par dépit. La formatrice le constate, par sa capacité d'écoute, au retour du premier stage. Comme elle dit, « le fait d'avoir travaillé en psychiatrie, moi, pendant dix ans, ca m'a appris justement à ... e:: écouter les gens et à déceler certaines choses » (A 69-70). Les stagiaires qui sont là par dépit ne font pas preuve d'empathie ni de bienveillance lorsqu'elles évoquent des situations professionnelles vécues. Elles n'ont pas l'attitude adaptée. Pour ces observations, la formatrice emploie le pronom impersonnel « on », « on se rend compte » (A 66). Nous pouvons sous entendre qu'elle parle de ses collègues, de l'équipe pédagogique et qu'elles échangent à partir de ces observations.

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les mères de familles mono parentales sont dirigées, par leur grande précarité, vers cette formation pour être aide à domicile. La formatrice nous dit à ce propos, que ces mères sont pas ou peu disponibles physiquement et psychiquement. Il est vrai que c'est une formation courte mais extrêmement condensée qui demande un gros investissement des stagiaires, nous en parlerons un peu plus tard.

Un autre point semble entraver le processus de professionnalisation des futurs aides à domicile : la dévalorisation des stagiaires envers elles-mêmes et le manque de confiance en elles. Ce point nous semble tout à fait primordial. La formatrice nous explique très bien, de par son expérience et sa capacité d'observation, que l'on retrouve toujours le même profil dans ces groupes : des personnes ayant subi de nombreux échecs, personnels, professionnels, et même bien avant cela des échecs scolaire. Pour la plupart, ayant été en rupture scolaire. Entreprendre une formation est donc quelque chose de très compliqué pour elles, dans le sens où ces difficultés peuvent bloquer leurs apprentissages et leur

investissement dans la formation. Selon nous, ce paramètre est donc à prendre en compte dans l'ingénierie pédagogique. Il y a un important travail à faire de ce côté-là avant de se lancer dans l'acquisition de techniques et de savoir faire. Nous détaillerons ce point postérieurement.

La formatrice cite un autre point pouvant entraver le processus de professionnalisation des stagiaires : le manque de terrains de stage en mesure de les accueillir. Certaines vont donc dans des lieux par dépit : « quelques fois elles vont où elles trouvent, quoi » (A 537), sans que cela leur convienne. Le manque d'encadrement des stagiaires est nommé : « ça nous est arrivé d'avoir une stagiaire qui a été dans une entreprise où pendant deux semaines elle n'a fait **que** nettoyer les bureaux et passer l'aspirateur, elle n'a rien vu d'autre » (A 533-534), « elle a passé ses quinze jours toute **seule** quoi » (A 563-564). Face à ces situations, la formatrice est indignée : « donc ça c'est pas normal ça » (A 564).

Enfin, lorsque nous questionnons la formatrice sur sa pratique et sur ses origines, elle nous dit qu'elle n'a pas été formée. Pour nous, l'absence de formation initiale ou continue, est une situation qui ne favorise pas le processus de professionnalisation des personnes que nous sommes amenés à accompagner. Comme nous l'avons vu dans la première partie, chaque formateur a besoin de prendre du recul sur sa pratique, d'ouvrir son champ de vision etc.

Ce qui favorise le processus de professionnalisation des stagiaires:

Premièrement, les outils pédagogiques mis en place par Anna. Nous les détaillerons dans la catégorie « ingénierie pédagogique ». Ces outils développent, selon nous, de la coopération entre les stagiaires et entre les stagiaires et la formatrice. A plusieurs reprises, elle dit favoriser les échanges et les discussions avec les stagiaires en se mettant au même niveau qu'elles : « C'est un face à face, on est d'être humain à être humain, c'est pas un supérieur par rapport aux subordonnés » (A 208-209). Cela concourt à l'apprentissage de leur futur métier, en rendant les choses plus concrètes. Voilà donc une première hypothèse confirmée : la coopération favorise le processus de professionnalisation des stagiaires.

Puis, la pratique est identifiée par la formatrice dans ce qui participe le plus à l'apprentissage de leur futur métier. Notre hypothèse selon laquelle le dispositif de

l'alternance favorise le processus de professionnalisation des stagiaires est aussi confirmée. Nous verrons si nous pouvons parler ici d'alternance intégrative.

Ensuite, Anna nous dit que d'entreprendre la formation, permettant aux stagiaires l'acquisition de savoir-faire, de savoirs et de savoir être, est une vraie valeur ajoutée : « c'est un plus » (A 782), c'est un complément » (A 789).

En avant dernier point, la réflexion sur son action est aussi mise en exergue. Elle favorise le processus de professionnalisation, avec plusieurs outils, comme le DSPP envisagé d'un point de vue réflexif : « analyser, de se remettre en question et ça c'est des métiers où c'est vraiment important, indispensable » (A 789-790). Le dernier point de notre hypothèse est donc aussi confirmé par Anna.

Enfin, le fait que chacun défende sa profession, en l'argumentant et en la valorisant participe à la professionnalisation.

Nous allons donc maintenant analyser finement les propos d'Anna au sujet de l'alternance, de la réflexivité et de la coopération. Mais avant cela nous allons faire un point sur l'ingénierie pédagogique que nous pouvons dégager, en abordant ses valeurs pédagogiques, et sa posture professionnelle.

12.1.3 L'ingénierie pédagogique

Afin de dépasser les difficultés énoncées précédemment sur le manque de confiance et la dévalorisation qui ronge ces personnes, Anna fait attention en début de parcours, essentiellement par l'observation et sa capacité d'écoute, à ce que chacun trouve sa place et à ce que s'établisse une certaine confiance entre le stagiaire et le formateur en personnalisant les rapports. « J'apprends à connaître le groupe mais je te dis je pense que le fait d'avoir travaillé en psychiatrie, ça, ça m'aide beaucoup, oui parce que j'ai appris à voir plus loin que ce qu'on voit » (A 121-123). Anna identifie les besoins de chacun des acteurs grâce à sa capacité à ressentir les choses. Nous allons voir que le ressenti justement est quelque chose auquel elle accorde beaucoup d'importance dans sa pratique professionnelle.

Anna privilégie l'oral et la pratique. Là où elle se sent le plus à l'aise. Assez rapidement dans le parcours de formation, elle met les stagiaires en position d'acteur. Selon

elle, c'est par la responsabilisation qu'ils vont pouvoir dépasser leurs difficultés et entreprendre leurs apprentissages. Quant à la question « comment tu nommerais la pédagogie que tu mets en œuvre », Anna répond que justement c'est une pédagogie qui s'attache à « valoriser les gens tout en leur faisant prendre conscience des difficultés » (L 193-194). Pour cela, elle essaie de les mettre à l'aise, elle se met presque à leur hauteur, toujours dans un souci de réciprocité, et elle utilise plusieurs outils pédagogiques que nous allons détailler.

Elle met en place des mises en situations réelles, extraites de l'expérience professionnelle de la formatrice. A la question « est ce que tu penses tes interventions comme une préparation à leur futur travail », Anna nous répond « oui, dans la mesure où je fais des mises en situations comme sur le terrain » (A 253-254). Ainsi, elle les prépare au monde du travail en les confrontant aux réalités du terrain par des mises en situations « réelles ». La formation « pratique » développée dans la première partie ne prendrait-elle pas tout son sens ici ?

Par contre, avant d'aborder ces mises en situations, Anna pense que c'est important que les stagiaires arrivent à se mettre à la place de l'Autre et à ressentir ce que pourrait vivre le bénéficiaire ou à court terme, le collègue en formation. Elle y attache une grande importance, cela revient à plusieurs reprises tout au long de l'entretien. Elle souhaite développer au maximum la capacité d'empathie des stagiaires pour une approche bienveillante du bénéficiaire. Pour cela, elle organise, ce que nous nommons, des ateliers sur le toucher et sur le guidage. Aussi, des travaux de groupe sont mis en place qui permettent de développer le savoir des stagiaires car ils font des recherches, ils font attention d'utiliser un langage normé..., mais aussi des savoir être, en travaillant sur leur expression orale et donc leur confiance. Anna continue en nous parlant d'un autre exercice : celui de l'évaluation écrite dans laquelle, une fois finie, elle leur demande de se mettre en position de « juge » et d'attribuer les notes à la copie reçue. Là aussi, toujours dans un souci de responsabilisation en les mettant en position de professionnelle mais aussi pour que les stagiaires se rendent compte de la complexité de l'évaluation. Nous aurons bien compris qu'Anna attache une grande importance à la responsabilisation du stagiaire et au développement de son empathie à travers sa capacité à ressentir les choses. Tous ces outils développés permettent bien entendu de développer savoirs, savoir faire et savoir être, toujours dans un but de les préparer à leur stage et donc in fine à leur vie professionnelle.

Ce qui nous paraît tout à fait intéressant aussi, est l'approche par situation de travail développée par la formatrice. Elle leur propose toujours dans un souci de les rendre acteurs de leur formation, d'apporter en cours des situations de travail, que ce soit des mises en situations, des situations professionnelles antérieures ou des situations de stage, pour partir de leurs situations, de leurs questionnements pour aborder la théorie. Selon elle, « le cours passe mieux parce que ils sont acteurs du cours, c'est eux qui apportent et après on développe la théorie » (A 389-390), tel un fil que l'on tire pour le développement des compétences. En recentrant la pédagogie sur les situations de travail, le stagiaire, en fonction de là où il en est dans sa formation, va en tirer des apprentissages, connaissances et compétences dans les différentes CCP. Dans cette ingénierie pédagogique, nous pouvons dire que la formatrice s'approche du socioconstructivisme, qui va de paire avec une approche par compétence. De plus, il est intéressant de préciser que le stagiaire est ici autorisé à amener une situation vécue, à travailler sur celle-ci, en développant tel ou tel apport technique ou théorique.

Anna développe aussi une approche permettant de mettre toujours en lien la théorie avec sa pratique professionnelle. La formatrice illustre ses propos par des situations qu'elle a vécues. Elle leur demande aussi d'essayer de se projeter lorsqu'elles écrivent la théorie, d'imaginer et de vivre la situation : « pour eux dans leur tête je leur dis toujours quand vous êtes en théorie "fermez vos yeux et vivez ce que vous faites, n'écrivez pas rien rien rien, ne racontez pas ce que je vous ai donné dans le cours rien rien rien, c'est: vous fermez vos yeux, alors voilà j'arrive chez la personne j'ai ça et ça à faire donc je vais rentrer effectivement, je vais demander ça, je vais faire ça, e:: vivez ce que vous écrivez" (A 329-333).

L'alternance intégrative-projective décrite dans notre première partie conceptuelle ne prendrait-elle pas là tout son sens ?

Nous pourrions dire à cet endroit que la formatrice développe une ingénierie de l'autorisation-responsabilisation avec comme fil transversal la valorisation et la projection, tel un processus se déroulant tout au long du parcours. Nous avons volontairement mis de côté le DSPP qui fait partie intégrante de l'ingénierie pédagogique car nous avons choisi de l'aborder dans la partie « réflexivité ».

Voyons maintenant ce qu'il se passe au niveau de l'alternance et des terrains de stage.

12.1.4 Alternance et terrains de stage

L'alternance est qualifiée « d'indispensable », « d'importante » et de « primordiale ». Pour Anna, elle permet l'apprentissage du métier, et rend les apports théoriques en centre de formation plus concrets. Cela permet aussi aux stagiaires d'être confrontés à la réalité du terrain et de diminuer d'un cran leur idéalisation par rapport au métier. Enfin, cela rend possible l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par contre, pour que ces apprentissages soient possibles, l'organisme de formation doit s'assurer qu'il y aura bien un encadrement du stagiaire sur le lieu de stage par un tuteur. Et les terrains de stage de leur côté doivent faire preuve d'engagement, car malheureusement, comme nous le dit Anna : « il faut pas oublier que dans certaines entreprises quand vous envoyez des stagiaires et ben le personnel en profite pour prendre des vacances. Faut pas l'oublier ça non plus mais c'est la réalité du terrain » (A 563-565). Le tuteur quant à lui, doit être prêt à accueillir et à encadrer une stagiaire : être disponible, être réflexif et avoir une certaine retenue. Il doit aussi se mettre en lien avec sa hiérarchie, selon Anna.

Nous apprenons au cours de l'entretien qu'une personne effectue les visites de stage et fait le lien entre les deux systèmes : l'organisme de formation et les terrains de stage. Nous nous apercevons par contre que la formatrice n'a pas de lien direct avec cette personne et qu'elle n'en souhaite pas forcément. Cela passe par la responsable de formation qui transmet ensuite à l'équipe, en cas de difficulté. Nous nous entendons donc qu'il n'existe pas de coopération entre cette personne et l'équipe pédagogique, ni entre l'organisme de formation et les terrains de stage réellement, mis à part cette personne qui réalise les visites de stage. Mais il n'y a pas un réel travail de coopération, au sens où nous l'avons évoqué dans notre première partie, sur les responsabilités des différents acteurs : le tuteur, l'organisme de formation et les stagiaires, pour la réussite de tous. Nous le voyons bien par rapport aux nombres d'occurrences, elles sont assez faibles à ce sujet, voire inexistantes.

A présent, nous allons nous pencher sur la réflexivité, en évoquant aussi les outils réflexifs utilisés par notre formatrice interviewée.

12.1.5 La réflexivité et ses outils

Selon Anna, la réflexivité, c'est « prendre le temps », « se poser » (L 583-584). Cela sert à « analyser » son action, les points positifs et négatifs, à identifier ses capacités mais aussi ses limites, « à se remettre en question » (L 580), « à prendre du recul » (L 576) et

donc à s'améliorer. La formatrice insiste sur le fait que la réflexivité sert aussi à se valoriser en identifiant d'abord ses points positifs : « toujours voir le positif des choses, toujours voir, toujours » (L 590-591). Sinon, cela aurait l'effet contraire de celui escompté : "ouais ben comme d'habitude je suis nulle, je suis bonne à rien, non non, j'y arriverai pas" (L 601-602).

En ce qui concerne les outils, l'analyse à chaud à l'oral serait le mieux pour amener le stagiaire dans son processus de réflexivité. En tout cas, c'est ce qui est utilisé par Anna, à la suite des mises en situations, par des débriefings, échanges-discussions. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous avons utilisé le conditionnel. L'analyse à chaud permet de se souvenir exactement de la situation, d'avoir encore les ressentis et l'oral parce que c'est là où nous nous entendons qu'Anna est la plus à l'aise. En analyse différée, Anna nous dit que la temporalité est trop longue entre le moment où s'est produite l'action et l'analyse, il y aurait alors un changement de regard sur la situation, le vocabulaire ne serait pas le même utilisé. Et à notre question « est ce que tu penses justement qu'une mise à distance, de pouvoir prendre du recul par rapport à une certaine situation, et d'y revenir par la suite c'est intéressant du coup? » (L 628-630), elle nous répond que oui et qu'il serait bon d'avoir les deux (analyse différée et à chaud). Nous voyons qu'au fur et à mesure de nos questions, son regard sur l'approche réflexive change. Nous avons l'impression que l'entretien lui donne en fait l'occasion de réfléchir sur sa pratique et d'ouvrir ses possibilités d'actions auprès des stagiaires. A plusieurs moments, elle va donc se contredire ou changer son point de vue en cours de route.

Anna n'est pas contre le fait de mener des séances d'analyse de la pratique. Elle trouve même qu'avec cet outil, le stagiaire intégrerait mieux les situations et ses axes d'amélioration. Mais elle paraît réticente quant au poids des mots qui peuvent blesser. Par contre, elle exprime le souhait d'être formée : « parce que ça s'invente pas, mais ça serait assez intéressant effectivement parce que ça s'invente pas, on peut pas savoir ça comme ça. J'aurais besoin qu'on m'apprenne comment est ce qu'on fait une analyse de situation » (L 817-813). Elle continue en disant que cela pourrait être l'occasion même d'analyser sa propre pratique : « et peut-être que même moi personnellement dans ce que j'apporte peut-être que moi aussi ça m'aiderait, peut-être que ça me permettrait de me dire oui je présente comme ça est ce que je présente bien? Est ce que je pourrais mieux présenter" ? Peut-être que moi aussi ça me servirait » (L 818-819)

Quant au travail d'écriture à travers le DSPP, cela leur permet de prendre du recul mais aussi de « s'auto évaluer ». Mais les fautes d'orthographe et de conjugaison, entraînent

chez les stagiaires un malaise et de la gêne. Leur histoire de vie fait qu'elles entretiennent pour la plupart un mauvais rapport avec l'écriture. Peut-être pour se familiariser avec la langue écrite mais aussi, comme Anna nous le dit, pour ne pas se sentir submergé et avoir moins peur pour le DSPP, la formatrice les incite à écrire tous les jours en rentrant de stage. Elle leur dit de décrire leur pratique, leur ressenti. Cela va leur permettre de se souvenir des situations pour le DSPP. De plus, Anna nous dit que l'écrit leur permet d'apprendre à observer et de décrire avec précision leurs actions avec un vocabulaire adapté. Nous posons la question à Anna d'où vient cette idée de proposer aux stagiaires le journal de bord (précisons que jamais ce terme ne sera cité dans l'entretien). Au départ, elle ne sait pas et petit à petit, elle se rend compte que c'est dans sa vie personnelle qu'elle utilise l'écrit, par exemple en cas de conflit avec son compagnon : « vous arrivez pas à lui dire les choses et ben écrivez lui, vous lui donnez la lettre, lui aussi va la lire quand il va être prêt à la lire et il va la lire calmement, c'est peut-être de là que ça m'est venu » (L 676-678).

Nous ne savons pas si les stagiaires utilisent cet outil de journal de bord car Anna n'est pas référente du DSPP. Nous ne savons pas non plus si la formatrice référente du DSPP est au courant de la proposition de cet outil.

Nous allons maintenant parler plus en détail du DSPP. Les deux émotions qui lui sont attribuées sont la peur et le fait de se sentir submergé. Nous nous entendons que c'est face à l'ampleur des fiches à rédiger, fiches correspondant à des situations vécues où une compétence ou technique spécifique est mise à l'œuvre. Le stagiaire est donc invité à choisir des situations qu'il a vécues pour construire son DSPP. Nous pensons par là que cette approche apprend au stagiaire à s'autonomiser. Il doit faire des choix que lui seul doit faire, avec toute la frustration et le renoncement qui en découle. Selon nous, nous avons donc un nouveau paramètre qui vient s'ajouter à l'ingénierie mise en place : nous pouvons parler à présent d'ingénierie d'autorisation, de responsabilisation et d'autonomisation, avec la réflexivité en transversal par le travail d'écriture réalisé par la rédaction des fiches, et peut être aussi du journal de bord.

Le DSPP bénéficie de plusieurs représentations selon les acteurs. Selon les stagiaires, il représente « pour certains, la preuve d'une première qualification » (L 740), selon Anna « la reconnaissance d'un travail accompli » (L 738) et selon le jury, « la preuve d'une acquisition de connaissances et de compétences » (L 742).

A la fin de l'entretien, Anna pense qu'il serait « peut être bon » (L 776-777) de présenter davantage le DSPP dans un but plus réflexif et moins évaluatif. Cela serait une valeur ajoutée pour le jury qui leur prouverait que la personne est capable de réfléchir sur son action : « ça peut être pris comme un plus pour le jury "j'ai fait ça MAIS en faisant mon analyse de situation je me suis rendu compte de ça ça et ça et je sais que maintenant j'ai amélioré ça ça et ça" » (L 781-783). Ce qui nous semble important c'est ce qu'Anna nous dit par la suite « et ça c'est des métiers où c'est vraiment important, indispensable et je pense que si c'était inclus ce serait peut-être pas une si mauvaise idée ». Le DSPP comme outil réflexif favoriserait donc le processus de professionnalisation. Il le favorise déjà par tout ce que nous venons d'énoncer, mais avec une dimension réflexive plus importante, nous pensons que les bénéfices pourraient être encore plus importants.

Il nous reste à aborder en dernier point la coopération.

12.1.6 La coopération :

La coopération est abordée en filigrane tout au long de l'entretien, c'est pourquoi elle évoquée de façon plus implicite. De plus, nous avons déjà évoqué celle entre stagiaires et entre les stagiaires et la formatrice. Mais Anna nous parle de l'importance de la communication entre les formateurs à plusieurs reprises, et du cahier de suivi mis en place numériquement : « A21 : de par ce document sur Google Drive là où on donne le contenu de nos cours et s'il y a par exemple "untel a décroché, untel n'est pas bien", euh voilà, ça ça nous permet de suivre » (L 232-233).

Elle nous parle aussi de l'entraide qui règne au sein de leur équipe : « Alors je leur donne **un petit coup de main**, quelques fois j'aide N., mais une équipe, c'est ça (L 727-728), « c'est vrai on est une équipe vraiment **soudée** » (L 731). Anna est consciente que chacun a sa spécificité, mais qu'ils sont complémentaires. Anna nous dit aussi « que comme dans toute équipe chacun apporte quelque chose mais au centre il y a toujours le stagiaire. C'est ça surtout, je pense que c'est ça qui est important » (L 517-518). Nous terminerons donc sur cette citation qui montre bien que l'équipe pédagogique a toujours à l'esprit le stagiaire.

12.2 Analyse qualitative de l'entretien de Béa, discussion, interprétation

Nous commençons par une précision sémantique : nous notons dans cet entretien de nombreux « euh », signe de moments d'hésitation. Nous pensons qu'ils marquent un manque d'aisance de Béa à l'oral, voire même un peu de stress. Comme Béa le dit à plusieurs reprises dans l'entretien, c'est une personne qui n'a pas confiance en elle et qui se dévalorise beaucoup.

Avant de voir en détail les différentes catégories de l'entretien, nous allons nous arrêter sur le parcours de Béa. Béa a 40 ans. Elle souhaite nous donner son âge dans sa présentation pour insister sur le fait que cela fait vingt ans qu'elle a quitté l'école, comme elle dit. Au cours de l'entretien (au milieu et à la fin), elle reviendra sur ce point puisque pour elle, la reprise d'études a été très dure : « j'ai eu un mal être on va dire de retourner à l'école quelque part et e :: et çà je l'ai pas dit tout de suite (.) je l'ai gardé en moi (.) et e :: et c'est vrai que e :: bah ça s'est ressenti après parce que j'ai craqué » (L 608-610). A travers cette formation, Béa entreprend une reconversion professionnelle puisqu'elle était dans le commerce. Elle a fait une évaluation en milieu de travail (EMT) en crèche, puis elle se rend compte que ce secteur est trop bouché et que le métier visé, auxiliaire de puériculture, est trop difficile pour elle. L'agence nationale pour l'emploi, l'invite donc à une réunion d'information sur le titre professionnel d'ADVF et elle se rend compte qu'il y a un CCP consacré au jeune enfant. Pour être sûre de son choix, elle refait une EMT à domicile et elle s'aperçoit que la présence des personnes âgées lui plait beaucoup, elle se sent même plus à l'aise dans ce milieu et avec ce public : « je suis ressortie de mon EMT j'étais super contente voilà... » (L145-146). Elle garde à l'esprit le fait de travailler avec les jeunes enfants avec ce titre professionnel, mais plus tard, une fois que les siens seront plus grands : « aller garder des enfants après l'école< (.) et faire garder mes enfants bon >pour l'instant c'est pas possible< mais dans le futur c'est ce que j'aimerais faire ... » (L155-156).

Nous allons maintenant analyser les propos de Béa au sujet du contexte du secteur de l'aide à domicile.

12.2.1 Le contexte

Béa commence par définir le public aidé : celui-ci souffre d'isolement et de solitude. Ensuite, elle nous informe du rôle de l'aide à domicile. Pour elle, c'est associer avant tout la personne aidée dans les actes de la vie de tous les jours. Elle insiste sur ce

point parce que c'est ce qui lui plaît dans ce métier. Puis, elle compare le contexte de l'aide à domicile avec l'institution, tout comme Anna quand nous lui avons posé la même question. Béa ne retrouve pas en institution la polyvalence des tâches qu'il peut y avoir à domicile : « quand on va travailler en (.) en établissement, on est là pour une tâche » (B 45-46), ce qui explique peut être la ritualisation amenant à une perte d'identité dont nous parlait Anna. En effet, par le morcellement des tâches, l'individu n'est pas pris dans sa globalité et son identité s'en trouve altérée.

Béa trouve aussi que la personne est « délaissée » (B47) en institution.

Elle n'est pas au courant de l'histoire de ce métier, mais elle le devine par les réactions de son entourage. Les représentations sont rarement positives : « moi quand je dis « oui je vais faire ça comme métier » « oh ben moi je le ferais pas hein e :: ». Elle pense que la réticence pour ce travail vient d'une méconnaissance de ce métier. Par conséquent, Béa exprime, tout comme Anna, que ce métier souffre d'une dévalorisation. Elle nous donne l'exemple de son médecin. Pour lui, il n'y a pas besoin de suivre une formation pour faire ce métier : « auxiliaire de vie aux familles tout le monde peut le faire ! Il me dit : - vous avez des enfants ? Vous pouvez le faire ! Il dit : y a pas de soucis ! » (B 81-83). Nous retrouvons ici une des représentations négatives, détaillée en première partie, pesant encore sur ce secteur: l'idée selon laquelle une femme avec enfant sachant faire du ménage sait faire ce métier, sans forcément l'apprendre.

Pourtant pour Béa ce métier, à travers les stages effectués, la valorise et lui apporte de la reconnaissance : « c'qui me plaît dans ce métier< c'est que e :: les personnes âgées souvent elles sont compatissantes et elles sont heureuses de nous voir, on est souvent les seules personnes qui viennent les voir » (B 30-32). Elle insiste sur le fait qu'il « n'y'a pas que le ménage » (B 40). Pour Béa, le travail consiste à identifier les besoins de la personne, à effectuer les différentes tâches et à associer la personne, c'est aussi être présent et communiquer. Ces deux derniers points sont indispensables pour Béa puisqu'« on est souvent les seules personnes qui viennent les voir » (B 31-32). Cela rejoint les propos d'Anna disant des aides à domicile qu'elles apportent la vie aux personnes âgées.

Voyons maintenant l'analyse dégagée de l'entretien de Béa concernant la catégorie « professionnalisation ».

12.2.2 La professionnalisation

Ce qui entrave le processus de professionnalisation :

Nous retrouvons les mêmes points abordés par notre formatrice Anna. Tout d'abord, Anna nous parlait de la difficulté du processus de professionnalisation pour les stagiaires qui avaient été un peu « parachutés » dans ce secteur par l'agence nationale pour l'emploi. Béa le nomme explicitement : « j'ai découvert en fait qu'il y avait une formation auxiliaire de vie aux familles par le biais de l'ANPE e :: des ASSEDICS (.) et e :: j'ai assisté e :: à une première réunion » (L 137-139). Béa fait ensuite une EMT dans une association d'aide à domicile pour confirmer son choix. Nous la sentons investie dans son projet. Elle souhaite vraiment savoir si ce travail va lui convenir avant de se lancer dans une formation. Nous ne la sentons donc pas « parachutée ». Nous pouvons sous entendre alors que les EMT avant d'entreprendre une formation favoriseraient ensuite le processus de professionnalisation. De plus, nous n'avons pas l'impression que Béa fasse partie de cette catégorie de personnes à qui l'on propose ce métier en dernier recours. Elle a un bagage scolaire conséquent : un bac professionnel, maîtrise bien le français et a déjà travaillé. Ce qui a motivé l'orientation vers ce titre professionnel est le CCP2 consacré aux enfants, puisque son projet originel était auxiliaire de puériculture. Il est vrai, et cela est une réalité que nous avons pu observer sur le terrain, que ce titre est proposé à de nombreuses personnes qui n'ont pas la capacité de passer les concours petite enfance. C'est un détour pour ensuite, avec l'obtention de ce titre, être dispensé des épreuves écrites et n'avoir qu'à passer les épreuves orales. Nous sous entendons bien comme il doit être difficile d'accompagner des stagiaires dans leur processus de professionnalisation sur un parcours qui est consacré dans sa majorité à l'accompagnement des personnes âgées alors qu'elles ne sont intéressées que par le CCP2, consacré aux enfants. Ce n'est pas le cas de notre stagiaire interviewée puisque par son EMT réalisée, elle s'est rendue compte qu'elle était même plus à l'aise dans ce secteur de l'aide à domicile.

Ensuite, Anna évoquait la difficulté pour les mères de familles mono parentales d'avoir la disponibilité physique et psychique pour suivre cette formation qui est, pour reprendre ses mots, « lourde, complexe et condensée ». Nous comprenons que Béa est dans cette situation. Elle confirme les propos d'Anna en évoquant l'opportunité d'avoir eu la possibilité de faire garder ses enfants durant un stage se déroulant pendant les vacances scolaires : « je me suis retrouvée sans mes filles (.) à pouvoir me concentrer sur mes formations..elles étaient parties en vacances..Voilà donc j'ai pu me concentrer un peu plus

e :: (.) et heureusement (.) parce que e :: j'ai pu faire face justement à ce que e ::... à tout ça, gérer le dernier stage... » (B 304-307). Par cette citation, nous comprenons donc que bien sûr la vie personnelle, par un manque de disponibilité, peut être un facteur qui entrave le processus de professionnalisation des stagiaires en formation.

Puis, l'autre point commun avec les propos d'Anna, est celui de la difficulté à trouver des lieux de stage : « j'trouve que ça a été difficile pour nous de trouver un stage » (B 295). donc ça ça a été dur e :: le stage au (*nom de la structure*) (.) que j'ai trouvé, e ::, ça a été par le biais d'une connaissance (.) parce que sinon je ne trouvais pas ...j'ai fait presque toutes les structures de (*nom de la ville*), j'ai commencé au mois de septembre jusque au mois d'octobre novembre (.) et j'avais des réponses négatives » (B 297-301). Et de cette difficulté s'ajoute celle de trouver un stage dans le secteur du domicile, comme le deuxième stage de Béa se déroulant dans un établissement collectif. A ce propos elle nous dit : « je me disais euh je vais appeler Mme (*nom de la responsable de formation*). Et j'avais même envie de leur dire euh euh faut pas envoyer des ADVF...dans des établissements comme ça euh...c'est pas ...ça apporte un plus mais moi personnellement franchement ça serait à refaire j'aurais refait que du domicile si j'avais pu trouver. » (B 345-348). Par contre, avec le recul Béa nous dit : « j'ai pu constater en fait que toutes les tâches qui m'ont été accomplies (.) et que j'ai fait dans tous les services ça pouvait quand même en fait relier euh le métier » (B 325-326). Le terme « relier » employé par Béa nous semble très important. Pour favoriser le processus de professionnalisation des stagiaires, il faut donc travailler sur leur capacité à faire des liens, surtout quand ceux-ci paraissent moins évidents. Capacité que nous pouvons développer grâce au système d'interface, décrit en première partie.

Enfin, le dernier point énoncé par Anna et que nous pouvons retrouver chez Béa est le manque de confiance et la dévalorisation, comme facteurs pouvant entraver le processus de professionnalisation. Béa nous répète plusieurs fois au cours de l'entretien qu'elle est une personne qui souffre d'un manque de confiance et d'une dévalorisation d'elle-même : « B49 : parce que là j'étais, on va dire en thérapie pour me revaloriser parce que voilà j'ai un manque de de confiance en moi » (B 440-441). Et quand nous posons la question « la professionnalisation passerait par quoi d'autre encore ? » (b 192), Béa nous répond « ben sur le travail sur soi...sur notre personnalité ... voire sur notre caractère pouvoir nous forger » (B 193-194). Cela vient confirmer les propos d'Anna et ce que nous avons dit

précédemment : ce paramètre est bel et bien à prendre en compte dans l'ingénierie pédagogique.

Enfin, Béa évoque d'autres points qui entravent le processus de professionnalisation, comme l'absence de formation pour exercer le métier parce que ce métier « ne s'invente pas », ça s'acquiert » et des embauches qui sont encore faites sans qualification : « on peut trouver des annonces on peut aller à (*nom de la structure*) on peut aller au (*nom de la structure*) nous prendre comme ça en essai pour voir comment ça se passe et si ça se passe bien (.) voilà on nous prend ! (B 101-103).

Ce qui favorise le processus de professionnalisation :

Lorsque nous demandons à Béa de nous parler de l'histoire du métier, elle met en avant le fait qu'aujourd'hui il existe une formation. Pour elle, c'est important de suivre une formation, non seulement pour avoir un diplôme mais surtout pour avoir des compétences : « je fais la formation pour avoir le titre mais c'est vraiment pour être formée ! (B 99-100). Et surtout, selon elle, une formation qui intègre la pratique, « au niveau de l'évolution rien qu'au niveau professionnel e :: je pense qu'il y a une grande évolution parce que lors de la formation on a une formatrice qui nous avait dit que avant les formations se faisaient sans mise en situation ! » (B 58-59). Béa nous dit donc que le processus de professionnalisation est favorisé à travers la formation qui intègre la pratique grâce aux mises en situation, aux stages mais aussi grâce à différents outils, tels que l'analyse de la pratique et le DSPP.

En effet, Béa nous dit que par la réalisation du DSPP, elle a réussi à décrire les situations professionnelles, pratiquées, vécues. Cette réussite lui fait dire qu'elle arrivera à le refaire plus tard, c'est comme une preuve pour elle : « Et de se dire que ben oui j'ai réussi et que dans mon futur métier je vais pouvoir le refaire vu que j'ai réussi à le décrire. Et dans les situations si je l'ai déjà vécu et je l'ai réécrit ça je vais je vais savoir le refaire donc c'est plutôt positif. » (B 714-716). Nous en concluons que la réussite du DSPP participe donc fortement au processus de professionnalisation des stagiaires.

Quant à l'analyse de la pratique, Béa nous dit qu'elle peut aider dans son processus de professionnalisation dans le sens où cela l'aidera à « savoir gérer les conflits » (B 591), « à mettre des limites » (B 597), « à prendre du recul » (B 598), « à se remettre en question » (B 599).

Enfin, Béa nous dit que la professionnalisation se fait « étape par étape » (B 239). Cela marque bien, selon nous, l'idée de processus qui nous est cher dans notre objet de recherche.

A présent, nous allons voir aborder la catégorie « ingénierie pédagogique ».

12.2.3 Ingénierie pédagogique

En cours, Béa nous informe qu'elle fait le lien entre les propos de la formatrice et ses situations professionnelles vécues en stage : « et quinze jours après on est retourné en cours et on a vu comment faire les gestes et postures et là je me suis aperçue que elle avait pas bien fait... » (B 246-247). Puis, elle nous dit que la formatrice leur demande d'exprimer leur situation de stage problématiques: « j'en ai parlé à Mme T... parce qu'elle nous avait posé la question justement » (B 251). Nous en déduisons qu'une approche pédagogique par situation de travail vécue est mise en avant dans le discours de Béa, comme dans celui d'Anna. Et par ces situations apportées en cours, la formatrice « tire les fils » pour arriver aux savoirs et savoir faire : « **et e :: et de là** en fait elle a pu expliquer en fait ce qu'il fallait faire ce qu'il fallait pas faire. » (B 252).

Béa préfère cette approche par situation de travail, basée sur l'écoute, plutôt qu'une approche directive dans laquelle il n'y aurait pas d'évolution et pas de réponse à ses questionnements : « B35 : ben moi j'préfère un formateur qui nous e ::...qui...qui e :: qui prenne en compte en fait ce qu'on a pu vivre (.) (...) qu'un formateur qui va nous dire >bon ben faut faire comme ça comme ça comme ça<. Et puis qui va pas nous écouter et qu'en a rien à faire de ce qu'on lui dit ... » (B 256-259). Elle souhaite du formateur qu'elle la mette face à ses difficultés, face à ses erreurs pour pouvoir ensuite repartir sur de bonnes bases, ainsi qu'un formateur qui fasse preuve d'investissement. Exactement, ce qu'Anna nous disait à propos de la pédagogie développée sur le titre : c'est une pédagogie qui s'attache à « valoriser les gens tout en leur faisant prendre conscience des difficultés » (L 193-194).

L'ingénierie pédagogique développée sur le titre permet d'acquérir pour Béa une polyvalence (grâce au CCP2), des bases (grâce aux cours théoriques) et une immersion (grâce au stage). Quant aux sentiments évoqués sur l'ingénierie, ceux-ci diffèrent en fonction de la temporalité : en début de formation, elle va être stressée surtout par les évaluations et petit à petit elle se sent plus à l'aise. Plus à l'aise avec le temps mais aussi parce qu'elle acquiert plus de bagage.

En effet, ces bagages sont les bases qui lui sont enseignées avant de partir en stage : des apprentissages lui permettant d'évaluer une situation et de pouvoir fournir une réponse adéquate ainsi qu'une transmission de valeurs indispensables, tel que le respect. Le respect est ce que Béa gardera le plus de la formation. Béa insiste sur le fait qu'il y a beaucoup d'apprentissages et de mises en situation.

Nous pouvons dire ici, en nous appuyant sur les propos de Béa, que l'approche par situation de travail est ce qui permet d'avoir des réponses à ses questions, de faire des liens entre ce qui est vécu en stage et ce qui est abordé en cours, de se sentir écoutée et rassurée.

A ce point de notre analyse du discours de Béa, nous retrouvons l'ingénierie de l'autorisation-responsabilisation, prônant une valorisation et une projection. Ingénierie que nous avons mise en exergue précédemment, grâce au discours d'Anna.

Voyons maintenant comment l'alternance prend sens pour Béa.

12.2.4 Alternance et terrains de stage

Le ressenti de Béa sur le dispositif de l'alternance est très positif. Béa nous dit qu'elle a hâte d'aller en stage (B 40). Le changement de rythme, inhérent au principe de l'alternance, est apprécié : «fallait casser un peu le rythme en fait parce que là au bout d'un moment les cours, les cours, apprendre, les évaluations... moi c'était arrivé un peu e ::..., à saturation... » (B 289-291).

Les intérêts d'un tel dispositif sont de rentrer « dans le but du métier » (B 311), d'apporter quelque chose de concret au stagiaire. Quant aux bénéfices cités par Béa, nous pouvons noter un « apport de compétence » (B 311), une « valorisation » (B 312), une « assurance » (B 315) et la possibilité d'être « proche des personnes âgées » (B 314). Cela permet aussi d'identifier les avantages et les inconvénients du métier, le rôle d'une aide à domicile et ses tâches. Nous nous entendons au début de sa réponse que le stage lui a permis de « confirmer son projet professionnel » (B 318-319), ce qui est nommé explicitement en fin de réponse.

Par l'observation, Béa identifie des éventuelles erreurs commises par sa tutrice. Ces situations professionnelles posent question à Béa. Elle aurait souhaité avoir des bases, dans ce cas précis, sur la thématique des gestes et postures. Cela pose la question de la temporalité, notion clé que nous avons à plusieurs reprises identifiée dans l'analyse

horizontale descriptive. En effet, le premier stage est un mois et demi après le début de la formation. Est-ce trop tôt ? En même temps, l'approche du stage est fortement attendue par Béa, qui commence à « saturer » en cours. Et ces interrogations ne sont-elles pas justement sources de réflexion, nourries ensuite par une approche par situation de travail en cours théoriques ?

S'ensuit toute une réflexion sur le choix des terrains de stage. Béa nous explique qu'en début de formation, il leur ait donné une liste de structures où ils peuvent postuler : certaines dont le lien est évident avec leur futur métier, comme les structures d'aide à domicile, et d'autres moins, comme les écoles primaires. Béa identifie clairement que le domicile est le domaine qui convient le mieux à l'apprentissage du métier et que « si c'était à refaire » pour son deuxième stage, elle aurait pris du domicile. Si elle avait pu aussi, car comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus et dans l'analyse de l'entretien d'Anna, les terrains de stage sont difficiles à trouver. Béa trouve par connaissance, sinon elle est confrontée à de nombreux refus dus pour elle, à la période du stage durant les vacances scolaires et par conséquent au manque de personnel disponible pour encadrer une stagiaire.

Revenons au choix des structures. Nous comprenons que Béa critique le positionnement du centre de formation dans leur proposition des structures. Pourtant, nous n'oublions pas que ce titre est polyvalent, avec un CCP sur les enfants, il nous paraît donc indispensable qu'un stage soit réalisé auprès des enfants, ce que Béa a fait. Mais elle nous dit qu'elle a peu appris : « j'ai été chez une assistante maternelle j'ai fait qu'une semaine. oui voilà... j'ai e :: j'ai pas appris grand chose. » (B 355-357).

Le problème ne se situerait-il pas ailleurs ? Dans l'accompagnement de la stagiaire ? Nous reviendrons sur ce point. Et l'adéquation non évidente stage-futur métier : n'est-elle pas tout de même source d'apprentissage ? En effet, comme nous le dit Béa par rapport à son deuxième stage, elle ne fait pas de lien tout de suite et elle trouve que ce stage n'est pas approprié. Mais au fur à mesure elle arrive à mettre en lien les différentes tâches effectuées avec son futur métier. Ces stages permettent aussi l'acquisition de compétences transversales, comme le nomme Béa par rapport à la « rapidité » (B 343) lorsqu'elle fait l'épluchage en cuisine.

Nous pensons donc qu'un lieu de stage ayant une adéquation moins évidente avec le futur métier est tout de même source d'apprentissages, par les liens que le stagiaire va pouvoir

effectuer et par l'acquisition de compétences transversales. Par contre, nous voyons à travers l'expérience de Béa que le facteur temps est à prendre en compte. En effet, ce stage, Béa l'a effectué en fin de formation, après un premier stage où elle a pu voir et pratiquer à domicile, après aussi de nombreux apprentissages réalisés en centre de formation, et après l'acquisition d'une certaine maturité, assurance et avec la capacité de réfléchir à son action et d'effectuer des liens. Nous pensons donc que selon les capacités de la personne et sa personnalité que ce type de stage n'est pas à privilégier en début de formation. Il pourrait être vite source de découragement. Car nous sentons à travers l'expérience de Béa que son premier stage l'a vraiment dynamisé pour le reste de sa formation et que c'est un point de repère.

En effet, le tutorat est une catégorie qui ressort beaucoup de l'analyse du discours de Béa. Nous sentons de l'indignation dans ses propos, lorsqu'elle évoque le cas de collègues confrontées à l'absence de tuteur : « y'a des personnes dans le e :: dans le stage qu'ont fait des stages e :: à domicile chez une personne ...où y'avait pas de tuteur... et ben moi j'trouve que ça c'est pas un stage...moi j'aurais pas pu le faire personnellement...sans tuteur... parce que pour moi e :: c'est pas un stage (.) » (B 367-370).

Pour Béa, un stage c'est « là où il y un tuteur ». Dans l'expérience de son premier stage, Béa parle d'accompagnement et de guide pour définir le rôle de sa tutrice : « elle a très bien su me guider » (B 377). Elle insiste sur le fait qu'elle a un eu « un très bon contact » (B 378) avec sa tutrice, avec « de nombreux échanges » (B 385). Béa se sent donc à l'aise et cela a joué sur la suite de son stage : elle prend des initiatives, elle est vraiment en position d'acteur, comme nous le voyons à travers l'exemple qu'elle nous donne lorsqu'elle pense à écraser les médicaments dans la compote d'une personne âgée. Elle partage cette idée avec sa tutrice qui lui dit : « ah ben oui c'est vrai c'est une bonne idée » (B 384-385).

Nous sentons à travers ses propos la légitimité de la tutrice dans ses fonctions. Cette légitimité est importante dans la réussite de l'accompagnement de la stagiaire. En effet, elle est au clair avec son positionnement. Elle ne se sent pas menacée et ne ressent donc pas de jalousie face à la stagiaire. Cet exemple d'un bénéficiaire illustre bien notre propos, il lui dit : « ah ben si ça continue elle va prendre votre place » ...(rires)... mais elle a pris ça à la rigolade alors voilà oui elle a pris ça à la rigolade...elle aurait très bien pu...moi c'est ce que j'me suis dis elle aurait très bien pu mal le prendre mais non ... non non non non ça a été au contraire ça a été... parce que bon elle connaît son métier elle sait qu'elle a sa

place, qu'elle a son positionnement, elle a vu ça euh...au contraire enrichissant pour moi. » (B 402-406).

Pour son deuxième stage, la donne est différente. Dès le début, Béa nous dit de sa tutrice : « elle est ASH donc on a pu m'expliquer que euh que le métier d'ASH n'était pas super valorisant par rapport à d'autres métiers euh dans l'établissement voilà... » (B 413-415). Le caractère semble être un point important : « et puis y'a la façon de dire les choses ... elle était euh très rêche... très euh...très euh... sèche... » (B 426-427) alors que Béa c'est le contraire : « moi j'aime bien quand on me parle doucement j'aime bien la douceur j'aime bien euh voilà le contact facile » (B 417-419). Béa ne se sent pas bien accueillie et dès le début elle ressent beaucoup de pression (B 419). Un conflit ensuite se greffe autour d'un problème de protocole sur la technique de la serpillère. A travers ce conflit, nous avons soulevé le thème de la communication, soit absente, soit présente, comme à ce moment où Béa décide d'en référer à la hiérarchie après en avoir parlé à sa tutrice : « je lui en ai d'abord parlé mais ça m'a pas suffi. Il a fallu que le lundi je vienne et puis que j'en parle plus haut » (B 464-466). Cela pose vraiment la question de la coopération entre les différents acteurs pour une réussite de tous. Nous reviendrons sur ce point.

Nous allons aborder à présent la catégorie « réflexivité », avec ses différents outils.

12.2.5 La réflexivité et ses outils

Pour Béa, la réflexivité est l'identification des points positifs et négatifs et de ses capacités. La réflexivité permet d'aborder l'avenir avec plus de sérénité, sans faire les mêmes erreurs (B 524-527). Pour cela, il faut formuler, ce que nous nommerons des axes d'amélioration. Comme dans cet exemple, Béa nous raconte les rapports avec sa tutrice du deuxième stage. En nous décrivant la situation, elle réfléchit par la même occasion « ça m'a ouvert l'esprit ... » (B 433) et formule des axes d'amélioration : « avec ce type de personne eueuh va falloir que je me renforce aussi pour pouvoir palier » (B 445-446).

La réflexivité permet aussi à Béa d'identifier ses évolutions : « de se dire bah oui ça je savais pas le faire, maintenant je sais le faire » (B 530) et « d'y voir plus clair » (B 529).

Béa nomme différents outils qui l'aident à réfléchir sur son action : le questionnaire d'évaluation à l'écrit, l'analyse de la pratique, le DSPP et un exercice nommé, l'exercice de la « feuille blanche ». Nous allons détailler ces outils.

En ce qui concerne le questionnaire donné à la suite d'un titre blanc, Béa ne l'a pas fait « tout de suite » (B 535). Le facteur temps est là aussi important. Nous nous entendons qu'il permet une prise de recul par rapport à la situation, mais cela demande aussi un effort pour Béa de se souvenir de la situation, et peut être ainsi de l'ancrer dans sa mémoire : « ça m'a pas demandé beaucoup de temps ça faisait une semaine quand même que j'avais fait l'évaluation » (B 539-540). Puis, à l'analyse, nous retrouvons deux fois le thème de l'écriture. Béa insiste sur ce point : « je me suis remise dedans et j'ai écrit, j'ai tout écrit » (B 540) et enfin un sentiment de bien-être en ressort : « euh j'ai euh réécrit mon évaluation et ça ça m'a fait du bien » (B 541).

Pour l'analyse de la pratique, Béa a eu l'occasion d'en faire l'expérience par une séance que nous avons mise en place. Béa nous dit en premier que « c'était un peu flou » (B 533), en parlant du protocole : « au début savoir le cheminement où est ce qu'on allait arriver » (B 553). C'est pourquoi à la question « est ce que vous trouveriez intéressant qu'il y ait plus de séances, et si oui comment ? » (B 588), Béa nous répond qu'il serait nécessaire de se familiariser avant avec le protocole : « peut être d'en parler avant les stages d'expliquer en fait, pour se familiariser un peu avec ce gros euh (rires) cette grosse étape » (B 590-591). Nous voyons là que l'analyse de pratique est décrite comme une « grosse étape » (B 590).

Par ce terme employé d' « étape », nous pouvons entendre que l'analyse de la pratique est un endroit où l'on s'arrête, telle une escale lors d'un voyage, un trajet à parcourir, entre le lieu de la séance et les lieux des situations professionnelles vécues, mais aussi une phase de progression, par la formulation d'axes d'amélioration.

Béa nous dit qu'après les stages faire des séances d'analyse de pratique serait une bonne idée : « après oui moi je pense, faire une analyse comme ça directement après les stages, ouais » (B 590-591). Ce qui est intéressant aussi dans les propos de Béa c'est que la situation sur laquelle nous travaillons collectivement fait écho à sa pratique professionnelle : « Y'a eu la situation de M. et moi d'ailleurs j'avais choisi M. parce que ça m'a fait rappeler après à une autre situation professionnelle (...) » (B 566). Travailler sur cette situation lui permet de faire preuve d'ouverture : « y'a eu plein de choses euh qui euh (...) qui m'ont fait ouvrir » (B 567) et qui lui ont permis de prendre conscience de certaines choses : « m'ont fait prendre conscience des choses que j'avais vécues auparavant » (B 559). Cette situation lui permet de se remettre en question par rapport à son deuxième stage : « j'aurais peut être dû me présenter aussi et à lui dire ben voilà moi

j'ai un tempérament complètement différent de toi et c'est vrai que (..) on se connaît pas » (B 564-566).

Selon Béa, faire de l'analyse de la pratique par rapport à la situation travaillée permet de « savoir gérer les conflits » (B 596), de « mettre des limites » (B 597), de « prendre du recul aussi » (B 598). Et pour terminer, elle dit : « du coup ça permet de ben de se remettre en question ! » (B 599).

Quant au DSPP, nous notons différents ressentis. Tout d'abord, Béa trouve cela compliqué au début. Il lui faut se familiariser avec l'exercice qui lui demande de se remémorer les situations, de les décortiquer et les décrire. Cela lui demande aussi de la réflexion : « donc donc c'est vrai que c'est de la réflexion (.) C'est beaucoup de réflexion » (B 737-738). Nous voyons qu'elle insiste sur ce point avec l'adverbe « beaucoup ». Le DSPP est aussi pour Béa un investissement à travers le temps qu'elle lui consacre : « Moi pour faire une fiche ça se fait pas en un quart d'heure hein. Je mets je mets du temps pour faire une fiche hein j'ai passé des heures pour faire des fiches hein. » (B 738-740). Donc pour Béa, le DSPP est un « peu lourd à gérer ». Cependant, elle n'éprouve pas de difficulté pour le travail d'écriture, elle nous dit : « (.) J'étais pas super bonne en rédaction tout ça mais bon j'ai pas de j'ai pas de mal à m'exprimer (.) et puis on nous demande pas non plus euh c'est pas un BAC plus trois ! » (B 723-724). Nous sentons là que Béa a un niveau supérieur que la majorité des personnes qui se destinent vers cette formation. En effet, avec comme bagage son baccalauréat professionnel, Béa ne ressent pas de difficultés. Et puis, Béa ressent surtout du plaisir par rapport à ce DSPP : « ça m'avait plu tout ça » (B 630), elle ressent même un sentiment de bien être : « ça m'a fait du bien de revenir en fait sur le DSPP » (B 644).

Puis, Béa nous dit qu'elle a beaucoup écrit durant son premier stage qui lui a plu alors que pour le second, plus difficile, elle n'a rien écrit. Nous nous entendons alors l'existence d'un lien entre sa production et le vécu et ressenti positif quant au stage. Cette interprétation est confirmée à la fin de sa réponse et elle nous dit : « Et je pense que la motivation elle vient que mon stage s'est bien passé » (B 692).

Enfin, le DSPP permet à Béa de se sentir valorisée. Elle a eu l'occasion de réfléchir sur cette valorisation entre l'entretien exploratoire et cet entretien. Elle s'est posée la question : « et puis après je me suis dit mais pourquoi il m'a valorisé comme ça » (B 629). Et elle nous explique : « parce que j'ai écrit ce que j'avais fait (.) » (B 629). Nous comprenons que

la description des actions lui permet de voir ce qu'elle sait faire mais nous pensons que cela va plus loin. Par la répétition du pronom « je », nous pensons que par l'écriture Béa ancre une trace et donc ancre sa vie, pour faire référence à la citation de Bresson & Changkakoti, dans notre première partie conceptuelle.

Ensuite, nous avons demandé à Béa quelle représentation elle avait du DSPP. Bien qu'il ait été présenté comme un outil évaluatif pour le jury lors de l'examen, elle ne le conçoit pas du tout comme tel. Elle l'explique par le fait qu'elle prend plaisir à effectuer cette production et que ce n'est pas compatible avec le terme « d'évaluation », qui pour Béa, a une connotation négative.

Puis, tout comme dans l'analyse de contenu de l'entretien d'Anna, nous retrouvons l'outil du journal de bord. Elle nous dit que dès le début, elle a utilisé cet outil avec une temporalité régulière et en faisant preuve d'une certaine organisation : « moi dès la première journée en plus je rentrais chez moi le midi donc j'avais le temps de le faire. Je notais déjà ce que j'avais fait le matin et le soir je notais ce que j'avais fait le soir (.) et à la fin de la semaine je faisais mes fiches (.) » (B 681-683). Nous sentons que cet outil l'a aidée : « en fonction (.) de tout ce que j'avais fait alors j'avais des pages hein et j'ai sélectionné ben sur ce que je pouvais le plus développer (.) et et puis les choses qu'étaient moins à développer donc ça j'ai laissé tomber » (B 685-687). Elle nous dit que c'est la formatrice qui leur a donné le conseil du journal de bord qui lui « a donné le cheminement de comment faire » (B 688), et non la formatrice référente du DSPP. Nous comprenons à travers ce propos l'importance primordiale du journal de bord.

Enfin, Béa souhaiterait par rapport au DSPP qu'il soit plus abordé dans un but réflexif, cela serait « intéressant » (B 776), « fortifiant » (B 777), « professionnalisant » (B 777) et ce serait une valeur ajoutée. Mais elle pense qu'un accompagnement serait indispensable, sinon selon elle, ce serait trop difficile.

Pour terminer sur les différents outils de la réflexivité, nous allons aborder l'exercice que nous nommons de la « feuille blanche », qui consiste à un travail de mise en mouvement à la séance d'analyse de pratique dans lequel les stagiaires étaient invités à décrire une situation professionnelle vécue qui s'était mal passée. Béa note une différence avec le DSPP : « (.) euh la petite chose en plus c'est que à la fin il a fallu que je réfléchisse pourquoi, pourquoi il s'est passé ça qu'est ce que j'aurais pu faire pour améliorer parce qu'on était dans une situation de euh pas mal faire (.) de difficultés, alors

que dans le DSPP normalement y'a pas de difficultés ! » (B 751-754). Elle a trouvé cela intéressant, comme elle le dit : « parce que j'ai réfléchi et j'ai e :: j'ai analysé ma situation ! » (B 760). Ci-dessus, Béa nous dit qu'aborder le DSPP dans un esprit plus réflexif avec des situations qui se sont moins bien passées lui semblaient très difficiles sans accompagnement. Mais par cet exemple de la « feuille blanche », nous nous apercevons qu'elle a très bien su le faire : « je savais que j'avais un blocage quelque part et euh et j'avais envie d'en parler et puis de de revoir ce qui s'était passé (.) pourquoi j'avais réagi. Et puis j'ai réfléchi dessus » (B 762-764). Et quand nous lui demandons comme elle a fait pour réfléchir sur sa situation, elle nous répond « en écrivant ! » (B 766). Béa nous dit que le travail d'écriture permet en lui-même déjà de réfléchir à son action.

Pour terminer notre analyse qualitative sur l'entretien de Béa, nous allons parler de la coopération.

12.2.6 La coopération

Nous avons déjà abordé durant cette analyse de manière transversale le thème de la coopération, notamment lors du deuxième stage de Béa. Cela rejoint les propos d'Anna qui souhaiterait que l'organisme de formation s'assure bien de l'encadrement effectué sur le terrain. Car là, nous pouvons nous poser la question, y a-t-il une coopération entre la tutrice et Béa lors de son deuxième stage ? Les responsabilités et missions de chacun des acteurs sont-elles bien identifiées ? Quel accompagnement pour cette tutrice qui a l'air aussi de se trouver en difficulté ? A un moment, Béa nous dit qu'elle en a référé à la responsable de l'établissement, mais nous n'avons pas plus d'information.

Plus précisément, quand nous demandons à Béa de nous parler de la coopération entre le centre de formation et les lieux de stage, elle nous répond : « : alors..la coopération entre les lieux de stage et la for.... euh je crois qu'ils coopèrent pas du tout » (B 473). Elle pointe le manque de suivi de dossier administratif et le manque d'accompagnement : « euh si y a personne qui prend contact ou y'a un oubli ou quoique ce soit ben on est un peu dans le vide quand même... » (B 488-489). Béa se sent « perdue » (B 491). Nous nous rendons compte qu'il y a beaucoup à faire du côté de la coopération des différents acteurs pour une réussite de tous. Même au niveau du groupe, nous comprenons à la fin de l'entretien que Béa pense que la coopération est difficile : « C'est pas facile parce que on nous dit de nous aider! Donc c'est vrai qu'on est là pour s'aider (.) mais ça nous a été en fait abordé comme

ça au début (.) d'être aidant entre nous (.) mais c'est vrai que moi je m'aperçois que quand y'a une personne qu'est en difficulté (.) j'ai du mal (.) à l'aider » (B 789-792). Pour ce qui concerne la coopération entre les formateurs de l'équipe pédagogique, Béa n'en fait pas référence.

La coopération n'est donc pas si évidente, elle ne va pas de soi. Elle a donc besoin d'être pensée et accompagnée, comme nous le suggérons dans notre première partie conceptuelle.

12.3 Analyse qualitative de l'entretien de Chloé, discussion, interprétation

Comme pour l'entretien de Béa et d'Anne, nous bâtissons notre analyse en fonction des catégories que nous avons déterminées au préalable dans notre partie consacrée à la méthodologie employée. Avant d'analyser les propos de Chloé, nous allons nous arrêter sur son parcours.

En début d'entretien, Chloé nous livre peu de choses sur son parcours. Elle « attaque » d'entrée sur le fonctionnement de son association. Selon nous une incertitude sur le déroulement de l'entretien et sur ce que nous pouvons attendre de ses réponses, lui provoque un léger stress et un emballement dans ses réponses, comme nous le montre cette phrase à la fin de la deuxième séquence de discours : « Après je vais peut-être vous détailler mon rôle ? Enfin ce que je ...mais c'est peut-être après.... » (C 25-26). Nous tentons alors de la rassurer au mieux afin qu'elle prenne son temps et soit le plus clair possible dans ses réponses.

Elle nous informe de son métier : Chloé est responsable de secteur dans une association de service à la personne depuis dix ans. Puis, elle passe de manière assez rapide sur la présentation de son association, ce que nous allons détailler ci-dessous. Au fur et à mesure de l'entretien, nous apprenons que Chloé ne s'y retrouve plus dans son travail : « C59 : Personnellement non, moi j'ai fait le tour de tout le poste » (C 376-377). Nous essaierons de comprendre au fur et à mesure de notre analyse pourquoi Chloé exprime ce ressenti par rapport à son travail.

Nous allons passer à présent à l'analyse concernant le contexte, que nous allons diviser en deux parties : le contexte de l'association et celui du secteur de l'aide à domicile.

12.3.1 Contexte

Contexte de l'association :

L'association dans laquelle travaille Chloé s'occupe de trois communes et fonctionne sous deux modes d'interventions, avec un service prestataire, « où c'est l'(nom de la structure) (C 10-11) qui est l'employeur » et un service mandataire, où ce sont les « bénéficiaires qui sont employeurs » (C 11-12). Chloé travaille avec deux autres responsables de secteur et à elles seules elles gèrent environ 90 salariées aides à domicile. La gestion du personnel se fait en commun. Par contre, celle des bénéficiaires se fait sous la forme d'un système de référence par une répartition alphabétique. Chloé s'occupe des bénéficiaires allant de la lettre A à E. En tout les bénéficiaires représentent environ 300 personnes. Elle nous explique que son secteur est rattaché à une maison de services dans laquelle un personnel administratif aide les responsables de secteur pour tout ce qui concerne la gestion des plannings, accueil etc.

Puis, Chloé nous informe du trajet effectué entre le moment où le futur bénéficiaire, l'assistante sociale ou les enfants la contactent et le moment de la prise en charge. A partir de ce moment, Chloé doit évaluer la situation, le plus souvent par téléphone et ensuite trouver quelqu'un dans l'urgence : « il faut qu'on essaie de trouver quelqu'un dès le lendemain matin » (C 90-91). Puis, elle réajuste la situation après son passage au domicile. Nous sentons à ce moment que la temporalité tient une place importante dans son métier, une temporalité de l'urgence, de l'immédiateté, comme nous le montrent ces différentes phrases : « mais des fois quand l'assistante sociale nous dit : voilà la personne elle sort **demain** » (C 90), « il faut qu'on essaie de trouver quelqu'un **dès le lendemain matin** » (C 90-91), « C11 : Généralement oui j'y vais soit **le lendemain** soit dans la **journée, l'après midi** » (C 93), « on essaye d'y aller **rapidement, on traîne pas** » (C 93-94). Nous essaierons de comprendre lors de l'analyse du contexte du secteur pourquoi cette temporalité prédomine dans le métier de Chloé.

Ensuite, Chloé doit identifier le personnel qu'elle va attribuer à la prise en charge du bénéficiaire. Attribution qui se fait par la connaissance qu'elle a de son personnel et des tâches que celui-ci souhaite effectuer, en fonction de ses capacités.

Chloé nous rappelle bien que le domaine d'intervention est le domicile et que les services proposés sont ceux de l'entretien de la maison, de la préparation de la cuisine, et de l'aide à l'accompagnement des courses, de l'aide à la personne, avec différentes tâches,

comme les pansements, les toilettes et la stimulation. La fréquence d'intervention varie selon l'état du bénéficiaire, mais cela peut aller jusqu'à « quatre passages jours » (C58).

Nous notons dans le discours de Chloé une interrogation quant à la forte sollicitation à laquelle ils doivent faire face. Chloé apporte des réponses, comme par exemple, l'identification de la structure dans la prise en charge de la grande dépendance : « Alors est-ce que parce que nous, alors on se demande, parce que nous, en interne, on a pas mal de formations à (*nom de la structure*), est ce que c'est parce que on a, entre guillemets, cette casquette de personne dépendante ? On sait les prendre en charge » (C 68-71). Et nous voyons bien qu'à la fin de sa réponse, ce n'est plus une piste de réponse mais bien une affirmation : « On sait les prendre en charge » (C 71). Nous sentons bien que Chloé est convaincue de la qualité de l'aide apportée à la personne dépendante.

Contexte du secteur :

Chloé identifie d'emblée deux difficultés que nous soulevons et qui vont pouvoir expliquer la temporalité de l'immédiateté soulignée ci-dessus. En effet, Chloé constate une évolution sur dix ans. Aujourd'hui, elle ne peut plus anticiper les prises en charge comme elle le faisait auparavant, car comme elle nous le dit « **maintenant** les gens nous appellent vraiment au **dernier moment** » (C 53), « **alors que avant** on intervenait pour du ménage, pour des courses, on avait déjà un pied dans le domicile et puis **après** on rajoutait des interventions quand ils devenaient de plus en plus dépendants » (C 53-55), « hors **maintenant** enfin nous c'est ce qu'on a, les gens attendent le **dernier moment** » (C 55-56). Chloé insiste bien sur le fait que c'est au dernier moment, d'où les difficultés d'anticipation.

Et puis, une deuxième difficulté est celle de la cause de la demande de prise en charge : celle d'une sortie d'hospitalisation, associée au fait comme nous dit Chloé que ces personnes sont parachutées : « voilà on les **parachute** un petit peu chez eux » (C 61). Nous nous entendons, comme nous l'avons expliqué dans notre première partie que les durées d'hospitalisation sont réduites au minimum pour des raisons de coût financier. Chloé nous explique que ce « parachutage » après une longue hospitalisation entraîne des difficultés, du fait d'une organisation « plus lourde » (C 7) pour les responsables de secteur, d'une prise en charge « plus lourde » (C 7) pour les aides à domicile et d'un coût financier plus

important pour les bénéficiaires. Nous sentons à travers cette répétition que la prise en charge et l'organisation sont donc plus difficiles pour l'ensemble des acteurs.

A partir de cette évolution, un nouveau besoin surgit : celui d'avoir des professionnels plus formés et plus qualifiés : «, voilà, donc on demande forcément, ce qui en découle, des personnes de plus en plus formées, voilà » (C 58-59). Cela rejoint les propos d'Anna qui soulignait l'importance d'avoir sur le terrain des personnes compétentes au regard des missions qui sont confiées aux aides à domicile et Béa quant à elle insistait aussi sur l'importance de suivre une formation pour acquérir des compétences. Donc par le discours de Chloé nous avons la confirmation qu'en effet sur le terrain, il y a nécessité d'avoir des personnes formées.

De plus, tout comme les précédentes interviewées, Chloé nous parle des représentations négatives qui pèsent sur le secteur. Elle insiste en début d'entretien sur le fait que ce métier n'« est pas assez considéré professionnellement et qu'en plus tout le monde peut faire » (C 179-180). Et en fin d'entretien, elle revient sur ce point, en nous disant que ce métier est encore trop considéré comme une « voie de garage » (C 511). Cela rejoint ce que nous disions dans notre première et dans l'analyse d'Anna et de Béa : l'idée d'un travail refuge. Or, Chloé nous dit que les aides à domicile « vont bien au-delà dans la prise en charge, c'est pas que du ménage » (C 522-523), « c'est un métier à part entière » (C 513-514). Elle ajoute que pour être aide à domicile « il faut avoir la tête sur les épaules et savoir prendre en charge les personnes vulnérables », il faut aussi savoir faire preuve d'autonomie et de capacité d'adaptation. Toutes ces précisions nous rappellent les propos d'Anna qui nous disait : « ce n'est pas rien ce métier » (A 432), « c'est un métier qui est complexe » (A 78). Elle précisait aussi que c'est un métier d'une grande importance car il apporte la vie aux personnes âgées, quant à Béa nous avons noté qu'elle concevait son futur métier comme une présence et une communication. Nous voyons à l'analyse du discours de Chloé que ce point aussi ressort, car elle souligne que les aides à domicile « sont là pour le lien social » (C 189).

Pour Chloé il est donc indispensable de suivre une formation pour acquérir toutes ces compétences nécessaires à l'exercice du métier : « Je pense que y a besoin d'un bagage » (C 184), permettant d'apprendre les savoirs faire, les savoirs, et le positionnement professionnel. Chloé nous parle des différentes formations existant sur le secteur et met en valeur le diplôme d'état d'Auxiliaire de Vie Sociale (DEAVS), qui selon elle permet une approche plus fine et plus approfondie de la personne malade (C 142-419).

Chloé distingue deux types de publics arrivant aux entretiens professionnels : une première catégorie qui justifie d'un diplôme et une autre qui n'a rien, et qui bénéficiera par la suite de formations par l'association. Cependant, elle revient un peu plus loin dans l'entretien sur ce point en précisant que des personnes qui ne « connaissent pas donc là franchement on prend pas le risque de les former parce que nous on a besoin de personnes quand même qui ont déjà fait des toilettes ou qui ont de l'expérience » (C 170-172).

Justement, à propos des entretiens professionnels, Chloé nous dit que c'est un secteur qui est un gisement d'emplois et qui bénéficie d'une grande attractivité : « On entend partout que ça recrute, ça recrute, ça recrute, alors tout le monde se dit : ah ben je vais y aller ! (C 182-183). Nous avons aussi soulevé ce point dans notre première partie. Par contre, Chloé apporte une précision. Le domicile ne bénéficie pas d'une forte attractivité pour ceux qui ont des diplômes, qui se dirigent davantage vers les structures. Chloé compare les deux environnements en nous disant que « c'est pas donné à tout le monde de travailler à domicile parce qu'on est autonome, on est seul à domicile. En structure quand on démarre c'est rassurant, il y a un problème etc on appelle la collègue, » (C 208-210). De plus, Chloé nous parle des conditions de travail difficiles et précaires qui stigmatisent ce secteur et qui ne l'aident pas à le rendre attractif : « c'est un métier que l'on sait c'est fatigant, c'est fatigant, c'est des temps partiels, on travaille un week end sur deux, il y a un jour de repos dans la semaine, y a des amplitudes horaires... » (C 195-196).

Enfin, Chloé aborde un point que nous avons aussi souligné dans notre première partie qui est celui de la bureaucratisation. Là aussi, elle a vu une évolution. Pour elle, la principale cause est celle du lissage des salaires des aides à domicile sur l'année : « Un bénéficiaire décédait, elle perdait les heures et elles avaient pas forcément de complément de salaire. En fait elles ont un fixe et grâce à ça elles ont des congés payés. Or avant c'était pas des congés payés et donc elles ont cinq semaines » (C 354-356). Elle précise que c'est une bonne chose pour les aides à domicile mais pour elle c'est compliqué car « on se retrouve à gérer cinq semaines de congé par an multipliées par soixante dix » (C 360-361). Les conséquences que nous avance Chloé sont exactement les mêmes qui ressortaient de l'enquête menée par Christelle Avril : plus de temps pour se rendre à domicile et des aides à domicile qui se plaignent de ne plus voir leurs responsables de secteur et enfin un travail qui se fait dans l'urgence, sans la qualité qui pouvait exister avant.

Chloé ajoute aussi que la majorité des professionnelles aides à domicile sont d'un âge avancé. Une certaine usure professionnelle s'installe et entraîne de nombreux arrêts maladie à gérer.

Quant au point de vue financier, Chloé nous dit que le problème n'est pas là car « Y a le conseil général qui finance pas mal parce que des fois on a trois-quatre passages et ça c'est une partie de financée par le conseil général ». (C 393-394). Pour elle, le problème est vraiment dans la prise en charge plus lourde du fait d'une grande dépendance des bénéficiaires et d'un problème d'organisation à cause d'un manque d'anticipation.

Après une analyse assez importante du contexte, due au statut de notre interviewée, nous allons maintenant analyser les propos de Chloé pour ce qui concerne la professionnalisation.

12.3.2 La professionnalisation

Ce qui entrave le processus de professionnalisation :

Nous avons déjà soulevé plusieurs points dans la partie ci-dessus, qui selon nous entrave le processus de professionnalisation. La dévalorisation qui pèse sur ce métier associée à l'idée d'un travail refuge, véhiculé par le gisement d'emplois que représente actuellement ce secteur, n'aide pas à la professionnalisation. En effet, puisque des personnes sans qualification sont recrutées, comme nous le dit Chloé : « -c16 : Donc elles ont été recrutées sans qualification c'est ça ? Et après formées en interne ? -C16 : Voilà, tout à fait, en fonction de l'évolution de leur travail » (C 130-131). A ce sujet, nous notons un manque de précision puisqu'en début d'entretien, elle nous dit que des professionnelles sont actuellement sans qualification, puis en fin d'entretien, elle insiste sur le fait que les personnes n'ayant pas de diplôme ne sont pas prises.

Chloé distingue deux types de profil au sein de la profession, dont un qui entrave la professionnalisation de ce groupe: « y a ceux qui viennent de tous horizons qui ont galéré dans leur vie et qui viennent chercher quelques heures de ménage donc là pour elles c'est " je suis femme de ménage" » (C 524 -526). De plus, à l'analyse du discours de Chloé, nous pouvons établir un lien entre l'absence de demande de formation continue et cette catégorie de professionnelles. Nous pouvons voir qu'elles ne vont pas toutes dans le même sens et que cela complique la professionnalisation du secteur.

De plus, c'est un public, dans sa globalité, qui a du mal à se former. Nous relevons de nombreux freins dans le discours de Chloé : « nous on se rend compte, ce sont des personnes déjà qui souvent ont travaillé avant, elles ont besoin de rester dans la vie active » (C 151-152), et puis elle ajoute : « Déjà intellectuellement elles disent: c'est trop lourd, je pourrai pas rester assise et puis ingurgiter tout ce qu'on va me donner et puis arrêter de travailler elles peuvent pas, parce qu'il y a pas toujours les financements et il y a quand même perte de salaire » (C 155-157).

Ensuite, Chloé nous parle des stagiaires en contrat de professionnalisation qui effectuent une période de doublon avec leur tutrice. A l'analyse du discours nous comprenons qu'elles ne sont pas payées durant ce temps. A notre sens, cela ne favorise pas du tout le processus de professionnalisation de l'ensemble des acteurs. Dans ce cas, nous pourrions penser que cette période n'a pas de valeur, ni aux yeux de la stagiaire ni aux yeux de la tutrice. Associé au fait que souvent le bénéficiaire, comme nous le dit Chloé, n'apprécie pas forcément la présence d'une stagiaire. Enfin, nous comprenons dans le discours de Chloé que les stagiaires en contrat de professionnalisation sont utiles parce qu'elles remplacent les professionnelles durant leurs congés et cela évite des recrutements : « Parce que vous voyez, les contrats pro c'est bien parce que les personnes sont disponibles toutes les vacances scolaires pour nous parce que c'est là qu'on a besoin, que ce soit à Noël, que ce soit à Pâques et puis l'été. (C 307-309). Cela rejoint ce que nous avons soulevé dans l'analyse du discours d'Anna : « il faut pas oublier que dans certaines entreprises quand vous envoyez des stagiaires et ben le personnel en profite pour prendre des vacances. Faut pas l'oublier ça non plus mais c'est la réalité du terrain » (A 563-565).

La bureaucratisation soulevée dans la partie ci-dessus entrave, par ses conséquences, la professionnalisation du secteur. En effet, comme nous l'avons évoqué, cela engendre une diminution de la qualité d'accompagnement des responsables de secteur pour les aides à domicile et donc des bénéficiaires. Par exemple, lorsque nous demandons si les réunions sont fréquentes, Chloé nous répond : « C52 : Non, c'est de moins en moins parce qu'on fait de la planification, de plus en plus on passe son temps sur l'ordinateur à faire des plannings. Oh la la de plus en plus on est derrière l'ordinateur et au détriment des visites à domicile » (C 346-348).

Enfin, nous noterons un dernier point : celui de l'usage de termes non appropriés dans l'exercice de leurs fonctions. Pourtant, nous avons vu dans notre première partie, l'importance d'utiliser les bons termes adéquats pour défendre la professionnalisation d'un

groupe. Chloé nous dit : « c'est vrai que c'est un peu brut (*rires*) alors on les reprend: attention faut pas dire ça comme ça, y'a d'autres moyens mais non, des fois c'est ... enfin y a de tous les horizons, y en a qui ont eu des professions, comment dire ? Qui ont géré des magasins, qui ont tenu des restaurants, qui ont la tête sur les épaules, qui ont voulu se reconverter donc on sent que derrière ça cogite et puis y en a d'autres, beaucoup moins » (C 540-544).

Ce qui favorise la professionnalisation :

Dans un premier temps nous pouvons retenir la représentation de Chloé sur le métier, comme facteur favorisant la professionnalisation du secteur. En effet, elle nous dit « que c'est un métier qu'on ne peut plus faire comme ça » (C 176). De plus, dans les entretiens professionnels, elle incite les candidates à se former : « quelqu'un qui y connaît rien, on leur dit : formez vous ! » (C 172-173), « C22 : Si vous êtes inscrite à pôle emploi, demandez une formation qualifiante » (C 175).

Puis, Chloé nous dit que l'offre de formation sur le secteur est conséquente et participe au processus de professionnalisation : « Parce qu'on peut pas dire quand même comment dire qu'il y ait pas de formation, il y a le bac ASSP après il peut y avoir le BTS, après le BEP carrières sanitaires et sociales. Il y a quand même des formations de plusieurs niveaux qui participent à la professionnalisation du secteur » (C 199-201). Pour Chloé, suivre une formation favorise la professionnalisation : « déjà elles savent le savoir faire et le savoir être et ça, l'apprendre dans un centre de formation, dans une école, c'est déjà bien » (C 220-221). De plus, comme nous l'avons déjà précisé, mais cela nous semble important de le souligner dans cette partie, Chloé nous informe que le diplôme d'AVS est celui qui apporte le plus de connaissances sur les maladies, le plus de technicité et une approche plus fine et approfondie dans la prise en charge de la personne âgée, malade et dépendante. En ce sens, il nous semble participer à la professionnalisation de ce secteur.

Ensuite, Chloé nous parle de formations en interne. Au fur et à mesure de l'entretien, nous comprenons qu'il existe un service formation qui propose aux professionnelles des formations continues : « en interne à (*nom de la structure*) on essaie de les former régulièrement donc souvent on est sollicité par le service formation, voilà, qui nous dit : voilà , ya une formation par exemple euh tout ce qui est gestes et postures, qui aurait besoin de cette formation dans votre groupe ? Donc là on essaie de répertorier en

fonction des situations parce que là c'est vraiment utile par exemple y a une personne qui est complètement grabataire et là des fois on est obligé d'être à deux pour la soulever, la porter donc là effectivement... » (C 312-317).

Nous apprenons aussi que l'association met en place un accompagnement VAE pour les professionnelles qui justement n'arrivent pas à se libérer pour partir en formation mais qui souhaitent acquérir une certification permettant de valoriser leur expérience : « Alors par contre nous on leur dit il y a la validation des acquis donc là on les pousse de ce côté là et on les accompagne. » (C 157-158).

Chloé nous dit qu'elle organise avec ses collègues responsables de secteur des réunions sur des thèmes bien précis: « qu'est ce qu'on avait lancé comme thème des fois dans les réunions, parce qu'on fait des réunions aussi. On avait essayé de réfléchir par petits groupes de réfléchir sur certaines choses par exemple la confidentialité, qu'est ce que ça évoquait pour elles? Ce qu'on avait le droit de dire, ce qu'on avait pas le droit de dire mais ...c'est des petits ateliers qu'on avait fait, après nous on avait une fiche récapitulative avec les grandes lignes qu'on leur a transmis après, ça elles avaient bien aimé » (C 332-337). D'autres types de réunion sont aussi mises en place : « : Ah oui, faire des réunions d'aides à domicile, donc c'est pas forcément des réunions d'information, on leur fait passer des informations mais on en profite aussi pour avoir un échange avec elles, savoir où elles ont des difficultés, qu'est ce qu'elles aimeraient changer, sur quoi elles ont besoin d'être aidées, qu'est ce qu'il y a à améliorer (C 341-344). Enfin, un dernier style de réunion nous semble favoriser le processus des professionnalisation des aides à domicile : la mise en place de ce que Chloé nomme « réunion de coordination à domicile particulier parce que des fois on entend certaines collègues : ah ben moi j'ai une difficulté quand je lui fais la toilette elle veut jamais et donc la collègue va dire : ah oui mais moi je commence jamais par lui proposer la toilette, on se lève, on prend le petit déjeuner donc...là c'est un échange, un échange de pratiques. D'accord là je vais faire comme toi ... » (C 408-411). Ces différents types de réunions nous semblent avoir un impact sur la réflexivité des professionnelles et sur la coopération qu'elles peuvent développer entre elles. Nous détaillerons donc ces points dans leurs catégories respectives.

Nous analysons aussi du discours de Chloé que le tutorat participe à la professionnalisation des professionnelles : il permet aux professionnelles de se remettre en question et d'identifier leurs actions, « elles se disent : attention ! (rire) Faut que je fasse attention parce que bon ben on me regarde voilà et puis la petite jeune, elle apprend, et il

faut pas que je lui apprenne n'importe quoi donc c'est vrai qu'il y a toute une remise en cause. Le tutorat permet aux tutrices de se sentir valorisées : « à force d'expliquer elles réalisent aussi : Ah ben oui en fait je fais tout ça ! » (C 274). Le retour des stagiaires a aussi toute son importance dans leur processus de professionnalisation : « Parce que les stagiaires des fois elles disent : ah mais tu fais tout ça et tu gères tout ça en si peu de temps! Donc ça les valorise » (C 274-276).

La période de doublon pour les nouvelles professionnelles avec des aides à domicile expérimentées nous semble aussi favoriser le processus de professionnalisation : « on leur fait faire des doublures avec celles qui savent et puis après généralement elles savent. » (C 138-139)

Nous notons un lien intéressant que Chloé effectue entre le travail d'écriture inhérent au dossier de fin de formation initiale ou en accompagnement VAE et le cahier de liaison avec lequel les aides à domicile sont confrontées au quotidien. En effet, Chloé nous dit à propos du travail d'écriture: « Et puis c'est important parce que après dans les domiciles elles vont écrire sur les cahiers de liaison donc qu'est ce que je mets?, comment je le mets?, » (C 441-442). Chloé confirme donc une de nos hypothèses : appréhender le travail d'écriture permet de développer une pratique réflexive participant au processus de professionnalisation. Nous développerons plus largement cet aspect dans la catégorie « réflexivité ».

Un autre lien nous paraît tout aussi important. Chloé a remarqué que les professionnelles qui souhaitent se former sont celles qui sont tournées davantage vers une prise en charge d'aide et de soin. Ce sont souvent des professionnelles qui ont déjà de l'expérience et qui face à la complexité des situations constatent qu'il leur manque des apports. Par leur démarche, cette catégorie de professionnelles favorise la professionnalisation du groupe.

Par rapport à ce que nous venons de voir dans cette partie grâce à l'analyse du discours de Chloé et en lien aussi avec celles de nos autres interviewées, ne faudrait-il pas alors envisager de séparer les activités de confort des activités d'aides et de soin ? Les aides à domicile ne sont elles pas là pour aider la personne à son domicile dans des activités d'aide et de soin et non pas dans des services de confort ? Nous reviendrons sur cette interrogation dans notre dernière partie sur les suggestions d'actions.

Enfin, Chloé insiste que c'est à chaque professionnelle d'œuvrer pour la reconnaissance de sa profession. En ce sens, elle rejoint les propos d'Anna qui nous disait : « c'est le rôle de chacun » (A 432 et 433). Nous pouvons voir que Chloé compare cette mission à un combat : « C85 : Elles se battent, elles se battent pour être reconnues professionnellement » (C 517). Ce combat passe déjà par un intitulé exacte de leur métier : « C86 : Déjà elles reprennent et c'est vrai que quand elles entendent à la télé, à la radio "femme de ménage", non ! » (C 521-522).

Nous avons fait un large tour d'horizon sur ce qui peut entraver et favoriser la professionnalisation des futures professionnelles, des professionnelles aides à domicile déjà en exercice et sur la professionnalisation du secteur de l'aide à domicile dans sa globalité. Maintenant nous allons analyser le discours de Chloé concernant l'ingénierie pédagogique.

12.3.3 L'ingénierie pédagogique

Pour Chloé, l'ingénierie pédagogique doit permettre au stagiaire d'acquérir dans le centre de formation « le savoir faire et le savoir être » (C 220) et « tout ce qui est technique » (C 221). Chloé insiste sur le fait que ces apprentissages doivent d'abord se faire « C29 : En théorie déjà » (C 224), puisque selon elle, « il faut déjà des bases au niveau de la théorie » (C 227). Ensuite, le stagiaire doit « mettre en pratique avec les stages » (C 227-228). Le stage est donc identifié comme le deuxième lieu d'apprentissage pour Chloé. En ce sens, elle rejoint les propos de Béa qui nous disait que l'ingénierie développée sur le titre lui permettait d'acquérir des bases (grâce aux cours théoriques) et une immersion (grâce au stage). En revanche, Béa ainsi qu'Anna nous parlaient de l'importance d'une approche par situation de travail, que nous ne retrouvons pas dans le discours de Chloé.

Au sein même de l'association, Chloé et ses collègues proposent aux aides à domicile différents temps de regroupement au cours desquels Chloé a su adapter sa pédagogie par rapport au public. En effet, face à un public qui a du mal à « se poser » (C 330), avec lequel « il ne faut pas que ça dure trop longtemps » (C 331), Chloé met en place des « petits groupes » (C 333), « des petits ateliers » (C 335). Elle ajuste sa pratique, car comme elle dit, « faut les canaliser sinon ça part dans tous les sens » (C 337-338).

Elle semble avoir une approche pédagogique qui convienne aux professionnelles puisque « ça elles avaient bien aimé » (C 337).

Chloé attache aussi de l'importance aux temps d'échanges. D'une part, un échange qu'elle peut avoir avec les aides à domicile pour « savoir où elles ont des difficultés, qu'est ce qu'elles aimeraient changer, sur quoi elles ont besoin d'être aidées, qu'est ce qu'il y a à améliorer » (C 343-344). D'autre part, des temps d'échanges entre les aides à domicile à propos de la prise en charge des bénéficiaires car « des fois elles sont malignes, elles trouvent des petits trucs pour stimuler la personne, un petit centre d'intérêt et donc par exemple elles disent : moi je parle des fleurs, elle aime trop parler des fleurs, alors on parle de fleurs et puis après on arrive à lui faire faire tout ce qu'on veut ! » (C 414-417).

Nous allons voir à présent l'analyse du discours à propos de l'alternance.

12.3.4 L'alternance

Lorsque nous demandons à Chloé de nous parler de la pédagogie de l'alternance, d'emblée elle nous dit : « il faut toujours être quand même sous le regard d'une tutrice voilà » (C 238). Nous comprenons alors que Chloé fait une différence entre les stagiaires en contrat de professionnalisation, qui sont seules après leur période de doublon, et les autres stagiaires, qui elles doivent toujours être dans une relation de tutorat. Sur ce dernier point, les propos de Chloé rejoignent ceux de Béa qui nous disait : « un stage c'est là où il y a un tuteur » et ceux d'Anna qui insistait sur le fait que l'organisme de formation doit s'assurer qu'il y ait bien un encadrement du stagiaire sur le lieu de stage par un tuteur et que de leur côté les terrains de stage fassent preuve d'engagement.

Par contre, par rapport à l'alternance le ressenti du bénéficiaire n'est pas toujours positif, il y en a qui disent "je ne veux pas de stagiaire" (C 246). Chloé nous explique que « le bénéficiaire a quand même deux personnes, ça fait beaucoup, ça les perturbe ». D'où l'apparition d'une temporalité que nous pouvons qualifier de progressive dans le discours de Chloé: « il faut toujours y aller doucement » (C 247).

Chloé nous explique que le tuteur n'est pas choisi au hasard mais en fonction de son statut ou de son expérience : « Et bien nous déjà on prend uniquement soit des auxiliaires de vie soit des personnes, comment dire, qui n'ont pas forcément le diplôme mais qui ont une grande expérience » (C 263-265). Cela rejoint ce que nous disions à

propos de la tutrice de Béa lors de son premier stage. En effet, nous sentions à travers son discours que sa tutrice faisait preuve d'une certaine légitimité dans ses fonctions. Nous pouvons nous poser la question, au regard de ce que vient de nous dire Chloé, si cette légitimité est liée à la détention d'un diplôme. Chloé ajoute aussi que le tuteur doit avoir de l'expérience s'il ne justifie pas du diplôme d'AVS. Nous comprenons là qu'il doit avoir une certaine assise dans sa profession, être un professionnel aguerri.

Pour Chloé, le tuteur doit faire attention à ce qu'il dit, à sa pratique et il doit se remettre en cause. Nous pouvons mettre en lien ces différentes qualités avec celles énoncées par Anna. Souvenons-nous, Anna disait du tuteur qu'il doit être disponible, réflexif et avoir une certaine retenue. A propos des missions du tuteur, Chloé nous dit : « en fait elles expliquent...oui, elles expliquent comment faut être, comment faut faire et comment on prend en charge et puis voilà comment on gère une intervention » (C 267-268).

La pédagogie de l'alternance apporte plusieurs intérêts. Tout d'abord, Chloé nous dit que, par l'observation, le stagiaire fait passer ses apprentissages abstraits à une pratique concrète. Ensuite, pour les aides à domicile, Chloé nous dit « on y voit un intérêt, c'est sûr (...) parce qu'effectivement c'est bien qu'elles rencontrent la relève en fait en quelque sorte » (C 285-286). Et puis, par l'accompagnement tutoral, cela permet aux professionnelles de se sentir valorisées : « les stagiaires des fois elles disent : ah mais tu fais tout ça et tu gères tout ça en si peu de temps ! Donc ça les valorise » (C 275-276). Enfin, l'association y voit aussi un intérêt car nous comprenons que le stage peut fonctionner comme une période d'essai permettant de déboucher sur une embauche : « ça nous permet entre guillemets de voir un petit peu si le domicile leur plairait et si oui effectivement nous, on peut vous embaucher par la suite. » (C 286-288).

Enfin, nous notons que Chloé nous parle à propos de l'alternance des situations d'écarts vécues entre ce qui peut être appris en centre de formation et ce qui est vécu en stage. Nous déciderons d'aborder ce point dans la catégorie sur la réflexivité, comme nous l'avons fait pour les analyses d'Anna et de Béa. Nous allons donc sans plus tarder traiter l'analyse du discours de Chloé sur la réflexivité.

12.3.5 La réflexivité

Dans un premier temps, Chloé nomme différents moments participant à la pratique réflexive, comme l'accompagnement tutoral : il favorise la remise en question des aides à

domicile sur leur pratique et permet d'identifier leurs actions et de les nommer au stagiaire accompagné. Chloé nous parle aussi des formations continues, mises en place par le service formation : « là c'est vrai effectivement elles travaillent sur leur pratique, parce que là forcément le formateur ou la formatrice demande : comment vous faites vous ? Et après ils réajustent » (C 401-403). Ensuite, Chloé évoque les réunions où là « on en profite aussi pour avoir un échange avec elles, savoir où elles ont des difficultés, qu'est ce qu'elles aimeraient changer, sur quoi elles ont besoin d'être aidées, qu'est ce qu'il y a à améliorer » (C 342-344). A travers ces propos, nous notons que ces échanges peuvent favoriser la réflexivité dans le sens où un espace de parole est créé leur permettant de prendre du recul par rapport à leur quotidien. Elles doivent aussi identifier leurs difficultés et chercher par quel moyen y remédier.

Chloé cite aussi un autre type de réunion, dont nous avons déjà parlé mais qui nous semble avoir toute sa place ici : « une petite réunion de coordination sur à domicile particulier » (C 407-408). Ici les aides à domicile ont la possibilité d'échanger sur leurs pratiques, de mettre en mots leurs actions et de partager l'ingéniosité dont elles font preuve lors de leur prise en charge.

Chloé souhaiterait qu'il y ait plus de réunions comme celles-ci car elle reconnaît que la pratique réflexive est quelque chose de compliqué pour les aides à domicile. Elles savent identifier leurs difficultés mais ne savent pas se remettre en cause pour y remédier : « Elles vont savoir formuler : voilà j'ai une difficulté ici, à ce moment là, quand je fais ci, quand je fais ça, une toilette...mais après au niveau de la... de la posture etc des fois elles se remettent pas forcément en cause » (C 321-323). Nous ne pouvons nous empêcher de rebondir sur ce qui vient d'être dit : comment sont-elles accompagnées dans ce processus de réflexion sur leur action, d'identification des points positifs et négatifs, de la formulation d'axes d'amélioration ? Nous reviendrons sur ce point dans notre dernière partie de propositions d'actions. Pour Chloé, la cause du manque de recul est la routine : « elles sont tellement dans une routine en fait qu'elles ont du mal à prendre du recul. » (C 325-326).

Quant aux situations d'écart, entre ce qui est appris au centre et vécu en stage, Chloé nous dit à propos de la stagiaire: « elle va voir aussi qu'il y a des fois faut passer sur certaines choses qu'on a appris, faut s'adapter, oui faut s'adapter. Faut se détacher un peu des cahiers des fois » (C 256-258). Nous sentons l'insistance sur les injonctions par la répétition des « il faut que ». Quand nous demandons à Chloé de nous parler de la façon

dont ces situations d'écarts sont travaillées avec la stagiaire, elle nous répond que « C38 : C'est la tutrice qui fait ce rôle et elle lui dit généralement "tu vois, ça faut pas le faire " mais là cette personne là je suis obligée de le faire parce qu'il y a personne qui va le faire sinon. » (C 260-261).

Ensuite, nous notons dans l'analyse du discours de Chloé que plusieurs outils participent à la pratique réflexive, comme le dossier écrit de fin de formation, tel le DSPP sur notre titre professionnel, l'accompagnement VAE, là aussi à travers le travail d'écriture inhérent à ces deux pratiques.

Le travail d'écriture, que ce soit à travers les dossiers de fin de formation ou de VAE, bénéficie là aussi d'un ressenti « difficile » (C 428), « compliqué » (C 428). Nous comprenons que la complication se situe dans le fait de « retranscrire » (C 428), de « décortiquer » (C 432) les situations professionnelles. Tout comme Béa qui nous livrait qu'il lui fallait se familiariser avec cet exercice qui lui demandait de se remémorer les situations, de les décortiquer et les décrire. Chloé note aussi que la complication vient d'un manque de « bonnes bases en français » (C 435), entraînant des fautes de conjugaison et un manque de vocabulaire. Nous avons souligné qu'Anna nous alertait aussi sur ce point au cours de l'entretien.

Pourtant, les bénéfices sont nombreux pour Chloé. Elle évoque une prise de recul mais aussi une formation à l'écriture (C 439). Cela leur apprend aussi à détailler et à mettre en cohérence leurs actions, à réfléchir sur leurs actions : « pourquoi je le fais ? Comment je le fais ? » (C 440-441). Chloé nous dit que « c'est important » (C 441). En effet, elle met en lien cette pratique de l'écriture avec le cahier de liaison. Pour elle c'est primordial de travailler cela car sur le terrain « ça déborde » (C 443) et c'est souvent source d'incompréhension, entraînant des conflits entre professionnelles : « Et puis des fois c'est des règlements de comptes (rires) parce qu'il y a des fautes de conjugaison. Voilà, y en a qui ont mis : voilà, la date, machin, "fait le lit" et l'autre elle va lire : elle me dit de faire le lit alors que c'est : j'ai fait le lit ! » (C 443-446). Nous notons que Chloé évoque une différence d'utilisation du cahier de liaison entre celles qui sont diplômées et celles qui ne le sont pas. La première catégorie va écrire par ordre de priorité : « elles vont déjà détailler que ce qui est important, vraiment elles vont aller à l'essentiel » (C 451-452), alors que la seconde va détailler de manière trop importante ou à l'inverse en utilisant des mots-phrases : « et y en a d'autres elles vont écrire, écrire, écrire ou en a d'autres qui vont mettre : balai, lit..juste les mots » (C 452-453).

Pour terminer notre analyse sur le discours de Chloé, nous allons traiter notre dernière catégorie : la coopération.

12.3.6 La coopération

Tout d'abord, nous notons différents partenariats, comme avec l'hôpital de jour, ou encore l'assistante sociale : « c'est à nous d'évaluer, la plupart du temps c'est avec l'assistante sociale que l'on a par téléphone » (C 83-84). Chloé et l'assistante sociale coopèrent pour évaluer au mieux la prise en charge du patient.

Ensuite, les différents temps de regroupement, que ce soit par des réunions avec la mise en place d'ateliers ou encore des temps d'échanges de pratiques que nous avons déjà évoqués, semble favoriser la coopération des différents professionnels pour une prise en charge « de suffisamment bonne qualité » du bénéficiaire, pour reprendre les termes de D. Winnicott. La famille ou l'entourage du bénéficiaire coopèrent aussi avec les professionnelles. Lors d'échanges, cela permet de réajuster la prise en charge. Mais l'entourage coopère aussi par sa présence, tel un relais pour les aides à domicile.

Nous notons aussi les retours, par les observations des aides à domicile, aux responsables de secteur, permettant un réajustement de la prise en charge. Enfin, un outil est cité : « le compte rendu aussi qui les aide, qui les guide ». (C 117-118).

Selon Chloé, les centres de formation et l'association coopèrent. Tout d'abord, l'association, sollicitée par les centres, accueillent des stagiaires et à leur tour, quand l'association rencontre des difficultés de recrutement elle appelle les centres de formation : « un été on arrivait plus à recruter alors j'ai demandé à L., j'ai dit est ce que je peux pas appeler (*nom du centre de formation*) pour avoir des noms et des candidatures, donc voilà c'était une solution que j'ai eue... » (C 301-303).

Chloé nous parle des relations entre le service de formation et les centres de formation « c'est plus (*nom de la personne*) qui y va parce qu'elle est plus en relation avec les organismes, avec les centres de formation, après nous on a pas de relation directe » (C 295-296). A ce titre, Chloé parle de « collaboration » (C 291). Par contre, Chloé coopère avec la professionnelle référente des visites de stage : « on fait un bilan, un bilan avec la tutrice, avec la stagiaire et effectivement le professeur qui vient » (C 298-299).

Enfin, Chloé exprime vouloir plus de coopération avec les centres de formation pour développer les contrats de professionnalisation.

Maintenant que l'analyse du discours de Chloé est terminée, nous allons essayer de synthétiser les différents apports des trois analyses de contenus que nous venons d'effectuer. Nous nous rendons bien compte qu'une synthèse témoigne des éléments principaux et fait perdre en quelque sorte la finesse de l'approche que nous avons tentés d'instaurer dans cette partie. Cependant, nous ne la perdons pas de vue et nous la retrouverons dans la dernière partie de notre recherche.

13 Synthèse de l'analyse de terrain

Dans cette synthèse nous allons rendre compte de ce que nous ont appris nos interviewées en fonction de nos catégorisations.

Par rapport au contexte :

-Les interviewées nous parlent de la façon dont ce métier est perçu par leur entourage ou d'une manière plus générale la société, qui emploie l'expression « **femme de ménage** » pour parler de l'aide à domicile.

-Elles évoquent les nouvelles missions qui leur sont confiées : **évaluer la situation de prise en charge en identifiant les besoins de la personne, l'associer dans les actes de la vie quotidienne, réaliser les différentes tâches d'entretien de la maison, d'aide et de soins de la personne.** Les aides à domicile doivent acquérir des compétences par le suivi d'une formation pour exercer ce métier.

-Elles citent le rôle principal de l'aide à domicile : **maintenir le lien social de la personne âgée, dépendante ou malade.**

-Elles comparent la prise en charge à domicile, **qui permet une prise en charge globale de la personne,** de celle en institution, qui par un morcellement des tâches, lui enlève petit à petit son identité.

-Elles évoquent **un manque de confiance** et une **dévalorisation** que les stagiaires ont envers elles-mêmes.

-Notre responsable de secteur interviewée note que **les conditions plus rapides du retour à domicile** entraînent une prise en charge plus lourde pour les aides à domicile, mais aussi pour le bénéficiaire d'un point de vue financier. Le bénéficiaire anticipe de moins en moins sa prise en charge et fait souvent appel au dernier moment aux associations d'aides à domicile. **L'organisation, pour elle est plus complexe à gérer.**

-Elle identifie dans ses salariées, **un groupe qui, par leur histoire de vie, vient chercher quelques heures de ménage.** Ce groupe n'est pas enclin à se former. **Un autre groupe plus qualifié** s'oriente vers plus de technicité et demande de suivre des formations.

-Enfin, notre responsable nous parle de **la modulation avec les cinq semaines de congés payés qui lui cause une surcharge de travail.** Elle nous dit avoir **beaucoup moins de temps pour les visites à domicile ainsi que pour la mise en place de réunions pour ses salariées.**

Par rapport à la professionnalisation :

Les facteurs entravant la professionnalisation, soit du secteur, soit du métier :

-lorsque les interviewées relatent à propos de ce métier **l'usage d'expressions telles que « femme de ménage », les conditions de travail avec des horaires difficiles** et une certaine **solitude et isolement** à travailler à domicile.

-Elles évoquent le fait que le secteur à domicile est un **secteur qui recrute** et que de nombreuses **personnes y sont orientées parce qu'elles n'ont pas de travail.**

-La responsable de secteur nous dit que ses salariées ont **du mal à se former** et qu'elles **utilisent parfois un langage non normé du métier.**

Les facteurs favorisant la professionnalisation, soit du secteur, soit du métier :

-elles nous disent qu'il faut **avoir une formation de base** avant d'exercer le métier et que **l'offre de formation est conséquente** sur le secteur, avec le **DEAVS identifié** comme le diplôme permettant une prise en charge de qualité du bénéficiaire.

-Notre responsable de secteur cite les **formations en interne, l'accompagnement VAE** et les **réunions**

-Le **tutorat** aussi est évoqué avec les stagiaires mais aussi avec les nouvelles salariées (en période de doublon).

-Les interviewées nous disent que **c'est le rôle de chacun de défendre sa profession, en utilisant un langage normé du métier.**

Par rapport à l'ingénierie pédagogique :

-L'**approche par situation de travail** est évoquée. Le stagiaire est autorisé en formation à amener une situation de travail vécue. Les liens sont effectués avec la théorie.

-Avec le DSPP ou lors d'un accompagnement, le stagiaire doit **choisir** les situations qu'il détaillera.

-Elles nous parlent de l'importance de la **valorisation** des apprenants au sein d'un parcours de formation. Le formateur est à l'écoute, observe, est dans une réciprocité et s'adapte à chaque groupe.

-Les mises en situation sont basées sur des **expériences professionnelles**. La théorie est aussi illustrée dans ce sens.

Par rapport à l'alternance :

-Elle est qualifiée d'indispensable. Nos interviewées nous disent qu'elle permet **l'apprentissage du métier** en faisant passer les apprentissages abstraits à une pratique concrète. Elle permet aussi de **se confronter aux réalités du terrain et de confirmer son projet professionnel.**

-Elles insistent sur le fait que l'organisme de formation doit **s'assurer de l'encadrement** du stagiaire et l'entreprise doit à son tour **s'engager dans cette mission** qui lui est confiée.

-Elles nous parlent des **qualités qu'un tuteur** doit avoir. L'alternance bénéficie aussi au tuteur, par une valorisation de ses actions de la part du stagiaire, et à l'association car elle peut employer des stagiaires, une fois qu'ils ont leur diplôme.

-Elles évoquent les stages qui sont moins en adéquation avec leur futur métier. Ils se révèlent tout de même être sources d'apprentissage, mais avec certaines difficultés.

Par rapport à la réflexivité :

-Nos interviewées définissent la réflexivité comme tel : c'est **prendre le temps**, c'est **se poser, analyser** son action, **identifier** ses points positifs et négatifs, **se remettre en question, prendre du recul** et **s'améliorer**. La réflexivité sert aussi à identifier ses évolutions et par conséquent à **se valoriser**. C'est **aborder l'avenir** avec plus de sérénité, sans refaire les mêmes erreurs.

-Elles citent **différents outils** : l'analyse à chaud, en différé, les séances d'analyse de la pratique ou encore les réunions. Le travail d'écriture à travers le DSPP, l'accompagnement VAE, l'exercice de la « feuille blanche » sont aussi cités comme des outils facilitant cette démarche.

-**L'utilisation du journal de bord** est aussi évoquée.

-**Le travail d'écriture en formation** est mis en lien avec l'utilisation du **cahier de liaison sur le terrain**.

Par rapport à la coopération

-La coopération entre les centres de formation et les terrains de stage est citée avec la **présence d'une professionnelle** effectuant les visites de stage.

-Différents **moments d'échanges**, par des réunions, des discussions sont cités comme moments de coopération.

-**Trois outils de coopération** sont identifiés : un outil de suivi pour les formateurs, des comptes rendu pour les aides à domicile et un carnet de liaison pour la prise en charge du bénéficiaire.

Dans le prolongement de cette étude terrain et à partir de notre questionnement de départ, nous allons donc essayer de réfléchir de manière plus globale à des réponses nous permettant d'aborder concrètement notre objet de recherche.

Il s'agit de notre dernière partie intitulée *L'inauguration de l'édifice*.

Quatrième partie...

...L'inauguration de l'édifice

Dans cette dernière partie, nous nous attacherons à mettre en lien notre analyse de terrain avec notre approche conceptuelle. Puis, nous proposerons des pistes d'actions et enfin nous terminerons par une modélisation qui selon nous représente le processus de professionnalisation dans un parcours de formation, favorisée par une alternance intégrative reposant sur deux piliers : la réflexivité et la coopération.

14 Professionnalisation et formation dans le secteur de l'aide à domicile

Il s'agira ici de mettre en rapport les résultats de l'analyse terrain avec les concepts théoriques de notre première partie.

Le contexte :

La plupart des personnes âgées souhaitent rester et finir leurs jours chez eux. Le maintien à domicile permet une prise en charge dans la globalité de la personne alors que l'institution, par un morcellement des tâches, leur enlève petit à petit leur identité.

Les aides à domicile ne sont donc pas des « femmes de ménage », elles font bien plus que l'entretien du logement ou la préparation des repas, elles prennent en charge globalement le bénéficiaire et elles leur « apportent la vie ».

L'histoire du métier peine à être clairement identifiée. Cependant, les expressions employées, que nous qualifierons de dévalorisantes, témoignent que l'histoire de ce métier pèse encore sur celui-ci.

Pourtant, au regard des nouvelles missions qui leur sont confiées, *les aides à domicile doivent être de plus en plus compétentes, qualifiées et donc être formées pour exercer ce métier.*

En ce qui concerne le motif de la demande d'une aide à son domicile, il s'agit souvent d'une suite d'hospitalisation. Cependant, celle-ci est moins longue aujourd'hui. Le retour à domicile est donc plus rapide, entraînant une prise en charge plus lourde pour les aides à domicile, mais aussi plus lourde d'un point de vue financier pour le bénéficiaire. De plus, le bénéficiaire anticipe de moins en moins sa prise en charge et fait appel souvent au

dernier moment aux associations d'aides à domicile. L'organisation s'en trouve aussi plus complexe à gérer.

Nous retenons deux types de profil exerçant en tant qu'aides à domicile. Tout d'abord, un profil diplômé qui s'orientera plus facilement vers le volet de l'aide à la personne. Face à la technicité des tâches, ce groupe se forme plus facilement pour palier aux manques auxquels il est confronté. Puis, un autre profil venant uniquement pour effectuer pour quelques heures de ménage et qui n'est pas forcément intéressé par les formations proposées en interne.

Le lissage des salaires des aides à domicile sur l'année avec l'acquisition de cinq semaines de congés payés entraîne une surcharge de travail pour les responsables. Cette bureaucratisation se fait au détriment des visites à domicile et de l'accompagnement des aides à domicile dans leurs fonctions.

Enfin, d'un point de vue financier aucun problème n'est soulevé.

La professionnalisation :

Nous relevons plusieurs facteurs entravant la professionnalisation du métier.

-Un métier qui se trouve dévalorisé, à cause :

- ✓ d'une méconnaissance des missions de l'aide à domicile
- ✓ d'une orientation systématique des demandeurs d'emploi sans qualification, en fin de droit, ou en difficulté sociale vers ce secteur, qui est identifié comme un gisement d'emploi
- ✓ de recrutements sans qualification
- ✓ de conditions de travail précaires et difficiles, qui font fuir les jeunes diplômés vers les institutions

-Les aides à domicile en prise avec leur propre professionnalisation, par :

- ✓ un écart entre la norme du langage du métier et la pratique
- ✓ deux types de profil distincts s'engageant différemment dans la profession
- ✓ un manque d'engagement dans les formations continues
- ✓ un manque de confiance et une dévalorisation d'elles-mêmes

-La bureaucratisation, entraînant un manque de disponibilité des responsables dans l'accompagnement des équipes.

A contrario, plusieurs facteurs sont favorables à la professionnalisation du métier d'aide à domicile :

-L'offre de formation conséquente sur ce secteur, avec un DEAVS permettant une prise en charge de qualité du bénéficiaire ; *la proposition de formations en interne ; l'accompagnement VAE*. C'est la professionnalisation des organisations, au sens de R. Wittorski, qui renvoie à la professionnalisation des acteurs.

-Le suivi d'une formation de base et avec la poursuite de formations continues, c'est la professionnalisation des acteurs

-Les réunions

-Le tutorat, avec les stagiaires mais aussi avec les nouvelles salariées (en période de doublon).

-Le travail d'écriture, par la réflexion sur son action et par la confiance que celui-ci permet de développer.

-Le combat de chacun pour défendre sa profession, en utilisant la norme de langage du métier et en sachant argumenter son choix professionnel.

L'ingénierie pédagogique :

L'ingénierie pédagogique qui ressort est basée sur une approche par situation de travail, où le stagiaire est autorisé à amener ses situations professionnelles vécues. Les « fils théoriques » sont ensuite tirés. Cela nous amène à une approche par compétence, proche du socio constructivisme. De plus, lors du DSPP ou encore d'un accompagnement VAE, le stagiaire doit choisir une de ses situations professionnelles. Par ce choix, le stagiaire est mis dans une position de responsabilisation et s'autonomise petit à petit. Avec ce choix pédagogique d'approche par situation de travail, l'alternance intégrative prend ici tout son sens.

Nous retrouvons en fil transversal une pédagogie de valorisation, basée sur l'écoute, l'observation, la réciprocité avec un ajustement constant. Et puis, grâce aux

différents outils pédagogiques utilisés, comme les mises en situations basées sur l'expérience professionnelle de la formatrice ou encore les ateliers sur le ressenti, le côté « pratique » d'une formation est mis en avant, favorisant une alternance projective.

Selon nous, l'alternance intégrative-projective semble être favorisée par une approche par situation de travail, basée autour de valeurs d'autorisation-responsabilisation-autonomisation avec comme fil transversal la valorisation.

L'alternance :

La pédagogie de l'alternance ressort comme étant indispensable parce qu'elle permet l'apprentissage du métier, de savoirs et de savoir faire, faisant passer les apprentissages abstraits à une pratique concrète. Elle permet aussi de se confronter aux réalités du métier et de confirmer son projet professionnel. L'alternance devient intégrative puisque les liens entre les deux systèmes et les espaces temps d'interface sont pensés pour permettre une approche par situation de travail, propice à l'élaboration de savoirs intermédiaires. L'alternance intégrative met en situation de problématisation l'apprenant, par des mises en situation, des travaux de groupe ou en stage par exemple, l'amenant à agir petit à petit avec compétence en situation. Il développe ainsi sa posture professionnelle et acquiert des savoirs qu'il fait sien, en gardant toujours à l'esprit qu'ils doivent être transférables.

L'organisme de formation doit s'assurer de l'encadrement du stagiaire et l'entreprise doit à son tour s'engager dans cette mission qui lui est confiée. Le tuteur doit être diplômé ou avec avoir une expérience suffisante lui permettant de se sentir légitime dans l'exercice de ses fonctions. Il doit être disponible, faire preuve de réflexivité et d'une certaine retenue. L'alternance bénéficie aussi au tuteur qui se sent valorisé à travers l'accompagnement qu'il effectue. L'association y trouve aussi son compte car elle peut employer des stagiaires, une fois qu'ils ont leur diplôme.

Parfois, l'adéquation du stage avec le futur métier est moins évidente, mais il se révèle être tout de même source d'apprentissage. Par conséquent, ces stages ont besoin d'être davantage accompagnés.

La réflexivité :

La réflexivité c'est prendre le temps, c'est se poser, analyser son action, identifier ses points positifs et négatifs, se remettre en question, prendre du recul et s'améliorer. La réflexivité sert aussi à identifier ses évolutions et par conséquent à se valoriser. C'est aborder l'avenir avec plus de sérénité, sans refaire les mêmes erreurs. Différents outils permettent de développer une pratique réflexive, comme les analyses à chaud, en différé, les séances d'analyse de la pratique ou encore les réunions. Le travail d'écriture à travers le DSPP, l'accompagnement VAE, l'exercice de la « feuille blanche » sont aussi cités comme des outils facilitant cette démarche. Nous notons aussi l'utilisation du journal de bord qui permet de passer d'une écriture non normée à une écriture normée. Le travail d'écriture est fortement identifié comme un élément favorisant le processus de professionnalisation puisque les aides à domicile vont y être confrontées avec le cahier de liaison. Les ateliers autour du ressenti mettent en avant des échanges d'attitudes, d'incompréhension ou encore d'inconfort où le vecteur d'expression est le corps, amenant à une démarche réflexive plus large dépassant le niveau d'introspection sur soi-même.

Un autre fil transversal avec la réflexivité est alors envisagé pour favoriser le processus de professionnalisation des stagiaires aides à domicile.

La coopération :

La coopération sans être nommée en tant que telle est abordée en filigrane. Ainsi, en centre de formation, le formateur doit prendre le temps d'observer le groupe, d'établir des liens de confiance, pour l'emmener vers un travail coopératif. Les ateliers autour du ressenti en sont de bon exemple. Ils peuvent s'apparenter à des jeux coopératifs qui sont de bonnes entrées en matière. Les travaux de groupe sont aussi des outils coopératifs permettant l'apprentissage du métier, en favorisant la socialisation professionnelle.

La création d'espaces de parole, tels que les séances d'analyse de pratique, les réunions sur les pratiques professionnelles favorisent la coopération qui permet l'apprentissage du métier dans un contexte coopératif. Les échanges entre formateurs sont tout autant indispensables.

La coopération entre les deux systèmes est rendue possible par la nomination d'une personne référente des bilans de stage. Elle fait le lien entre les terrains de stage et l'organisme de formation. Des réunions de présentation de parcours avec la présence de

l'équipe pédagogique, des tuteurs et des stagiaires peut être aussi envisagée. Cela serait un moyen d'approcher les tuteurs, et de faire passer des messages sur ses missions.

Enfin, des outils de liaison sont indispensables pour évoluer dans un contexte coopératif. Nous pouvons citer les livrets de suivi ou d'interface ou encore le carnet de liaison décrit par G. Leboterf. Un outil de suivi numérique pour les formateurs permet de communiquer sur leurs séances d'intervention. Enfin un carnet de suivi pour les aides à domicile et un carnet de liaison pour la prise en charge du bénéficiaire sont autant d'outils qui facilitent l'apprentissage du métier ou l'exercice du métier, dans un contexte coopératif.

Suite à cette analyse de terrain à l'approche conceptuelle, nous allons maintenant proposer des pistes d'action en fonction de ce qui vient d'être exposé.

15 Propositions d'actions

Nous terminons cette recherche par l'énonciation de propositions d'actions que nous avons choisie de présenter sous la forme d'un tableau. Nous trouvons dans la première colonne, le niveau correspondant à la préconisation : macro, méso ou micro, se situant soit à un niveau décisionnel, organisationnel ou opérationnel, et ce, en identifiant les acteurs concernés. Puis, nous énonçons donc la préconisation que nous avons décidé de détailler en proposant les objectifs opérationnels permettant de la réaliser, ce sont les moyens. Et enfin, une colonne est dédiée aux résultats qui normalement sont attendus suite à la réalisation de cette préconisation et une dernière colonne détaille l'évaluation, quand il y a lieu d'évaluer.

Nous avons choisi d'organiser ces préconisations en fonction des catégorisations définies dans notre méthodologie et que nous retrouvons tout au long de nos analyses :

- ✓ autour du contexte du secteur de l'aide à domicile et de sa professionnalisation
- ✓ autour de l'ingénierie pédagogique
- ✓ autour de l'alternance
- ✓ autour de la réflexivité et du travail d'écriture
- ✓ autour de la coopération

NIVEAU	ACTEURS	PRECONISATIONS	OBJECTIFS OPERATIONNELS	RESULTATS ATTENDUS	EVALUATION
D E C I S I O N N E L	Autour du contexte du secteur de l'aide à domicile et de sa professionnalisation				
	Agence Pôle Emploi	Réfléchir à une stratégie de valorisation du métier d'aide à domicile	-Prévoir des EMT obligatoires, pour les personnes sans expérience de la prise en charge à domicile, avant d'orienter vers une formation de ce secteur	-Diminution de l'idée de « travail refuge »	
	Employeurs		-Passer d'un inné culturel à un acquis professionnel par le suivi d'une formation de base avant toute prise de poste et ainsi éviter tout recrutement sans qualification	-Augmentation des labellisations des centres de formation avec Iperia Institut, pour une plus grande qualité de l'offre de formation distribuée sur toute la France et professionnaliser ainsi le secteur de l'emploi direct	
	Responsables Formation		-Prévoir plus de moyens financiers et humains à Iperia Institut national, qui œuvre en faveur de la professionnalisation des emplois de la famille (dans le domaine de l'emploi direct)	-Connaissance des missions de l'aide à domicile par le grand public	
	Etat		-Prévoir plus de communication sur les missions de l'aide à domicile		

			par une diffusion publicitaire des témoignages des professionnels ambassadeurs, élu par Iperia Insitut		
	Différents ministères concernés	Réfléchir à l'élaboration d'une classification plus simple, plus claire et lisible des différentes certifications et des métiers correspondants	- Différencier par une appellation spécifique les aides à domicile effectuant des activités d'aides et de soins, des aides à domicile effectuant des services de confort	-Plus de lisibilité dans les missions de l'aide à domicile dont le volet social et aide à la personne doit être mis en avant	
	Responsables formation		-Prévoir l'existence d'une filière et d'un diplôme spécifique pour la prise en charge de la personne âgée, malade ou dépendante à domicile	-Meilleure identification par le grand public	
			-En attendant la création de cette filière, identifier le DEAVS comme le diplôme par excellence dans ce domaine, puis le titre professionnel ADVF		

O R G A N I S A T I O N	Autour de l'ingénierie pédagogique :			
	Mettre en place une pédagogie de la valorisation	-La posture des formateurs doit être basée autour des valeurs d'écoute, de respect en prônant l'observation, la réciprocité et l'ajustement constant	-Diminution du manque de confiance des stagiaires et de leur sentiment de dévalorisation	-Prévoir des bilans tous les mois de ressentis émotionnels
	Mettre en place une pédagogie d'approche par situation de travail prônant l'autorisation, la responsabilisation et l'autonomie du stagiaire	-Partir des situations professionnelles vécues par les stagiaires pour tirer ensuite les « fils » théoriques	-L'approche par situation de travail permet au stagiaire, d'avoir des réponses à ses questions, de faire des liens entre ce qui est vécu en stage et ce qui est abordé en cours, de se sentir écouté, rassuré et le rend acteur de son parcours -Les savoirs deviennent des ressources transférables et mobilisables en situation	

N E L		Mettre en place des activités coopératives	<p>Prévoir des jeux coopératifs et de stratégie, des travaux de groupe, des mises en situations, des ateliers autour du ressenti...</p>	<p>-Création d'une dynamique de groupe</p> <p>-Le stagiaire est dans une position active</p> <p>-Plus de socialisation professionnelle, préparation au travail d'équipe</p> <p>-Développement de la construction identitaire du stagiaire, plus de confiance en soi, peut faire preuve de dépassement</p>	
		Favoriser une formation « pratique »	<p>-Illustrer la théorie par des exemples réels</p> <p>-Proposer des mises en situations basées sur l'expérience professionnelle du formateur</p> <p>-Développer la capacité du stagiaire à se projeter dans le métier</p> <p>-Favoriser chez l'apprenant l'adoption d'une posture</p>	<p>-Des apprenants mieux préparés à leur futur métier</p>	
E T					

O P E R A T I O N N E L			professionnelle « d’agir avec compétence en situation » plutôt que l’apprentissage d’un répertoire de recettes		
	Autour de la coopération :				
		Réfléchir aux modalités permettant de développer une coopération avec les terrains de stage	<ul style="list-style-type: none"> -Nommer une formatrice référente de la coopération avec les terrains de stage, penser sa place dans l’équipe et lui prévoir des moments de face à face avec l’équipe et les stagiaires -Développer un réseau permettant d’embaucher les futurs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> -Davantage de liens avec les terrains -Développer un réseau permettant d’embaucher les futurs professionnels -Plus d’emploi à la sortie de formation -Par ce biais, atteindre les tuteurs et développer leur accompagnement dans leur rôle de tutorat 	

		<p>Réfléchir aux modalités d'accompagnement des tuteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en adéquation au maximum l'emploi et la formation -Présenter la fiche « missions des trois acteurs pour une coopération favorisant la réussite des stagiaires » aux entreprises -Mettre en place des réunions « présentation de parcours » avec la présence des tuteurs, une fois le réseau développé -Proposer la formation continue sur le tutorat dans ces entreprises 	<p>Plus d'échange avec les tuteurs</p> <p>Plus de lien entre ce qui se fait en centre de formation et en entreprise</p>	<p>modalités d'accompagnement et sur l'adéquation formation-emploi</p>
		<p>Réfléchir à la mise en place d'espaces-temps transitionnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Prévoir des séances d'analyse de la pratique pour les stagiaires et l'équipe pédagogique -Prévoir des réunions pédagogiques 	<p>Plus de coopération entre les différents acteurs</p>	
			<ul style="list-style-type: none"> -Prévoir des jeux coopératifs, des 	<p>-Création d'une dynamique de</p>	

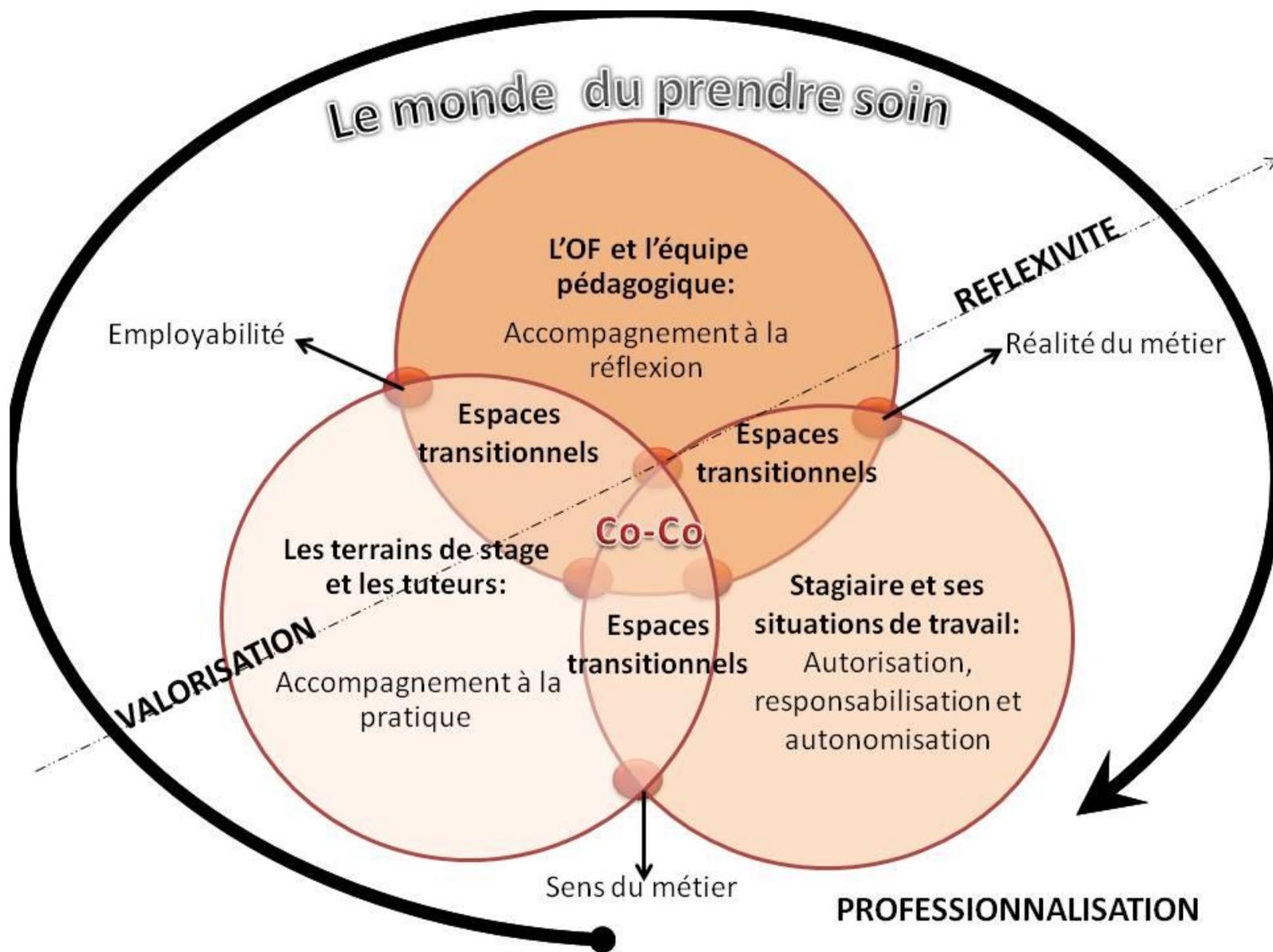
	<p>Mettre en place des activités coopératives</p>	<p>travaux de groupe, des mises en situations, des ateliers autour du ressenti...</p>	<p>groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le stagiaire est dans une position active -Plus de socialisation professionnelle, préparation au travail d'équipe -Développement de la construction identitaire du stagiaire, plus de confiance en soi, peut faire preuve de dépassement 	
<p>Autour de la réflexivité et du travail d'écriture :</p>				
	<p>Favoriser une approche pédagogique permettant aux stagiaires d'appréhender au mieux le travail d'écriture</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en place l'outil du journal de bord en stage -Dédier une séance à la présentation de cet outil -Mettre en place une ou deux séances d'atelier de « déblocage de l'écriture » 	<p>Le stagiaire en passant d'abord par l'écrit non normé ne se trouve pas bloqué par la barrière de la langue écrite, il pourra laisser libre court à ses observations, remarques, interrogations etc... il aura donc moins de difficulté ensuite à développer ses idées et à se remémorer des situations pour l'écriture normée du DSPP. Les fiches du DSPP s'en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enquêtes de satisfaction des stagiaires, à croiser avec celles des formateurs (en fin de parcours de formation), permettant d'avoir leur avis sur l'utilisation et les effets du journal de bord et des séances de « déblocage »

				<p>trouveront bien plus riches.</p> <p>- Par la mise en mot et donc à distance, le stagiaire augmentera sa capacité d'observation, de prise de recul et de réflexion par rapport au déroulement de son stage</p>	
	Développer la pratique réflexive	-Prévoir des moments d'interfaces réflexifs (séances d'analyse de pratique pour les stagiaires et les formateurs, exercice de la « feuille blanche », DSPP dans un but réflexif ...)	-Plus de prise de recul, de mise à distance	-Plus de capacité à identifier son propre fonctionnement, les difficultés dans ses actions et ses possibilités de changement ou de régulation	<p>Par le réseau développé d'entreprises, évaluation de la professionnalisation des jeunes diplômés : (évaluation de transfert en situation professionnelle)</p> <p>- à différents temps donnés</p> <p>-poser plusieurs critères, tel que : l'adaptation,</p>
				-Plus de réflexion sur l'action et donc plus de professionnalité	<p>la qualité d'exécution des tâches, l'organisation,</p> <p>la capacité à travailler en</p>
				-Les situations de travail sont porteuses d'apprentissages à partir du moment où on les analyse et où on les réfléchit. Elles deviendront en ce sens « porteuses de	

				<p>sens ».</p> <p>Cela va leur permettre de mettre en mots leurs difficultés professionnelles déjà vécues ou leur appréhension et ainsi les mettre en mouvement pour la rédaction de leur fiche correspondant plus à l'attendu : description de son action mais aussi réflexion sur l'action</p>	<p>équipe, la réflexivité, l'implication dans une démarche qualité et de repérage de risques</p>
--	--	--	--	--	--

16 Proposition de modélisation

Au regard de notre première partie conceptuelle et des analyses de contenus de nos trois interviewées, nous avons tenté de dégager une modélisation représentant pour nous le processus de professionnalisation des stagiaires aides à domicile dans un parcours de formation, favorisée par une alternance intégrative basée autour de deux piliers : la réflexivité et la coopération. Voici le résultat :



17 Explication de la modélisation

La modélisation expose trois anneaux :

-L'organisme de formation et l'équipe pédagogique, avec une posture de l'ensemble basée principalement autour de l'accompagnement à la réflexion. Des valeurs d'engagement, de disponibilité, de réflexivité, d'observation ou encore d'ajustement constant symbolisent cet accompagnement à la réflexion.

-Les terrains de stage et les tuteurs, avec une posture basée principalement autour de l'accompagnement à la pratique. Des valeurs d'engagement, de disponibilité, de réflexivité ou encore de discrétion professionnelle symbolisent cet accompagnement.

-Le stagiaire et ses situations de travail vécues. L'équipe autorise le stagiaire à amener des situations professionnelles vécues. Pour l'élaboration de son DSPP, il doit faire des choix de situations parlantes pour lui. Par ce choix, il est responsabilisé et le stagiaire s'autonomise petit à petit. L'approche par situation de travail permet au stagiaire d'intégrer les connaissances et de les faire siennes, d'acquérir des compétences, et ainsi de se développer professionnellement.

Tout au long de sa formation, le stagiaire doit être lui aussi engagé, acteur, attentif, observateur, réactif avec une juste distance professionnelle.

Chaque anneau est interdépendant mais autonome, matérialisant ainsi l'alternance intégrative.

La coopération est exposée à travers différents espaces et moments. En effet, ces anneaux font apparaître des espaces communs, que nous nommerons ici espaces transitionnels ainsi que des intersections correspondant à des moments, appelés moments transitionnels. Pourquoi transitionnel ? Car nous estimons que la coopération est à créer et à inventer dans différents espaces et lors de différents moments qui se situent entre la

réalité externe et la réalité interne, ni dehors ni dedans, telle une « troisième aire » comme l'aire transitionnelle définie par Winnicott en parlant du processus d'individuation du Bébé.

Ces espaces transitionnels sont des espaces de paroles, de rencontre, de pratique, de réflexion mais aussi des espaces d'écriture. Nous pouvons imaginer qu'ils correspondent à différents moments tels que des réunions de présentation du parcours de formation avec la présence des tuteurs ou responsables d'entreprises, des réunions pédagogiques, des formations continues ou encore des séances d'analyse de pratique pour formateurs et professionnels de terrain. Nous avons aussi comme moment les stages correspondant à l'espace de la pratique. Et enfin, le DSPP avec son travail d'écriture, l'exercice de la « feuille blanche », les analyses à chaud ou en différé et les séances d'analyse de pratiques pour les stagiaires ou encore l'accompagnement VAE sont aussi des moments qui peuvent être envisagés comme transitionnels favorisant le processus de professionnalisation des stagiaires.

De ces espaces et moments émerge une unité centrale que nous nommerons « co-co »: elle représente l'unité de tous ces moments et espaces transitionnels. Là aussi cette unité centrale est à inventer. Nous pouvons imaginer, par exemple, que les visites de stage, réunissant dans un même espace-temps les trois acteurs de nos anneaux, puissent représenter cette unité centrale.

De ces moments transitionnels, une confrontation aux réalités du métier, une intégration et appropriation du sens du métier et une employabilité vont en découler.

La flèche montre l'approche transversale de la valorisation et de la réflexivité au sein de cette ingénierie. La valorisation amène à la réflexivité, qui est comme un fil conducteur tout au long du parcours de formation afin que cela devienne une compétence transversale et une posture professionnelle que l'on habite complètement.

L'ellipse exprime le processus de professionnalisation de l'ensemble des acteurs, et donc du stagiaire aide à domicile. Cette ellipse est non-fermée puisque ce processus est considéré comme infini, tel un professionnel en devenir permanent.

Les différents acteurs évoluent dans un monde que nous nommons « le monde du prendre soin », prendre soin des Autres mais aussi d'eux-mêmes. Ce monde fait référence

au monde sensible de Platon, qui est caractérisé (de façon très succincte) par le changement et la dégradation, s'opposant au monde intelligible permanent et idéal.

Cette modélisation nous permet de voir clairement quels sont les acteurs en jeu dans un parcours de formation, quels liens ils entretiennent, comment l'alternance intégrative se matérialise, par quels espaces et moments transitionnels le système d'interface décrit par André Geay prend tout son sens ou encore de quelle façon nous imaginons l'approche réflexive. Aussi, nous voyons déjà apparaître des pistes d'actions pour notre objet de recherche, cela nous conduit à envisager modestement la formulation d'axes d'amélioration dans notre dernière partie.

18 Conclusion

La professionnalisation des stagiaires aides à domicile et de manière générale, repose sur l'acquisition de compétences. L'ingénierie de formation doit être pensée dans ce sens pour aboutir à une ingénierie de la professionnalisation. Tout l'enjeu de cette recherche était de montrer que la réflexivité et la coopération dans un dispositif d'alternance intégrative-projective favorisaient ce processus de professionnalisation des stagiaires-apprenants.

Notre analyse a fait ressortir un point essentiel puisque nous le considérons comme étant le point de départ pour une ingénierie souhaitant favoriser le processus de professionnalisation, et ce pour tout public mais encore plus pour ces femmes qui pour la plupart ont été « accidentées » par la vie. Une approche pédagogique prônant la valorisation est indispensable avant de vouloir tenter tout apprentissage. Le formateur grâce à sa capacité d'observation, doit prendre son temps et doit être attentif à chacun des acteurs pour les connaître et s'ajuster au mieux au groupe. La formation doit être individualisée. Il y a un nécessaire temps d'apprivoisement où l'écoute, le sentiment de réciprocité et les temps d'échanges sont fortement appréciés des stagiaires.

Notre approche conceptuelle ainsi que notre analyse ont fait ressortir un second point. Une approche pédagogique par situation de travail, que ce soit en cours ou lors des séances de DSPP, autorise le stagiaire à amener ses situations professionnelles vécues. L'objectif alors est posé « d'apprendre par l'expérience » (Coudray & Gay, 2009, p. 44) de façon à

mobiliser les connaissances en situation, les questionner et les transformer en savoirs intégrés, prêts à être utilisés et combinés différemment en d'autres situations.

Le sujet apprend en se confrontant aux situations et en s'appuyant sur ses acquis. Il modifie ses apprentissages au contact de sa « communauté de pratiques » (Pesce, 2013, p. 51). Cependant grâce à la pratique réflexive, il les met à distance et il adapte ses propres connaissances aux exigences de la situation. Le stagiaire-apprenant produit un nouveau savoir plus conforme à la situation. Ainsi il transforme ses représentations, enrichit ses savoirs et se confronte à d'autres professionnels pour construire sa propre professionnalisation

De plus, par les choix qu'il fait par l'élaboration de son DSPP, le stagiaire est responsabilisé et s'autonomise tout le long de sa formation. L'ingénierie de la professionnalisation développée dans notre recherche vise donc une participation active des stagiaires dans la mesure où elle les engage à se questionner. Elle prône aussi une pédagogie de l'étonnement.

En développant la pratique réflexive, les formateurs engagent les stagiaires à s'approprier la réflexion à tous les niveaux de l'action. Nous avons essentiellement développé dans cette recherche la réflexion sur l'action mais nous avons pu traiter par ailleurs la réflexion dans l'action. Il nous semble que nous pourrions proposer une hypothèse en ces termes suivants. Etre un professionnel autonome et responsable se traduirait par « penser à ce que nous faisons » tout en exécutant une activité d'aide et de soin. L'entraînement en amont et en aval de la pratique réflexive réalisée permettrait aux futurs professionnels d'être vigilants dans leurs actes car D. Schön, cité par C. Guillaumin, a bien différencié « réfléchir en cours d'action » et « sur l'action » (2009b, p. 167). ».

Le processus de réflexivité ne doit pas être réservé qu'aux stagiaires, ce que nous nous sommes pourtant limités à étudier. Il nous semble qu'une ingénierie de formation se revendiquant professionnalisante, sous entend de la part de l'équipe et à tous les niveaux, l'adoption de cette posture réflexive pour rentrer dans une logique d'acquisition de compétences. Et nous avons bien vu au travers de notre modélisation que nous sommes passés du processus de professionnalisation des stagiaires en début de recherche à une professionnalisation de l'ensemble des acteurs, en fin de parcours. En effet, l'évolution du secteur de l'aide à domicile à laquelle seront confrontées les futures professionnelles nécessite de la part des formateurs de poursuivre leur professionnalisation afin d'investir

des méthodes pédagogiques interactives et adaptées. Cela leur permet de modifier leurs pratiques pédagogiques pour faciliter le processus d'apprentissage des stagiaires. Néanmoins tous les acteurs de terrain sont-ils prêts à ce changement de paradigme ? Les conditions le permettent-elles ? Ou plutôt sommes-nous prêts à repenser nos priorités ? La création de différents espaces de paroles, à inventer et à construire en fonction des besoins et des situations, nous semblent déjà un bon départ pour favoriser une mise en mouvement. L'objectif étant que tous les acteurs évoluent dans un contexte coopératif. Pour cela, il reste beaucoup à faire sur les liens entre les organismes de formation et les terrains de stage mais aussi sur le rôle et les missions du tuteur. Différentes pistes ont été proposées, mais tout un travail pour susciter l'intérêt des tuteurs, responsables d'entreprises, ou de centre de formation est à réaliser afin qu'ils s'engagent dans ce processus.

Notre recherche soulève un autre point que nous avons eu là aussi l'occasion de développer par ailleurs. Nous pouvons proposer une ouverture de la façon suivante : notre recherche pourrait se poursuivre sur la question de l'évaluation de la professionnalisation des stagiaires en formation et une fois diplômés. En effet, reste entière la question de quel professionnel est professionnalisé, c'est une difficulté principale mais essentielle afin de pouvoir réajuster le dispositif. Les référentiels de formation déterminent les compétences à acquérir au cours de la formation mais les compétences réelles s'apprécient dans l'action et dans la complexité. Pour évaluer ce processus il faudrait penser à croiser les regards et à interroger tous les acteurs.

Enfin, d'autres aspects mériteraient aussi que l'on s'y attarde, tels que rendre visible l'ingénierie de formation auprès des stagiaires pour qu'ils en saisissent le sens professionnalisant et s'engagent aussi dans ce processus. Plus encore, l'intérêt et l'efficacité de cette ingénierie à partager avec d'autres centres de formation seraient aussi à penser afin d'avoir une pratique et un langage communs.

Tout l'enjeu serait maintenant de rendre visible et de mesurer cette plus-value que nous avons exposé tout au long de cette recherche. Le chemin peut se poursuivre....

19 Bibliographie

19.1 Ouvrages

- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation* (éd. 4ème édition). Paris: Dunod.
- Avril, C. (2014). *Les aides à domicile: un autre monde poulaire*. Paris: La Dispute.
- Balint, M. (2003). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris: Payot.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu* (éd. 6ème). Paris: PUF.
- Beillerot, J. (1998). *L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression?* Paris: L'Harmattan.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales – Méthodes et exercices corrigés* (éd. 4e). Paris: Armand Colin.
- Birmelé, B. (2011). *La rencontre singulière médecin-malade*. Paris: Seli Arslan.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien* (éd. 2ème). Paris: Armand Colin.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-Pédagogie de l'alternance*. Paris: Editions Universitaires UNMFREO (coll. Mesonance).
- Boutinet, J.-P. (2015). *L'Anthropologie du projet* (éd.3^{ème}). Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'Immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Brémaud, L., & Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant - Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chatelain, M. (2010). *Dans les coulisses du social. Théâtre de l'opprimé et travail social*. Toulouse: Eres.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- Coudray, M. A., & Gay, C. (2009). *Le défi des compétences, comprendre et mettre en oeuvre la réforme des études infirmières*. Issy-Les-Moulineaux: Elsevier-Masson.
- CPNEFP. (2009). *Observatoire de la branche aide à domicile*.
- Cru, D. (2014). *Le risque et la règle*. Toulouse: ERES.
- Dejours, C. (1993). *Psychopathologie du travail*. Paris: Broché.
- Dejours, C. (2005). *Le facteur humain*. Paris: PUF.
- Devetter, F.-X., Jany-Catrice, F., & Ribault, T. (2009). *Les services à la personne*. Paris: La découverte.
- Dubard, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions* (éd. 3e). Paris: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1996). *De la division du travail social*. Paris: PUF/Quadrige.
- Escalère, B. (2001). *Guide de l'aide à domicile*. Paris : Dunod.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.

- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales* (éd. 11e). Paris: Dalloz.
- Guillaumin, C., & Demol, J.-N. (2014). *Former et prendre soin*. Paris: L'Harmattan.
- Guillaumin, C., Pesce, S., & Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris: L'Harmattan.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf , G. (2008). *Travailler efficacement en réseau - Une compétence collective*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (éd. 5e). Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (éd. 6e). Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2014). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Machado, A (1912). *Campos de Castilla, Proverbios y cantares, Chant XXIX*
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, Collaborer, Coopérer*. Paris: De Boeck.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce-que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Poche.
- Muccchielli, R. (1980). *Le travail en équipe*. Paris: PUF.
- Perrenoud, p. (1999). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF.
- Pinto, R., & Grawitz, M. (1971). *Méthodes en sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4ème). Paris: Broché.
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. (pp. 113-120). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Yatchinovsky, A. (2004). *L'approche systémique- Pour gérer l'incertitude et la complexité*. Issy Les Moulineaux: ESF éditeur.

19.2 Chapitres d'un ouvrage collectif

- Gaston, P., & Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie (Introduction)*. Paris: Presses Universitaires de France, "Que sais-je ?".
- Guillaumin, C. (2009b). Observation réflexive en formation. in *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (pp. 155-181). Paris: L'Harmattan.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes in *Traité des sciences et des techniques de la formation* (éd. 3ème). Paris: Dunod.

19.3 Pages Web/ Internet

- (s.d.). Récupéré sur <http://www.unccas.org/unccas/ccas-cias.asp>
- ARS, C. (2012-2016). *Schéma régional d'organisation médico-social*. Consulté le 02 04, 2015, sur http://ars.centre.sante.fr/fileadmin/CENTRE/Internet_ARS/Votre_ARS/PRS/Docs_PRS/Schema_regional_organisation_medico_sociale.pdf
- ASH. (2012, 01 09). *La convention unique de la branche de l'aide à domicile est entrée en vigueur le 1er janvier*. Consulté le 02 07, 2015, sur La lettre d'info du site ASH n°607: http://www.sanitairesociallorraine.fr/index2.php?option=com_content&task=view&id=678&pop=1&page=0
- Bibauw, S., & Dufrays, J.-L. (2010). *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale*. Consulté le 06 16, 2015, sur http://www.academia.edu/721333/Les_pratiques_d_%C3%A9criture_r%C3%A9flexive_en_contexte_de_formation_g%C3%A9n%C3%A9rale
- Boutinet, J.-p. (2012, 06 21). *Communication et organisation*. Consulté le 05 05, 2015, sur Jean-Pierre Boutinet-Communication et organisation: <http://communicationorganisation.revues.org/3356>
- Castellotti, V. (2015, 07 01). *Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? in Cahiers de sociolinguistique 1/2009 (n° 14)*. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-129.htm>
- GIP. (2013, 10 31). *Observatoire Sanitaire, Médico-social et social, tableau de bord régional*. Consulté le 01 30, 2015, sur Etoile Région Centre: http://www.etoile.regioncentre.fr/webdav/site/etoilepro/shared/Upload/ORFE/OSMS/OSMS_regCentre.pdf
- Guillaumin, C. (2012, avril 1). « *Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours » in Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*. Consulté le juin 30, 2015, sur <http://ripes.revues.org/612>

- Guillaumin, C. (2013, mars). *L'école de l'alternance à Tours. Rétrospective et prospective*. Consulté le juin 30, 2015, sur http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/textes/Presentation_Catherine_Guillaumin.pdf
- DARES, A. (2012, 03). *Les métiers en 2020: progression et féminisation des emplois les plus qualifiés, dynamisme des métiers d'aide et de soins aux personnes*. Récupéré sur Anaynes-Ministère du travail de l'emploi et de la formation: <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2012-022.pdf>
- Dawkins, R. (2015, mai). *Théorie des jeux*. Consulté le 18 mai 2015, sur Encyclopédie en ligne: http://www.encyclopedie-enligne.com/t/th/theorie_des_jeux.html
- Hert, P. (2012, février 14). *Espaces réflexifs*. Consulté le juillet 02, 2015, sur Art, Anthropologie et corps : la réflexivité du chercheur... et celle du clown: <http://reflexivites.hypotheses.org/815>
- Institut-Iperia. (s.d.). Récupéré sur <http://www.iperia.eu/iperia-l-institut>
- Lagadec, A.-M. (2001). *L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs*. Consulté le 31 janvier 2014, sur Cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-2-page-4.htm>
- Langlois, A. (2001). *Professionnalité, personne, temporalité de la formation* :. Consulté le décembre 27, 2014, sur Psychologie, éducation & enseignement spécialisé: <http://dcalin.fr/publications/langlois1.html>
- Meirieu, P. (1994, juin). *Du Bon usage de l'autocritique*. Consulté le juillet 14, 2015, sur <http://meirieu.com/BIOGRAPHIE/autocritique.htm>
- Meziadi, M., & Sole, A. (2012). *Malcolm knowles (1913-1997)*. Récupéré sur https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fmemo-mlk.weebly.com%2Fuploads%2F1%2F6%2F1%2F2%2F16128052%2Fv520malcolm_knowles_crit_rendre1.docx
- Norbert, A. (2010). *Donner et prendre*. Paris: La Découverte. Récupéré sur : www.cairn.info/donner-et-prendre--9782707167200-page-7.htm
- Picault, F. (2015, 04 16). *Tutofop: la formation de formateurs à la carte*. Récupéré sur http://tutofop.ressources.educagri.fr/fileadmin/ressources/Professionalisation/RC_Professionalisation_FP_01.pdf
- UNA. (2015, 07 05). Récupéré sur La validation des acquis et de l'expérience (VAE): faire reconnaître ses compétences et obtenir une qualification: <http://www.una.fr/adherents/downloadfichier?id=7981>
- UNA. (2015, 02 07). *A propos d'UNA*. Récupéré sur Una, 1er réseau français de l'aide, des soins et des services aux domiciles: <http://www.una.fr/3879-S/una-1er-reseau-fran-ais-de-l-aide-des-soins-et-des-services-aux-domiciles.html>
- UNA. (s.d.). *Les services d'aide à la personne en France par l'UNA*. Consulté le 03 13, 2015, sur http://docs.china-europa-forum.net/s25a__r_sum__note_l_gislation_sap_en_france.pdf
- Unccas. (2015, 03 01). *Le centre communal ou intercommunal d'action sociale*. Récupéré sur L'Unccass, Union Nationale des centres communaux d'action sociale: <http://www.unccas.org/unccas/ccas-cias.asp>

Uniformation. (2015, 02 20). *L'observatoire de l'aide, de l'accompagnement des soins et des services à domicile*. Consulté le 03 01, 2015, sur Uniformation: <http://www.uniformation.fr/Observatoires/Aide-a-domicile>

19.4 Articles de revue ou de périodiques

- Altet, M. (2004, mars). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*(160), pp. 101-110.
- Ardouin, T. (2004). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie? *Education permanente*(157).
- Bonnet, M. (2006, 01). Le métier de l'aide à domicile: travail invisible et professionnalisation. *ERES*, pp. 73-85.
- Bresson, N., & Changkakoti, N. (2015, janvier). Un acte et un rituel fondateurs. *Les cahiers pédagogiques*(518).
- Buyse, A, Vanhulle S (2009), Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Recherches en éducation* (Vol5, n°11), pp. 225-242.
- Catrice, J. (2011). Quelle professionnalisation pour l'aide à domicile? *Formation Emploi*(115), pp. 67-69.
- Clerc, N., & Agogué, M. (2014, septembre). Analyse réflexive de pratique et développement de nouvelles compétences. *Recherches en soins infirmiers*(118), pp. 7-16.
- Cros, F. (2015, janvier). Ecrire ne contient-il pas crier? . *Cahiers pédagogiques*(518).
- Doniol-Schaw, G. (2011). Quels diplômes pour le secteur de l'aide à la personne? *Formation Emploi*(115), pp. 51-65.
- Doniol-Shaw, G. (2011). Quels diplômes pour le secteur de l'aide à la personne? *Formation et emploi*(115), pp. 51-65.
- Fernagu-Oudet, S. (2003). L'ingénierie de la professionnalisation, un nouvel enjeu pour les responsables de formation. *Actualités de la formation permanente*(183).
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*(128), pp. 107-125.
- Geay, A. (2001). Interdisciplinarité et école de l'alternance. *Education, Santé, Travail social*, pp. 180-189.
- Geay, A. (s.d.). Pour une alternative au tout-école. *Cahiers pédagogiques*(320), pp. 16-17.
- Germain, J. (1993). La formation par production de savoirs: d'une potentialité à une réalité. *Alternance Développements*.
- Jobert, G. (2015). Travail et créativité: catachrèse et vicariance. *Education permanente*(202), pp. 9-15.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel. *Recherche et formation*(54), pp. 101-114.

- Le Boterf, G. (2002, février). De quel concept de compétences avons nous besoin? *Soins cadres, Dossier : les compétences, de l'individuel au collectif*(41), 1-3.
- Lepri, J.-P. (2013, mai). Coopérer un mythe? *Les cahiers pédagogique*(505), pp. 14-15.
- Lichtenberger, Y. (2011, 10). Sens et valeurs du travail in Exister au travail. *Esprit*(78), pp. 89-99.
- Lopez, J.-M. (2013, mai). En groupe ou en équipe? *Les cahiers pédagogiques*(505), pp. 53-54.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. *Education-Santé-Travail social*, pp. 11-27.
- Perrenoud, P. (2001, janvier). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les cahiers pédagogiques*(390), pp. 42-45.
- Pesce, S. (2013, mars). Former au sein de communauté de pratiques. *Les cahiers pédagogiques*(505), pp. 51-52.
- Pineau, G. (1993). Alternance et recherche alternative: histoire de temps contretemps. *Eduaction Permanente*(115), pp. 89-97.
- Roche, J. (1999, mars). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Education permanente*(140).
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*(17), p. 136.

19.5 Compte-rendu de conférence/ Diaporama

- Boutinet, J.-P. (2001). Pertinence et impertinence des temporalités de l'alternance. *L'alternance: une pédagogie de la rencontre* (pp. 359-368). Chaingy: MFR Editions.
- Choplin, J. (2015, mars). Management et coordination.
- Cornu, L. (2004). *Una etica de la oportunidad*. Buenos Aires: Editoriales Novedades educativas y CEM.
- Cornu, L. (2011). Hospitalité, seuils, passages, passations. *Frontières et philosophie, Actes du colloque du Musée d'art moderne de Céret-Epcc*, (pp. 141-151).
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. (MAFPEN, Éd.) *Actes du colloque les jeunes et l'alternance Ecole-Entreprise*.

19.6 Dictionnaire/ encyclopédie

- Balzac. (1830). *Cnrtl*. Récupéré sur <http://www.cnrtl.fr/etymologie/collaborer>
- Bunot. (1971). *Cnrtl*. Consulté le 07 13, 2015, sur <http://www.cnrtl.fr/etymologie/coordonner>

- CNRTL. (s.d.). *Etymologie profession*. Consulté le 04 16, 2015, sur CNRTL:
<http://www.cnrtl.fr/etymologie/profession>
- Définitions de psychologie.com. (2012, 05 01). Consulté le 06 10, 2015, sur "zone proximale de développement":
<http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>
- Littré, E. (1873-1874). *Coopérer*. (L. Hachette, Éditeur, & F. Gannaz, Producteur)
Consulté le 18 mai 2015, sur Littré.org:
<http://www.littre.org/definition/coop%C3%A9rer>

20 Table des matières

Remerciements	2
Sommaire.....	3
Introduction	6
PREMIERE PARTIE: LES PIERRES DE L'EDIFICE.....	8
1 Du trajet au projet.....	9
1.1 Des préoccupations d'acteur.....	9
1.2 Aux préoccupations de chercheur.....	10
2 Problématisation	13
DEUXIEME PARTIE: LES PALISSADES DE L'EDIFICE.....	14
3 Le secteur de l'aide à domicile.....	15
3.1 Un secteur qui se construit à partir des différents publics concernés	15
3.2 Un secteur qui se construit au fil des dispositifs.....	18
3.3 Un secteur qui se structure à partir de différentes fédérations et conventions.....	20
3.4 Un secteur qui se construit à partir d'opérateurs	23
3.5 Un secteur qui se construit à travers différents types d'activités.....	25
3.6 Un secteur qui se construit à partir de statuts divers.....	26
3.7 Un secteur qui se construit à partir de différentes certifications.....	28
3.8 Un secteur qui se construit autour de plusieurs représentations	34
3.9 Un secteur composé principalement de deux groupes professionnels.....	36
3.10 Un secteur qui se développe en lien avec l'allongement de l'espérance de vie	37
3.11 Tension/ Paradoxe	39
4 Le processus de professionnalisation dans un parcours de formation.....	40
4.1 Origines et définitions de l'ingénierie et de la formation	41
4.1.1 L'origine du terme ingénierie	41

4.1.2	L'origine de la formation.....	42
4.2	L'ingénierie de formation	43
4.2.1	Les quatre domaines	43
4.2.2	Les trois niveaux.....	43
4.2.3	Les quatre phases.....	45
4.2.4	Un public spécifique : les adultes	46
4.3	La professionnalisation	48
4.3.1	La Profession	48
4.3.2	La professionnalisation.....	51
4.3.3	Trois piliers à articuler.....	55
4.4	De l'ingénierie de formation à l'ingénierie de la professionnalisation.....	56
4.4.1	Approche conjointe de la formation et de l'emploi.....	56
4.4.2	Les offres d'opportunité de professionnalisation ou les six voies de la professionnalisation	58
4.4.3	L'évaluation du dispositif.....	60
4.4.4	En synthèse	63
5	L'alternance	64
5.1	Les origines et les définitions	64
5.2	Les différents types d'alternance	66
5.3	L'alternance intégrative	67
6	La réflexivité.....	72
6.1	Se développer professionnellement	73
6.2	Les origines et les définitions de la réflexivité	74
6.3	La créativité de l'agir et la réflexivité.....	76
6.4	Les espaces de parole et la réflexivité.....	79
6.4.1	Analyse de la pratique	80

6.4.2	Le travail d'écriture	82
6.5	Ouverture	87
7	La coopération	89
7.1	Généralités	90
7.1.1	Etymologie et définitions.....	90
7.1.2	Les clés indispensables à la réussite de la coopération	90
7.1.3	Les finalités de la coopération.....	91
7.1.4	Les freins à la coopération.....	92
7.1.5	Les défis de la coopération	92
7.2	Coordination et collaboration d'après Marcel & Als.....	93
7.2.1	La coordination.....	93
7.2.2	La collaboration.....	94
7.3	Le contexte coopératif.....	95
7.3.1	Les activités coopératives	96
7.3.2	Le tutorat.....	98
7.3.2.1	Définitions	98
7.3.2.2	Les fonctions du tutorat dans un souci de coopération.....	99
7.3.3	Les outils de liaison	101
8	Conclusion de notre deuxième partie <i>Les palissades de l'édifice</i>	103
TROISIEME PARTIE: LA CONSTRUCTION DE L'EDIFICE.....		108
9	Définition de notre méthodologie d'enquête	108
9.1	Entretien exploratoire.....	108
9.2	Le choix du terrain	110
9.3	Le Choix du type d'enquête.....	111
9.4	Notre guide d'entretien	112
10	Déroulement de l'enquête.....	113
10.1	Avant	113

10.1.1.1	A la recherche des interviewés	113
10.1.1.2	Présentation de l'enquête	114
10.2	Pendant	115
10.2.1.1	L'environnement	115
10.2.1.2	Stratégies d'écoute et d'interventions.....	115
10.2.1.3	Les personnes interviewées	117
10.3	Après	117
11	Organisation de l'analyse, sur les pas de Laurence Bardin	118
11.1	La pré analyse.....	118
11.2	Le codage, une opération complexe	119
11.2.1	Les unités et l'énumération.....	119
11.2.2	Les catégories	119
12	Analyse de contenu, descriptive et qualitative	125
12.1	Analyse qualitative de l'entretien d'Anna.....	125
12.1.1	Le contexte	126
12.1.2	La professionnalisation.....	127
12.1.3	L'ingénierie pédagogique	129
12.1.4	Alternance et terrains de stage.....	132
12.1.5	La réflexivité et ses outils	132
12.1.6	La coopération :	135
12.2	Analyse qualitative de l'entretien de Béa, discussion, interprétation	136
12.2.1	Le contexte	136
12.2.2	La professionnalisation.....	138
12.2.3	Ingénierie pédagogique.....	141
12.2.4	Alternance et terrains de stage.....	142
12.2.5	La réflexivité et ses outils	145
12.2.6	La coopération	149

12.3	Analyse qualitative de l'entretien de Chloé, discussion, interprétation	150
12.3.1	Contexte.....	151
12.3.2	La professionnalisation.....	155
12.3.3	L'ingénierie pédagogique	160
12.3.4	L'alternance	161
12.3.5	La réflexivité.....	162
12.3.6	La coopération	165
13	Synthèse de l'analyse de terrain	166
QUATRIEME PARTIE: L'INAUGURATION DE L'EDIFICE.....		170
14	Professionnalisation et formation dans le secteur de l'aide à domicile.....	171
15	Propositions d'actions.....	176
16	Proposition de modélisation	186
17	Explication de la modélisation	188
18	Conclusion.....	190
19	Bibliographie	193
19.1	Ouvrages.....	193
19.2	Chapitres d'un ouvrage collectif.....	195
19.3	Pages Web/ Internet	195
19.4	Articles de revue ou de périodiques	197
19.5	Compte-rendu de conférence/ Diaporama.....	198
19.6	Dictionnaire/ encyclopédie.....	198
20	Table des matières	200

Lahouste Florie

En quoi un parcours de formation basé sur le système de l'alternance intégrative-projective et reposant sur une approche réflexive et coopérative favorise-t-il le processus de professionnalisation des stagiaires-apprenants dans le secteur de l'aide à domicile ?

Mémoire présenté pour l'obtention du Master professionnel 2^{ème} année. UFR Arts et Sciences Humaines, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes. Université François Rabelais-Tours - 2015

Le secteur de l'aide à domicile est un vaste domaine qui s'est construit à partir de différents publics, représentations, contextes, dispositifs, statuts et enjeux. Un flou perdure au sein de la société face à cette complexité accentuée par la loi de cohésion sociale en 2005. Ce secteur souffre d'un manque de qualification et de conditions d'emploi très précaires. Pourtant il serait dommageable de se destiner vers ce métier sans en mesurer toute la complexité, car il ne se résume pas à faire le ménage et la toilette des personnes âgées. Face à ce constat et à cet enjeu de société, les acteurs politiques et institutionnels n'ont jamais autant prononcé depuis ces dernières années l'expression « professionnalisation des aides à domicile ».

Alors, ne serait-il pas intéressant d'aller voir là où tout commence, c'est-à-dire en formation ? Quels outils sont utilisés pour favoriser le processus de professionnalisation des futurs aides à domicile ? Le secret ne se situerait-il pas dans une approche par situation de travail incluant un retour sur la pratique et par une approche conjointe entre la formation et les lieux de stage ?

L'enquête de terrain est réalisée auprès d'une formatrice intervenant sur le titre professionnel d'assistants de vie aux familles et d'une stagiaire assistante de vie aux familles. Une troisième personne est interviewée : une professionnelle responsable de secteur dans une association d'aide à domicile.

Notre étude qui s'apparente à une recherche-action propose ici, à travers cette enquête de terrain, de voir en quoi l'alternance intégrative-projective participe à ce processus de professionnalisation, en s'appuyant sur les piliers de la réflexivité et de la coopération.

Mots-clés : Aide à domicile, secteur aide à domicile, professionnalisation, formation adultes, ingénierie de formation, ingénierie de professionnalisation, alternance, alternance intégrative, alternance projective, réflexivité, analyse de pratique, travail d'écriture, coopération, contexte coopératif, activités coopératives, espaces de paroles, tutorat, tuteur, coordination, collaboration, approche par situation de travail.

Lahouste Florie

How a training experience based on a system of integrative-projective alternation and relying on a reflexive and collaborative approach contributes to the process of professionalisation of trainers-learners in the sector of home assistance?

Study presented for the certification of professional Master 2nd year. Ufr arts and human sciences, Department of training and learning, Strategy and engineering in learning for adults. University Francois Rabelais - Tours. 2015

Home assistance sector is a large area and has been built from various audience, ideas, contexts, measures, statutes and stakes. Grey areas remain in the society to face to this difficulty, which has been reinforced by the law for social cohesion in 2005. This sector suffers from both a lack of qualification and very unstable employment conditions. Yet choosing a career path in this sector without assessing all its complexities would be prejudicial because it does deal only to house cleaning and washing of elderly people. To face with this situation and this real stake for society, political and institutional players have never told the expression: professionalisation of home assistance as much as they have in the recent years.

Then wouldn't be interesting to go where everything starts i.e. in training courses. Which tools are used in the process of professionalisation of future home assistants? Would the secret rely on a working way including a return to practice and on an approach joining the learning course and training site?

The on-site enquiry consists in interviews of a trainer acting professionally as assistant in family living and of a trainee assistant in family living. The third interviewee is a sector manager in an association for home assistance.

Our study seen as a research-action proposes through this on site enquiry intends to understand how the integrative-projective alternation based on reflexivity and collaboration contributes to the professionalisation process.

Keywords: home assistance, home assistance sector, professionalisation, training for adults, training engineering, professionalisation engineering, alternation, integrative alternation, projective alternation, reflexivity, analysis of practice, writing work, co-operation, collaborative context, collaborative activities, areas for speeches, mentoring, mentor, coordination, collaboration, approach by working situation.