



Université François Rabelais – Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année universitaire 2015-2016

Du manque de confiance en soi à une confiance émancipatrice.

La place de l'accompagnement dans une formation d'adultes

Mémoire présenté par
Sylvie Geffard-Aymé

Sous la direction de
Sébastien Pesce
Maître de conférences

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^e année « Sciences Humaines et Sociales »
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »
SPÉCIALITÉ « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
PARCOURS « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement :

Mon directeur de mémoire, M. Sébastien Pesce, pour sa présence et ses conseils éclairés.

Mes collègues de master 2, pour tous les moments partagés.

Mes collègues formateurs qui m'ont « autorisée » à prendre le temps nécessaire à ce travail.

Ma famille pour son soutien et ses encouragements sans faille.

Tous m'ont accompagnée à travers leur confiance.

Sommaire

Sommaire	3
Introduction générale	4
Première partie : Éléments de contexte et élaboration de la question de départ.....	7
Chapitre I : Contexte général de la formation aide-soignante	8
Chapitre II : Ancrage et émergence de la question de départ	13
Seconde partie : Approche conceptuelle et problématisation.....	20
Chapitre I : Regard sur ce que signifie « être adulte ».....	21
Chapitre II : La formation : lieu d'interaction entre sujet, savoir et expérience.....	33
Chapitre III : L'image de soi.....	45
Chapitre IV : Au sujet de la confiance.....	67
Chapitre V : Repères et nuances au sujet de l'accompagnement.....	78
Chapitre VI : De la question initiale à la problématique	103
Troisième partie : De l'enquête de terrain aux propositions d'actions.....	108
Chapitre I : Méthodologie de la recherche.....	109
Chapitre II : Analyse de contenu	115
Chapitre III : Mise en perspective des entretiens.....	170
Chapitre IV : Interprétation des données et retour sur la question de recherche	176
Chapitre V : Propositions d'actions	187
Conclusion	191
Liste des sigles utilisés.....	194
Annexes	195
Références Bibliographiques	347
Table des matières	353

Introduction générale

Depuis ses prémices dans les années 50 à nos jours, la formation d'aide-soignant est une formation paramédicale qui a régulièrement évolué. Elle permet aujourd'hui l'acquisition d'un diplôme d'État attestant de compétences professionnelles pour un exercice dans des structures sanitaires ou médico-sociales très variées.

Le profil des adultes qui s'engagent dans cette formation s'est lui aussi modifié. Les promotions actuelles sont constituées de personnes de 17 à plus de 50 ans, avec ou sans expérience dans le milieu du soin mais avec un même objectif, celui d'obtenir le diplôme et un même projet, celui de devenir soignant.

Mes 14 années d'expérience en Institut de Formation d'Aide-Soignant (IFAS) m'ont amenée à échanger, écouter, accompagner un grand nombre de ces adultes. Quel que soit leur parcours antérieur, j'ai été de plus en plus marquée par ce qu'ils exprimaient quant à leur manque de confiance.

Je me questionnai alors sur la façon de comprendre et de prendre en compte l'expression de ce manque de confiance. De façon concomitante, je m'interrogeai sur ma posture de formatrice dans l'accompagnement des apprenants.

Le Master 2 IFAC¹ m'a offert l'opportunité de développer ma réflexion autour de cette dimension de la confiance et de m'inscrire dans une réflexion contributive à la recherche sur l'accompagnement d'adultes en formation professionnelle.

Au regard de ces différents éléments, j'ai décidé d'entamer ce travail de recherche en présentant dans une première partie le contexte dans lequel il s'inscrit. Cela permettra de mesurer les évolutions passées de la formation aide-soignante mais aussi celles à venir.

Dans cette même partie je préciserai succinctement mon parcours jusqu'à ma fonction actuelle de formatrice en IFAS. J'y développerai également la situation qui a été le point d'ancrage à ce travail et le cheminement vers ma question de départ. La situation concerne un apprenant d'une quarantaine d'années, qui exprime en entretien individuel des propos très négatifs à son égard. Cependant, j'ai pu observer chez lui, en situation de soin de

¹ Ingénierie et fonction d'accompagnement en formation. Université F. Rabelais. Tours

réelles capacités soignantes. C'est ce décalage entre la façon dont il parle de lui et ce que je le vois faire qui m'a particulièrement interpellée.

Ainsi, ma question de départ a été la suivante : *Comment prendre en compte le manque de confiance en soi exprimé par les apprenants dans l'accompagnement d'adultes en formation d'aides-soignants ?*

Par la suite, mes premières lectures, le lien avec les enseignements du Master ainsi qu'un entretien exploratoire ont mis à jour l'importance du contexte social. En effet, le moment de la formation est source de déstabilisation dans la mesure où il est synonyme de changement, d'instabilité, de doute sur le parcours professionnel. C'est du fait de cette fragilisation que l'accompagnement a sa raison d'être. Cet accompagnement peut être motivé par rapport à un but à atteindre (un diplôme) mais il peut également être pensé dans ce chemin qui se fait entre l'accompagnateur et la personne accompagnée visant la construction d'une identité professionnelle.

C'est à partir de ces premiers éléments que le choix des lectures et des concepts s'est opéré, ce qui fera l'objet de la seconde partie de cette recherche. Bien que l'élément central de mon questionnement soit la confiance, je me suis tout d'abord intéressée à ceux qui l'expriment, les adultes en formation. Comment définir l'adulte ? Ce concept sera développé en particulier en référence à J-P. Boutinet qui aborde les dimensions de temporalités et d'expériences. Le lien sera alors fait avec la formation au travers du sous-concept d'andragogie.

Le chapitre consacré au concept de formation, développé en particulier à partir des ouvrages de M. Fabre ou G. Jobert, permettra des points de repères sur ses caractéristiques. Il apparaîtra des liens avec la construction identitaire des personnes formées. Une partie sera consacrée à la formation en alternance en référence à A. Geay. La formation peut être pensée comme espace d'échange, de réflexion à partir des expériences de chacun et dans le cadre d'interactions sociales. Elle permet alors l'acquisition de connaissances extérieures à l'apprenant qui est source de changement identitaire.

Pour développer cette dimension identitaire inhérente à ce qui semble se jouer en formation, un chapitre développera le concept d'image de soi. C'est à partir de l'approche de Mead qui développe la construction du soi/*Self*, de Mucchielli avec la dimension de l'identité et de Bandura avec le sentiment d'efficacité personnelle qu'émergera

l'importance des interactions sociales dans la construction identitaire. Interactions qui permettent au sujet de développer et renforcer sa confiance en tant qu'acteur social dans un contexte donné.

Le concept de confiance sera essentiellement abordé en référence à L. Cornu, qui développe la possibilité d'une « confiance-émancipatrice » au cœur de la relation d'accompagnement. Ce concept-clé d'accompagnement développé au travers des écrits de M. Paul finalisera cette partie conceptuelle. Elle nomme la relation première dans l'accompagnement avec au centre, la dimension de la confiance.

C'est à partir de ces références théoriques que la question de recherche sera élaborée, complétée par la proposition d'hypothèses qui abordent tant l'accompagnateur que la personne accompagnée dans un contexte de formation en alternance.

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, la troisième et dernière partie sera consacrée à l'enquête de terrain qui a été conduite auprès de trois personnes dans des fonctions différentes : une cadre de santé formatrice en IFAS, une aide-soignante avec la fonction de tutrice et une jeune aide-soignante récemment diplômée.

Après avoir présenté l'interprétation des données et les avoir croisées avec la question de recherche, j'avancerai des propositions d'actions qui tenteront d'y répondre.

Première partie :

Éléments de contexte et élaboration de la question de départ

Chapitre I : Contexte général de la formation aide-soignante

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la formation d'aide-soignant. Parmi les formations paramédicales, celle-ci, vise à permettre à des professionnels de répondre aux besoins en santé de la population et en particulier à son vieillissement. Afin de rester un secteur de création d'emploi dans une société marquée par le chômage, la formation d'aide-soignant a évolué pour en permettre l'accès dans des parcours diversifiés.

I.1 Repères historique et sociologique de la fonction et de la formation d'aides-soignants²

Le titre d'aide-soignant naît en 1949 et a été tributaire de l'apparition du métier d'infirmière.

À partir de 1907, date d'ouverture de la première école d'infirmières à La Salpêtrière, la distinction entre les actes de soins et les tâches dites de service va se renforcer pour différencier les professionnels du soin et les agents de service.

Le diplôme d'État d'infirmière est créé en 1946, mais ne va pas concerner toutes les personnes intervenant auprès des patients. Ainsi en 1949, le titre d'aide-soignant est délivré par le médecin aux personnes sans formation particulière, mais qui ont participé aux soins d'un groupe de malades pendant au moins un an. Ce titre permettant aux personnes non formées de continuer à travailler auprès de l'infirmière.

Ce titre devait rester provisoire, car sans réelle identification ou reconnaissance professionnelle, dans une « position intermédiaire » selon Anne-Marie Arborio qui s'appuie sur des archives de 1950 de l'Assistance publique précisant : « l'agent féminin qui aide l'infirmière pour les soins élémentaires et les petits pansements est aussi employée au ménage et aux gros travaux. Il ne s'agit ni d'un poste d'infirmière en raison des heures passées à l'entretien des locaux et au nettoyage, ni d'un poste de servante en raison de la

² Cette partie a été présentée dans le cadre d'une synthèse intégrative de l'unité d'enseignement : *Paradigme de l'accompagnement en formation : Dimensions socio-juridique et professionnelle. Histoire sociale, droits et enjeux de la reconnaissance de l'expérience.*. Master 2 Sciences de l'éducation. Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation. Tours. Janvier 2016.

participation aux soins et aux remplacements éventuels que l'aide-soignante est appelée à effectuer ».

Le choix est fait de pérenniser cette catégorie de personnel avec la création en 1956 du CAFAS (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide-Soignant) avec une formation spécifique aux fonctions exercées sous la responsabilité de l'infirmière. Cette première formation dure 10 mois avec 40 heures de cours théoriques.

De 1956 à 1994, soit en près de quarante ans la formation passe de 40 à 630 heures de cours théoriques. Les cours de « démonstration pratique » qui en 1971 représentaient 100 heures de formation ont été remodelés en 1982 pour être transformés en stages.

En 1996 une circulaire sur les rôles et missions des aides-soignants, complétée par un décret fait passer la CAFAS en DPAS (Diplôme Professionnel d'Aide-Soignant).

Octobre 2005, un nouveau référentiel de formation voit le jour dans la continuité de la décision de rendre accessible le diplôme aide-soignant par la voie de la validation des acquis de l'expérience (Loi de modernisation sociale de 2002). La mise en œuvre de la VAE a nécessité de répertorier les activités réalisées par les aides-soignants et de définir les compétences nécessaires au métier. C'est dans un second temps que le référentiel de formation a été élaboré.

Le décret du 31 août 2007³ transforme le DPAS en Diplôme d'État (DE) ainsi toute personne titulaire du CAFAS ou du DPAS est considérée détentrice d'un DEAS.

La formation actuelle se déroule sur 10 mois (1435 heures) dont 17 semaines (595 heures) d'enseignement théorique et 24 semaines (840 heures) d'enseignement clinique. Elle est construite sur une approche par compétences, mais de façon modulaire pour permettre un suivi dans le cadre de cursus partiels.

En effet, depuis l'Arrêté du 22 octobre 2005 modifié relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'aide-soignant, la formation est devenue accessible à des adultes dans le cadre d'une formation en cursus intégral ou partiel. Elle peut être suivie dans une logique de poursuite de formation ou d'exercice professionnel. Elle est ainsi possible en cursus partiel aux personnes titulaires d'un diplôme attestant de compétences communes

³ Décret no 2007-1301 du 31 août 2007 relatif aux diplômes d'aide-soignant, d'auxiliaire de puériculture et d'ambulancier et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires).

au DEAS, d'un baccalauréat professionnel (ASSP : Accompagnement, soin et service à la personne ou SAPAT : Service aux personnes et aux territoires) ou encore pour des personnes qui font valider leur expérience antérieure (VAE). Elle peut également l'être dans un contexte de transition professionnelle ou bien dans le cadre de l'apprentissage. Cette ouverture a considérablement modifié le profil des adultes en formation.

Une réforme du référentiel de formation aide-soignant est attendue, probablement pour 2017, qui devrait conserver le principe de formation en parcours partiel.

Dans la logique de visibilité et d'amélioration de l'organisation de la certification visant une harmonisation européenne il a été mis en place une unité de mesure commune au niveau européen : les ECTS (*Equivalent Credits Transfert System*) dans les formations universitaires. Un projet identique est en cours pour les formations de niveau VI à IV avec la création des ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*). C'est un système européen de crédit d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels.

Les 2 objectifs de la mise en place de ces crédits sont :

- reconnaître les acquis d'apprentissage dans le cadre d'une mobilité nationale ou européenne ;
- promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Le dispositif ECVET est centré sur l'individu et basé sur l'approche par acquis d'apprentissage, qui sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences nécessaires en vue d'obtenir une certification donnée⁴.

Il est envisageable que les ECVET fassent leur apparition à partir du nouveau référentiel de la formation d'aide-soignant à venir.

⁴ ECVET : Système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels
http://www.agence-erasmus.fr/docs/20140318_page-2-plaquette-fr-presentation-des-principes-fondamentaux.pdf

I.2 Mon inscription dans la formation d'aide-soignant

Diplômée en tant qu'infirmière de secteur psychiatrique en 1986, j'ai exercé durant une quinzaine d'années en psychiatrie adulte. Au sein du secteur dans lequel je travaillais il n'y avait aucune aide-soignante. Cette situation était la même dans les autres secteurs de psychiatrie.

Quel que soit mon lieu d'exercice, je me suis rapidement investie dans l'encadrement des élèves en stage, uniquement en soins infirmiers.

J'ai travaillé durant huit ans en hôpital de jour en me formant plus spécifiquement à l'animation d'activités socio-thérapeutiques et d'ateliers d'expression à visée thérapeutique. J'ai fait le choix d'une formation longue en danse thérapie⁵ (1997) que j'ai pu réinvestir au sein de la structure.

Cette spécificité m'a amenée à intervenir en Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) et d'aide-soignant (IFAS) de façon régulière.

J'ai bénéficié d'environ trois années de disponibilité (janvier 2000 à septembre 2002) pendant lesquelles je suis devenue salariée d'une association et pour laquelle j'intervenais en milieu scolaire ou de formation. Au terme de cette période, j'ai souhaité réintégrer le centre hospitalier pour un poste qui me permettrait de continuer à utiliser les compétences développées dans l'animation et la formation.

J'ai ainsi postulé au niveau du Centre de Formations Paramédicales (CFP) où j'ai été recrutée en septembre 2002.

Après deux années d'interventions partagées entre l'IFSI et l'IFAS, j'ai intégralement fait partie de l'équipe pédagogique de l'IFAS à partir de 2004.

Afin de développer ma compréhension et les compétences nécessaires à la fonction de formatrice, j'ai suivi en 2005 une formation intitulée « *Passer de la fonction d'infirmier à la fonction de formateur* ».

⁵ Danse-thérapie en expression primitive : Atelier du geste rythmé France Schott-Billmann – Paris

J'ai ensuite obtenu mon diplôme de cadre de santé en 2009 avec le projet de rester cadre formatrice. Lorsque j'ai réintégré le CFP j'ai alors occupé le premier poste de cadre au sein de l'IFAS.

Ces 14 années d'expérience m'ont permis de rencontrer de nombreux adultes dans leur projet de devenir aide-soignant en m'interrogeant sans cesse sur ma posture de formatrice.

Aujourd'hui la fonction de formateur est inscrite au Répertoire des métiers de la Fonction Publique hospitalière (Annexe 1) sous l'intitulé : *Formateur(trice) des professionnels de santé* avec comme activité : *Accompagnement de la personne dans son projet de formation* et comme savoir-faire : *Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins*.

Le contexte professionnel est ici rappelé puisque il est précisé une formation dans le domaine de la santé et des soins, cependant c'est bien l'accompagnement de la personne en formation qui reste le cœur de la fonction de formateur.

Chapitre II : Ancrage et émergence de la question de départ

Le point d'ancrage de mon travail de recherche est un entretien réalisé avec Émile, élève aide-soignant. C'est un homme de 37 ans, qui suit la formation en cursus complet dans le cadre d'une promotion professionnelle. Il n'a donc pas passé d'épreuve d'admission à l'entrée en IFAS. Son admission est corrélée à un projet de la structure où il exerce.

Dès le début de la formation, Émile exprime un manque important de confiance en lui, il se vit comme très « nul », il utilise parfois, à son égard, des adjectifs très dévalorisants. Il apparaît, cependant, comme quelqu'un de sûr de lui, il est grand, se tient toujours très droit, parle posément. Il relatera une situation vécue en stage où lui a été reproché, par la responsable de la structure cette assurance « *alors que ce n'est que ton 1^{er} stage* ». Émile exprimera tout l'inverse, à savoir un grand manque de confiance en lui, un doute sur tout ce qu'il fait.

Durant les entretiens individuels réalisés avec Émile, j'ai été à son écoute tout en repérant les limites que j'y mettais. C'est-à-dire que je ne l'interrogeais jamais sur son parcours de vie pour tenter, de comprendre ce manque de confiance en soi. Je « prenais » ce qu'il souhaitait me dire sans questionner sa vie personnelle.

Lors d'un de nos échanges, j'ai fait entendre à Émile que même adulte le fait de se retrouver dans un environnement « scolaire » pouvait faire revivre la façon dont on s'est senti « élève » dans le regard des enseignants, des adultes... à quoi Émile acquiesce fortement. Volontairement je n'allais pas plus loin, mais je proposais à Émile de rencontrer la psychologue du CFP afin de pouvoir « travailler » ce vécu et avancer dans son parcours de formation. Il ne l'a jamais fait.

J'ai eu l'occasion d'observer Émile en situation et prendre en soin une personne hospitalisée. Je repérai chez lui des qualités relationnelles telles que l'attention, le respect des capacités d'autonomie de la personne, d'écoute... témoignant d'une relation soignante adaptée.

La situation d'Émile m'a particulièrement interrogée sur ce que peut vivre un adulte en formation, adulte qui a des qualités professionnelles, mais qui doute tellement de lui.

Cette situation est à l'origine de mon questionnement et reflète par ailleurs l'expression d'un grand nombre d'élèves en formation.

J'ai formulé de façon très large, en juin 2015, une première idée de question de recherche dans le cadre de ma lettre de motivation à l'entrée en Master IFAC (Ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation). La première question de départ que je formule en octobre 2015 est : *Dans le cadre de la formation aide-soignante, comment accompagner l'apprenant dans son cursus de formation quand son parcours de vie vient freiner ses apprentissages ?*

Une confrontation au groupe m'a rapidement permis d'identifier que cette partie « *freiner les apprentissages* » ne correspondait pas à ce que je souhaitais dire ou à ce qui m'intéressait particulièrement.

Par contre « *comment accompagner* » correspondait bien à ce que je voulais interroger. Je souhaitais effectivement explorer ce qu'il en est de la posture du formateur dans l'accompagnement d'adultes en Institut de Formation d'Aides-Soignants.

Lors de son intervention sur « *Fonction d'accompagnement : pratiques, posture et démarche d'explicitation* », Marie-Hélène Doublet⁶ a exposé quatre « points de repère » correspondants à un contexte sociologique et les impacts sur les personnes et les pratiques d'accompagnement. L'un de ces éléments concerne « l'identité à conquérir » en lien avec « une exigence de réflexivité des individus : les pertes de repères identitaires structurants portés par la famille, le professionnel et le social entraînent une culture de l'individu réflexif qui doit se construire ses propres valeurs et les faire valoir. L'individu est alors renvoyé à lui-même avec une crainte de ne pas être à la hauteur et en intériorisant le sentiment d'échec ».

Cela entraîne la nécessité pour la personne accompagnée de construire du sens à son parcours. L'accompagnateur doit identifier qu'il s'agit parfois de problématiques psychologiques qui ne relèvent pas toujours de son champ de compétences, d'où la pluridisciplinarité.

Cette intervention m'a fait écho à plusieurs niveaux :

⁶ Doublet, M-H. Intervention « *Fonction d'accompagnement : pratiques, posture et démarche d'explicitation* » Master IFAC Tours. Octobre 2015. Citation approximative.

- les éléments de « manque de confiance en soi » et de « dévalorisation » par rapport à ce que j’entends de la part des élèves aides-soignants ;
- l’idée de limites dans l’accompagnement sur les problématiques psychologiques et de l’importance de la pluri-professionnalité.

Toujours dans le cadre du Master, un second travail en sous-groupe m’a permis d’identifier clairement que mon intérêt dans cette recherche portait sur le manque de confiance en soi qu’exprime un certain nombre d’adultes en formation. Je me suis alors demandé quelles étaient les situations où j’avais pu repérer l’expression du manque de confiance de la part des élèves. J’en ai identifié trois :

- celle d’adultes en promotion professionnelle qui vont exprimer qu’ils n’ont pas droit à l’erreur vis-à-vis de leur employeur (financeur de la formation) : *« je suis attendue au tournant »* ;
- celle d’élèves qui évoquent un « idéal » à atteindre par rapport aux supposées attentes des formateurs ;
- celle d’adultes qui disent très clairement : *« j’ai toujours été considéré comme incapable », « l’école c’était pas mon truc »*...

Christine Abels (2003) décrit ce qu’elle a pu observer auprès d’étudiants éducateurs spécialisés :

« Il se dégage comme un sentiment d’étrangeté entre deux mondes, chacun se sentant “inférieur” à l’autre [...] L’universitaire se vit comme ignorant et mal à l’aise face à ces personnes expérimentées, à cause de son manque d’expériences [...] et le professionnel en formation se vit lui aussi comme ignorant face à ces personnes savantes devant lesquelles il n’ose pas s’exprimer par crainte de dire des bêtises ; certains se vivent avec une image de “raté” parce qu’ils ont échoué dans le système scolaire... »

Ainsi ce vécu peut être identique dans d’autres types de formation avec un autre profil d’apprenants.

L’auteure poursuit en précisant que l’accompagnement consiste alors à « leur permettre de retrouver confiance dans leurs capacités en mettant en valeur leurs acquis et expériences antérieures qu’ils vont pouvoir utiliser et développer durant leur formation. [...] C’est favoriser ce mouvement de construction d’historicité qui est définie comme la

capacité d’agir sur son histoire pour en construire le sens, d’avoir prise sur sa temporalité, et d’agir sur ses déterminismes pour se dégager de ceux qui font obstacle à son projet de vie et de formation personnelle et professionnelle ».

II.1 Formulation de la question de départ

Ces échanges, lecture et réflexions m’ont aidé à identifier que ce sont bien les dimensions de confiance en soi et d’accompagnement qui sont au cœur de ma question.

Ce cheminement m’a amené à formuler la question de départ suivante :

Comment prendre en compte le manque de confiance en soi exprimé par les apprenants dans l’accompagnement d’adultes en formation d’aides-soignants ?

II.1.1 Le choix du vocabulaire utilisé

J’ai choisi le terme d’« apprenant » et non pas d’« élève », même si c’est ce dernier qui est utilisé dans le cadre de la formation. En effet, les adultes en formation d’aide-soignant n’ont pas le statut d’étudiant. Bien que ce soit aussi celui utilisé dans le référentiel de formation, le terme d’élève me paraît trop connoté dans une dimension scolaire, je pense « apprenant » comme adulte qui est, qui se met en situation d’apprentissage.

Le terme d’apprenant est d’origine québécoise⁷. C’est un néologisme créé sur *apprehendere* issu du latin : prendre, saisir. L’utilisation du terme « apprenant » s’inscrit dans la façon dont J-P. Gaté (2009, p. 77-78) le présente : « L’apprenant est véritablement le sujet de l’apprendre. Le caractère générique de ce terme [...] désigne toute personne engagée dans un processus d’apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d’expérience ou son niveau de connaissance ».

J’ai également souhaité faire apparaître, dans la question de départ, la dimension « d’accompagnement d’adultes en formation » pour replacer cette formation dans

⁷ Définition, ressource en ligne : <http://www.novantura.com/wiki/wakka.php?wiki=Apprenant>

l'accompagnement de la construction d'une identité professionnelle. Cela inscrit la formation et ces adultes dans une dimension sociale importante dans les métiers du soin.

II.2 Phase d'exploration

Afin de vérifier la pertinence de ma question et de pouvoir éclairer des aspects auxquels je n'aurais pas pensé, j'ai souhaité réaliser un entretien exploratoire. Pour R. Quivy et I. Van Campenhoudt (1988, p. 68), lors de l'entretien exploratoire « il s'agit moins de rassembler des informations précises que de mettre en lumière les aspects importants du problème, d'élargir les perspectives théoriques, de trouver des idées, de se rendre compte de la manière dont le problème est vécu ». J'étais également intéressée d'entendre plus précisément le point de vue et le vécu d'un formateur par rapport à mon questionnement initial.

II.2.1 Entretien exploratoire

J'ai réalisé un entretien exploratoire le 27 novembre 2015 auprès d'un infirmier-formateur avec une ancienneté de quatre ans dans sa fonction.

L'entretien a duré 25 min 30 s. En référence à R. Quivy et I. Van Campenhoudt (1988), cet entretien a été peu directif auprès d'un formateur comme personne directement concernée.

Je lui ai simplement fait part du thème que je souhaitais traiter dans ma recherche, à savoir « le manque de confiance en soi des apprenants en formation d'aide-soignant ». Je lui ai demandé ce qu'il en pensait.

J'ai retranscrit l'entretien, mais ne ferai apparaître ici que les idées fortes qui s'en sont dégagées :

- **Confirmation de l'expression du manque de confiance en soi par les apprenants :**
 - « *Pour moi c'est un thème d'actualité puisqu'une grande majorité (insistance sur le mot) exprime ce manque de confiance en eux et effectivement on travaille beaucoup tout au long de la formation sur ça [...]il faut toujours les aider les accompagner là-dedans parce que c'est toujours quelque chose qui s'exprime oui* »

- **Prise en compte du manque de confiance en soi en entretien individuel :**
 - *« C'est à travers les entretiens individuels en tant que référent du suivi pédagogique c'est aussi quand ils sont en difficulté c'est trouver des solutions avec eux les accompagner et ça ça leur donne confiance aussi [...] y'a le collectif mais y'a aussi beaucoup l'individuel »*
 - *En entretien individuel sur quoi tu peux t'appuyer pour être dans cette valorisation ? Tu dis valoriser en cours en TP et entretien individuel tu t'appuies sur quoi ?*
 - *Leur parcours de vie leur expérience »*
- **Un changement s'opère dans le déroulement de la formation :**
 - *« Ce manque de confiance en soi que tu repères en début de formation qu'est-ce que tu en dirais en fin de formation ?*
 - *Alors je dirais qu'il y a un moment charnière dans la formation (il développe)*
 - *[...]*
 - *tu identifies que ça renforce leur confiance en eux que ça modifie quelque chose ?*
 - *Oui*
 - *À quoi tu peux l'identifier ?*
 - *En cours leurs questions sont différentes moins concrètes ils vont s'extraire de la pratique pour aller dans des choses plus abstraites euh y'a l'attitude »*
- **Le manque de confiance en soi concerne tous les profils d'élèves et semble aller en s'accroissant :**
 - *« Pour toi ça concerne tous les profils euh dans la diversité des élèves ?*
 - *Oui oui*
 - *Tu as commencé en disant que ça concernait une grande majorité*
 - *Oui pour moi c'est une grande majorité*
 - *Euh tu dirais plus de 50 %*
 - *Oh oui oh beaucoup plus de 50 % »*
- **Le formateur valorise les expériences passées, l'implication, la participation dans la formation :**
 - *« les ASHQ qui arrivent en formation c'est lié à leur parcours professionnel où pas de prise en considération les parcours partiels euh ça va être lié à toute la difficulté de trouver euh enfin ils ont été en difficultés sociales financières professionnelles ils ont été beaucoup au chômage et que c'est difficile à se remettre dans un cursus scolaire et puis y'a ceux qui sortent quand même des études et qui alors je suis pas psychologue mais qui ont peut-être des blessures plus personnelles et qui arrivent euh ici avec des difficultés mais par le travail alors c'est pas une thérapie mais par notre accompagnement ils vont se construire une identité professionnelle qui va les conforter et que en tout cas euh leur projeter une image d'eux qu'ils n'avaient plus jusqu'à présent et pour moi cette formation comme elle est courte en 10 mois on on les étaye enfin il y a quelque chose qui fait que par cette formation il y a une construction professionnelle »*

L'entretien exploratoire m'a permis de confirmer la pertinence de ma question de départ. Je pense, à ce moment-là de mon travail, conduire des entretiens auprès de formateurs en IFAS (avec plus ou moins d'ancienneté – infirmier-formateur et/ou cadre de santé formateur ?). Ma question initiale me paraît également réaliste.

Seconde partie :
Approche conceptuelle et problématisation

Notre question de départ : « *Comment prendre en compte le manque de confiance en soi exprimé par les apprenants dans l'accompagnement d'adultes en formation d'aide-soignant ?* » fait ressortir les dimensions d'adulte en formation et de confiance. Mais elle pose également la question de « comment prendre en compte » en lien avec l'accompagnement. Pour répondre à cette question du *comment* nous avons fait le choix de nous intéresser en premier lieu aux adultes qui entrent et suivent la formation car nous les considérons au centre de la situation d'accompagnement. Il nous a paru nécessaire de comprendre ce que signifie « être adulte » aujourd'hui avant d'interroger le concept de formation dans lequel l'adulte s'inscrit.

Nous pourrions considérer les adultes que nous accueillons en formation comme se situant entre adolescence et vieillesse et avec l'idée de l'acquisition d'une certaine maturité. Mais cela serait-il suffisant ? Il paraît nécessaire de tenir compte de la période actuelle dont les repères se sont estompés ce qui rend difficile la reconnaissance identitaire de l'adulte. En quoi alors, la formation peut-elle participer à cette construction identitaire ?

Afin de poursuivre ce questionnement sur l'identité, nous l'aborderons en lien avec le concept d'image de soi, car nous avons considéré l'expression du manque de confiance en soi comme le fait d'avoir une image négative de soi.

Ce cheminement nous amènera à développer particulièrement le concept d'accompagnement puisque au cœur de la fonction de formateur.

Chapitre I : Regard sur ce que signifie « être adulte »

La formation d'aide-soignant s'adresse à des personnes de 17 à plus de 50 ans parfois. L'entretien exploratoire a permis d'identifier une certaine diversité dans les parcours des apprenants (expériences professionnelles, personnelles, sortie d'étude, promotion professionnelle...). Quels que soient leur âge et leur parcours antérieur, ce sont des adultes qui s'engagent en formation à un moment donné de leur parcours de vie.

Est-ce que la diversité des âges, des parcours de vie apparaît dans la définition donnée à l'adulte aujourd'hui ?

Nous allons donc aborder ce que revêt cette spécificité de l'adulte en référence aux auteurs.

L'ouvrage de Jean-Pierre Boutinet *Psychologie de la vie adulte* (2005) nous permet de repérer combien, en France, cette période adulte, pourtant la plus longue de l'existence, a été peu interrogée au contraire de celle de l'enfance, de l'adolescence puis plus près de nous celle de la personne âgée. Néanmoins, l'adulte aujourd'hui confronté à une période de crise sociétale doit faire face à de multiples changements et reconstructions. La vie adulte ne peut plus être pensée dans une dimension linéaire et stable, les « mutations socio-culturelles [...], la crise de l'insertion, la perte de repères, l'allongement de l'existence » obligent à l'adaptation, à repenser l'insertion professionnelle, à la mobilité, à l'engagement dans un cursus de formation parfois. Des situations sources d'incertitude avec « un risque [...] d'effets déstabilisants caractéristiques ». (Boutinet, 2005, pp. 3-10).

L'auteur observe le développement d'un champ sémantique nouveau tel que « andragogie, maturescence, adultescence... » jusqu'à « maturité vocationnelle » qui témoigne de l'intérêt porté aujourd'hui à cette période de la vie et ses bouleversements.

Pour aborder et compléter ses propos sur la psychologie de la vie adulte, Boutinet invite à l'ouverture à partir d'une lecture sociologique, ethnologique et dans le domaine des sciences de l'éducation. Il lui paraît fondamental de tenir compte des « nombreuses classes d'âge » concernées, ainsi que des dimensions sociales, communicationnelles et d'apprentissage dans lesquelles sont immergés les adultes.

I.1. L'adulte d'hier à aujourd'hui

I.1.1 Premiers éléments de définitions

J-P. Boutinet (2005, pp. 11-13) précise l'approche sociohistorique de la vie adulte :

- D'un point de vue étymologique le terme « adulte » a le sens de « *celui qui a cessé de croître* » utilisé uniquement comme qualificatif. Il est issu du participe passé *adultus* appartenant au verbe latin *adoleasco* qui a donné « adolescence ».
- Du XVII^e au XIX^e siècle il est employé dans une forme nominale dans l'expression « d'âge adulte ».
- Il trouve réellement sa forme de substantif au début du XX^e siècle, mais pour désigner ce qui n'est pas autorisé aux enfants, c'est-à-dire ce qui relève de la pornographie et de la sexualité.

Dans le Petit Larousse (100^e édition de 2005, p. 61), nous trouvons la définition suivante :

Adulte : Parvenu au terme de sa croissance, de sa formation – Personne parvenue à sa maturité physique, intellectuelle et psychologique.

Ses différentes dimensions de la maturité peuvent être mises en lien avec ce que Boutinet (2005) a identifié comme « une image composite, mais relativement cohérente, d'un idéal auquel on aspire, image faite de croissance achevée, de développement à son apogée, d'équilibre subtil entre des tendances contraires, en un mot de maturité ».

Le Petit Robert (dans sa réédition de 1987, p. 27) précise quant à lui :

Adulte : âge adulte, chez l'homme, de la fin de l'adolescence au commencement de la vieillesse.

Nous retrouvons là ce que J-P. Boutinet (2005) précise, à savoir l'individu considéré dans une tranche d'âge entre adolescence et vieillesse « 20-25 ans [...] à 60-65 ans ; cette tranche d'âge est apparue jusqu'à ces dernières années comme celle qui s'imposait spontanément à travers une évidence qui désormais s'estompe ».

Toutefois, ces définitions ne disent pas tout de ce qu'est un adulte et le concept reste à interroger.

C'est « l'avènement de la formation permanente » (Boutinet, 2005) qui va permettre une réflexion sur la spécificité de l'adulte en formation pour le distinguer des jeunes. Cette différenciation se fera au regard des expériences vécues de l'adulte. En parallèle, les années 1980 ont dû prendre en compte « le statut de l'adulte actif et ses capacités plus ou moins problématiques d'insertion et de reconversion ».

L'auteur constate comment le concept d'adulte a été peu développé dans le champ de la psychologie, lui préférant la notion de « personne » alors que le champ de la sociologie s'est davantage intéressé aux « relations interpersonnelles et aux dynamiques familiales ». Pour autant quelles que soient les approches envisagées, elles ne se superposent pas et le concept d'adulte reste « flou aux délimitations imprécises » (Boutinet, 2005).

Pour en préciser les contours, Boutinet a abordé le concept d'adulte au regard de deux questions, celle de l'âge et celle du genre. C'est en s'appuyant sur le droit qu'il permet d'identifier « la dimension du pouvoir » qui donne « à certains groupes d'adultes la possibilité d'exercer leur ascendant sur d'autres groupes... ». Il fait référence à la notion d'autonomie ou au manque de reconnaissance de celle-ci. D'une part, dans le cadre d'une décision de mesure de protection des biens et des personnes vis-à-vis d'adultes et d'autre part dans celui des inégalités homme-femme. Ainsi l'adulte est considéré dans un environnement, « selon les lieux et les temps » qui le déterminera plus ou moins autonome. Cela laisse en suspens une définition précise du concept.

C'est à partir de Whitbourne et Weinstock (cité par Boutinet, 2005, pp. 11-23) que Boutinet propose quatre indicateurs pour préciser ce qui caractérise l'adulte :

- « Un certain âge chronologique ;
- des tâches développementales permettant des réalisations sociales ;
- une maturité psychologique pourvoyeuse d'un statut psychologique ;
- la reconnaissance sociale au statut d'adulte et, en lien avec elle, le sentiment identitaire d'être reconnu ».

C'est en référence à ces indicateurs, pris ensemble ou séparément, que l'auteur associe « la triple expérience » qui fonde la singularité de l'adulte :

- « celle de la croissance et du développement des compétences et capacités déterminées, voire choisies ;
- celle d'une maturité virtuelle faite de relative stabilité et d'un certain sentiment de maîtrise dans d'autres compétences ;
- celle du déficit, voire du déclin, de la perte irréversible dans des domaines bien identifiables, appelant comme contrepoids l'aménagement d'activités de compensation ».

Ces éléments sont voués à constituer, pour Boutinet (2005), « les temporalités de la vie adulte ». Temporalités qu'il met en lien avec l'aspiration de l'adulte qui, au-delà de la construction de son histoire individuelle, tend à s'inscrire dans une dimension sociale de l'histoire.

1.1.2 Les différentes conceptions de l'adulte

Boutinet (2005) donne des repères théoriques permettant d'identifier différentes conceptions de la vie adulte. Nous ne présenterons pas ici l'ensemble de ces conceptions, au nombre de cinq, mais aborderons celles qui nous permettent de rester dans la logique de notre recherche. Ce sont des points de repère proposés par Boutinet repris ici sous une forme très synthétique donc restrictive.

Dans une « conception adaptative », l'adulte est confronté à des changements, plus ou moins réguliers, « déterminés par des facteurs externes ». Pour Neugarten (cité par Boutinet, pp. 96-114) « l'adaptation est liée à la façon par laquelle l'adulte utilise son expérience ». L'auteur associe à cette « logique adaptative » les théoriciens du concept de soi tel que Mead ou L'Écuyer entre autres. Le soi est présenté comme « l'ensemble des traits, images, sentiments organisés de façon plus ou moins consistante que l'adulte reconnaît comme faisant partie de lui-même ».

Il dégage également les « conceptions dynamiques à orientation vocationnelle » en lien avec soit :

- « Une dynamique de continuité », qui se fonde sur le courant de la psychologie humaniste avec Rogers, Maslow. La vie adulte est guidée par la « conquête d'autonomie et de liberté » de la personne à travers ses expériences.

- « Une dynamique de changement » induite par la société où l'individu va être confronté à « des passages, des transitions, des transformations » qui constituent des étapes, des « stades ». L'individu va accéder à chaque stade suivant en se transformant pour « accéder à une plus grande autonomie ». L'auteur fait alors référence à Jung, Bühler, Levinson avec les métaphores du déplacement du soleil, de la montagne à gravir ou du cycle des saisons. Plus près de nous, il évoque le « concept de passage » de Sheehy.
- « Une dynamique de rupture » où l'individu est confronté à une remise en question dans une « situation d'incertitude et de crise dont l'issue est incertaine ». La « croissance individuelle » de l'individu est alors fragilisée. Ce sont les auteurs tels que Erikson, Gould et Kaës qui sont cités par Boutinet.

Ces différentes conceptions ne sont pas à opposer. C'est leur complémentarité qui peut aider à mieux comprendre ce que revêt la trajectoire de la vie adulte.

1.1.3 Définition de l'adulte selon différents modèles

L'approche selon différentes conceptions que nous venons de citer peut être croisée avec une lecture différente que Boutinet (2009, pp. 69-70) propose « en fonction du modèle culturel dominant ».

Il a dégagé quatre grands modèles associés à une période particulière de notre société :

- Dans les années 1950, le modèle « de l'adulte mature ou adulte-étalon » dans une société faite de « normes intériorisées liées à la famille, au travail, aux groupes d'appartenance ». L'adulte fait référence.
- Les années 1960, où le confort d'existence s'accroît grâce à la modernité, voient l'adulte se construire à travers « l'expérience qu'il se donne [...] vers une meilleure réalisation de soi ». Ce modèle est décrit comme « délibérément optimiste ».
- Les années 1980-1990 vont induire une fragilité de la vie adulte dans un contexte de « complexité des modes de vie » et de « privation d'emploi ». C'est un modèle « dépressif [...] pour un adulte qui se perçoit fragile et fatigué ».

- Depuis quelques années, un nouveau modèle se dessine. La complexité croissante du cadre de vie amène l'adulte à se définir par « des identités plurielles (personnelle, professionnelle, familiale...) », aux travers « de compétences diverses » et de « déficits à combler ».

Boutinet (2010) insiste sur les modifications inhérentes à « une société à forte mobilité » de ce qui pouvait jusque-là permettre de différencier les différentes étapes du cycle de la vie. Aujourd'hui, les repères sont devenus flous entre l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte, la vieillesse du fait de l'allongement de la vie, de la scolarisation prolongée, du travail des seniors... Boutinet parle de « véritable désinstitutionalisation d'une police des âges qui déstabilise les personnes impliquées en les privant de repères, ceux de l'appartenance à une catégorie d'âge déterminé, ceux de la reconnaissance identitaire d'un âge marqué » (Boutinet, 2010, p. 62).

1.1.4 Définition de l'adulte selon différentes temporalités

Entre enfants et adultes, les choses semblent s'être inversées. D'un côté, les nourrissons sont espérés les plus précoces possibles, les enfants doivent s'adapter sans « fausse-note ». Ce qu'ils font dans tout ce qui concerne les nouvelles technologies. De l'autre côté des adultes qui s'appuient sur les plus jeunes pour s'inscrire dans l'ère du numérique et qui reprennent des formations ou sont confrontés à une « inactivité forcée ». Ce que Boutinet (2010) nomme « passage régressif » ou l'adulte redevient « quelque peu enfant tardivement ».

Concernant l'adolescence, l'auteur argumente la perte des rites d'initiation au profit de « rituels que se bricolent les jeunes eux-mêmes ». Ce qui efface l'adolescence comme passage de l'enfance à l'âge adulte. De plus, les difficultés d'entrée dans la vie professionnelle garante d'une reconnaissance adulte entraînent une période non déterminée d'attente de ce qui serait l'âge adulte. Aujourd'hui, cet état d'adulte s'envisage alors comme « maturités au pluriel » en mixant les domaines professionnel, social, économique et psychologique.

Ainsi pour Boutinet (2010) l'adulte est confronté à des « temporalités fragmentées [...] des temporalités de la discontinuité » qui le fragilise émotionnellement, qui sont source

« d’incertitude et d’instabilité ». Il s’agit alors pour l’adulte de s’inscrire dans un projet lui permettant « d’anticiper de possibles ou souhaitables transitions [...] qu’il s’agisse d’un projet de mobilité personnelle, familiale ou professionnelle ».

En lien avec la dimension professionnelle, Boutinet (2010) offre quelques repères du parcours de l’adulte en délimitant quatre catégories d’âge « sans que le passage de l’une à l’autre se fasse de façon bien identifiable » :

- « le jeune adulte de 25-35 ans, en insertion depuis peu », qui investira le monde professionnel au regard de « ses autres espaces de vie, personnel, familial, social » ;
- « l’adulte du milieu de la vie des 40-50 ans » qui va s’inscrire dans une réflexion sur son parcours et son devenir. Il procède à des « remaniements identitaires » et ses choix ou non-choix concerneront « son espace privé, social ou professionnel » ;
- « l’adulte de 55-65 ans » porteurs de ses expériences, mais confronté aux limites du temps qui lui reste pour envisager des reconversions, « cet adulte anticipe ou refuse d’anticiper l’échéance prochaine de son passage à la retraite » ;
- l’adulte que Boutinet nomme « en retrait ou en retraitements des 65-75 ans » qui s’éloignera de son activité préalable ou qui la poursuivra sous une autre forme.

Aujourd’hui, les repères de la vie adulte sont divers et mouvants aussi il y a toujours plusieurs dimensions à associer pour définir l’adulte. Boutinet (2009, p. 69) en donne la définition suivante :

« Personne qui par son avancée en âge et son expérience a acquis les maturités indispensables lui permettant de vivre une autonomie, ce qui lui donne la possibilité de s’intégrer dans un ou plusieurs espaces de vie, qu’il s’agisse de l’espace familial social, professionnel, associatif, local... ».

Différentes façons d’être adulte, différentes façons de penser la vie adulte que l’auteur (2009) invite à préciser à partir de quatre questions :

- « Un adulte de quel âge ? Un jeune adulte, un adulte du milieu de la vie, un adulte accompli ?
- Un adulte qui appartient à quel genre ? Une femme, un homme avec les rôles tenus associés à chacun de ces genres ?
- Un adulte porteur de quelle expérience qu’il est susceptible de mobiliser ?

- Un adulte qui se trouve dans quelle perspective d'aménagement, de prolongement de bifurcation de son itinéraire de vie ? ».

Pour Boutinet (2009), ces questions sont destinées à mieux identifier le candidat s'engageant dans un parcours VAE, néanmoins nous pouvons faire le parallèle avec la formation d'aide-soignant dans laquelle s'engagent, de la même façon, des adultes.

Le référentiel de formation d'aide-soignant⁸ fait apparaître le terme « d'élèves ». C'est une formation d'une durée de dix mois sans statut universitaire qui ne permet pas de nommer les personnes concernées « étudiants ». Néanmoins, elle s'adresse à des adultes, ainsi nous pouvons envisager que cela nécessite de le prendre en compte dans le cadre de la formation.

Nous avons pu identifier que la façon de définir l'adulte s'est modifiée au fil du temps par la prise en compte du contexte dans lequel il évolue.

La notion de maturité a toujours été évoquée, à partir d'une tranche d'âge restée large (20-25 ans à 60-65 ans), il se fait aujourd'hui une distinction entre **différentes temporalités** de la vie adulte (Boutinet 2010). Cette distinction est en lien avec les **expériences, la dimension professionnelle, sociale ou privée.**

Les évolutions sociétales ont entraîné différentes conceptions de ce qu'est « être adulte » aujourd'hui. Ainsi il peut être envisagé dans une logique d'**adaptation, de continuité, de changement ou de rupture.**

Il nous semble important de maintenir le terme d'adulte dans notre questionnement afin d'en garder à l'esprit ce que cela revêt. Ce sont des adultes qui s'inscrivent dans un projet de formation initiale, parfois de reconversion, en promotion professionnelle, et avec plus ou moins d'expérience. Le temps de la formation pourra être de l'ordre de la continuité, ou du changement ou encore de la rupture.

Une autre caractéristique de l'adulte concerne son **expérience**. Boutinet (2005) en souligne l'importance en évoquant la façon dont la formation permanente (aujourd'hui « Tout au long de la vie ») peut s'appuyer sur l'expérience de l'adulte pour favoriser des

⁸ Arrêté du 22 octobre 2005 modifié relatif à la formation conduisant au Diplôme d'État d'Aide-Soignant

« capacités inédites pour ses adaptations ultérieures ». Il précise alors que « ce sont ces enjeux de la formation permanente dans la vie adulte que certains auteurs ont regroupés sous le nom d’“andragogie” » (Boutinet, 2005, p. 81).

Nous avons souhaité clarifier cette notion d’andragogie afin d’en identifier les principales caractéristiques. Il n’y a pas l’idée de l’opposer à la pédagogie qui ne sera, par ailleurs pas développée dans ce travail, mais d’identifier si cela recoupe ce que nous avons éclairé de l’adulte ou si cela amène de nouveaux éléments.

I.2 Spécificité des adultes en formation : L’andragogie

La formation d’aide-soignant s’adresse à des adultes dont nous avons identifié les différentes temporalités. Ils ont des expériences multiples et variées plus ou moins en lien avec le domaine du soin. Les formateurs conçoivent des séquences d’enseignements, mais cela n’en fait pas pour autant des enseignants. Comment peuvent-ils alors tenir compte du fait d’intervenir auprès d’adultes dans une logique de formation ? L’andragogie permettrait-elle d’y répondre ?

Le terme d’andragogie vient du grec *anêr* (*andros*) signifiant l’homme adulte et de *agô* : mener, conduire, élever. (Averlant, 2007, p. 103).

Boutinet (2005, pp. 81-95) en souligne les contestations portant en premier lieu sur cette étymologie. En effet, *anêr* peut être considéré en opposition à *gunê* : la femme, ce qui l’exclurait de l’andragogie. *Anêr* est en fait utilisé en opposition à *païs* : l’enfant. Ce qui précise une méthodologie spécifique à la formation des adultes.

C’est ce qu’a développé Knowles en 1970, cité par Nicole Anne Tremblay (2003, p. 21), en proposant une théorie d’une ingénierie éducative propre « au processus de maturation de l’adulte, qu’il nomma “andragogie” ».

1.2.1 Les caractéristiques de l'andragogie

Pour Knowles, l'andragogie repose sur quatre postulats en lien avec les « caractéristiques de l'âge adulte ou de la maturité » (Tremblay, 2003). La considération de la personne adulte est alors la suivante :

- « sa conception d'elle-même passe d'une conception de personne dépendante à celle de personne autodirigée ;
- son bagage d'expériences devient une ressource toujours plus importante en regard de son apprentissage ;
- sa motivation à apprendre devient davantage conditionnée par l'exercice de ses divers rôles sociaux ;
- sa perception du temps change pour passer d'un usage éventuel de ce qui est appris à un usage immédiat [...] l'orientation envers l'apprentissage passe de celle d'un être centré sur un contenu à celle d'une personne centrée sur la résolution de problème ».

Cette conception de l'andragogie a été adoptée aux États-Unis et au Canada, moins en France. Ainsi une autre contestation, précisée par Boutinet (2005) tient à l'opposition qui serait faite entre « *l'enfant qui apprend et l'adulte qui apprend* », alors qu'il pourrait s'agir des mêmes apprentissages à des âges différents de la vie.

L'auteur argumente les spécificités de l'adulte et ce qui le différencie de l'enfant en situation d'apprentissage. L'adulte a vécu, traversé, un certain nombre d'expériences, il est inséré dans un environnement et de ce fait « il apprend à partir des problèmes [...] qu'il se pose et non de façon formelle ». Il peut se distancier de ce qui est appris pour s'inscrire dans une pensée critique.

À partir du travail de Knowles, Boutinet (2005) dégage ce qui pour lui, rend spécifique la formation adulte : « L'adulte est en situation d'autonomie ; il dispose d'un potentiel d'expériences ; ses rôles sociaux sont des facilitateurs d'apprentissage » ; il est moins orienté vers le futur que l'est l'enfant, mais davantage sur le moment présent « avec un souci d'utilisation prochaine du savoir » ; ses expériences l'amènent à être centré sur « des problèmes et non plus seulement sur des thèmes ».

Boutinet souligne l'importance de prendre en compte l'expérience de l'adulte dans l'andragogie « contrairement à l'enfant, l'adulte sait beaucoup plus de choses qu'il n'en a conscience ». Il arrive en formation riche de ses expériences, mais avec des « connaissances implicites ». La formation doit alors lui permettre d'accéder à des connaissances explicites, ce qui est possible avec l'explicitation (Vermersch, cité par Boutinet). C'est à partir d'une expérience significative vécue que l'adulte peut être accompagné grâce à l'explication pour revenir sur ses actions, les analyser et identifier, intégrer les connaissances. Ce questionnement se fait à partir du « *comment* » et non du « *pourquoi* » qui induirait « une rationalisation *a posteriori* ».

Ainsi pour Boutinet (2005) l'apprentissage adulte revêt-il des spécificités par une « mise en réseau de l'expérience acquise, l'expérimentation momentanée et un travail de conceptualisation ». C'est aussi le développement d'une pensée plus complexe que celle de l'enfant ou de l'adolescent qui en ferait sa particularité.

En référence à ce que nous venons d'identifier dans ces deux premiers concepts, certains éléments semblent essentiels dans le cadre d'une formation adulte.

Tout d'abord la prise en compte de **la diversité des apprenants adultes** par rapport à la temporalité dans laquelle ils s'inscrivent.

C'est ensuite questionner la conception qu'ont les formateurs des adultes.

C'est enfin, **prendre en compte les expériences** antérieures. Dans un groupe, les expériences sont multiples, diversifiées, mais elles peuvent également être très hétérogènes. En cela un dispositif de formation en alternance peut permettre de s'appuyer sur des expériences vécues. L'application devenant concrète et situationnelle, la compréhension rapide de l'intérêt des apprentissages va favoriser l'implication de l'adulte. Le travail pensé à partir de situations problèmes permettra de faire des liens immédiats. Enfin, la considération de l'adulte comme personne autonome doit guider les propositions des formateurs.

Cela nous a amenée à interroger plus précisément alors la formation d'adultes ainsi que la place du formateur.

Chapitre II : La formation : lieu d'interaction entre sujet, savoir et expérience

Avec le référentiel de 2005, l'école d'aide-soignante devient Institut de formation d'aide-soignant, serait-ce passer d'un lieu « école-enseignement » à un lieu de formation ? Mais qui correspondrait alors à quoi ?

Un lieu de formation oblige à penser ce que l'on y fait et en qualité de quoi : formateurs ? Enseignant ? Educateur ? S'engager dans cette réflexion est décrit par M. Fabre (1994, p. 11) comme une « dimension obligée du travail formatif ».

II.1 Origine, définition et distinctions

Le terme de formation, dans son sens pédagogique, apparaît initialement dans « le Dictionnaire Larousse de 1908 dans le cadre de la formation militaire » (Fabre 1994). Ce sens pédagogique ne sera retrouvé dans les dictionnaires que dans les années soixante.

Le Petit Larousse (100^e édition de 2005, p. 477) en donne la définition suivante :

Formation : « Action de former : manière dont quelque chose se forme. Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement ; instruction, éducation ».

L'ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* de F. Raynal et A. Rieunier (1997, p. 202), donne une définition de la formation en référence à Berbaum avec une distinction entre éducation et formation.

« Berbaum différencie donc “éducation” qui s'adresse à des jeunes, de “formation” qui s'adresse plutôt à des adultes, l'éducation correspondant à une action d'une durée importante alors que la formation plus ciblée demande généralement moins de temps ».

Il est également précisé que ce concept de formation s'est modifié « depuis la Loi sur la formation continue en entreprise (1971) ». Période où la formation avait pour « but le développement personnel et la promotion sociale » alors que

de nos jours elle revêt des formes multiples « intégrant le cadre de la formation tout au long de la vie, de l'entreprise apprenante et de l'autoformation, la formation visant le développement de compétences, le retour sur investissement, l'employabilité, la compétitivité ».

La différenciation entre « éduquer », « enseigner », « instruire » et « former » est faite par M. Fabre (1994) à partir des quatre pôles sémantiques identifiés par Goguelin (1987, cité par Fabre, p. 21).

- « Éduquer » est à mettre en lien avec *educere* signifiant « faire sortir » avec l'idée d'élever quel que soit le domaine, « intellectuel, moral ou physique ».
- « Enseigner » est issu du latin *insignare* dans le sens de « mettre une marque, conférer une distinction. L'enseignement est une éducation intentionnelle qui s'exerce dans une institution dont les buts sont explicites, les méthodes codifiées, et qui est assurée par des professionnels. Enseigner est proche d'apprendre, expliquer, prouver, démontrer : la visée est ici la compréhension ».
- « Instruire », de *instruere*, se rapporte à l'outillage intellectuel. C'est « éclairer, informer, initier... instruire c'est transmettre à quelqu'un de l'information qui doit être éclairante pour lui ».
- « Former vient du latin *formare* qui signifie donner l'être et la forme ». Dans la formation, c'est l'individu qui va être formé, telle la matière, mais qui « implique une transformation de tout l'être. C'est une action globale qui implique également que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique ».

Former associe la dimension de transmission s'inscrivant davantage dans l'instruction (instruire du latin *instruere* : outiller) que dans le sens d'enseigner, elle concerne un sujet se formant et doit être reliée à une pratique.

II.2 Les trois visages de la formation

Pour Fabre (1994, p. 23) former revêt ainsi une « triple orientation » :

- « Transmettre des connaissances comme l'instruction ;
- Modeler la personnalité entière ;
- Intégrer le savoir à la pratique, à la vie ».

Elle peut donc être envisagée du côté des contenus, du côté de la transformation du sujet ou encore du côté « des objectifs institutionnels ou des destinations sociales » (Fabre, 1994). Former, pour l'auteur, en tant que processus est toujours « former quelqu'un "à" quelque chose, "par" quelque chose et "pour" quelque chose » (Fabre, 1994, p. 25).

La formation, en fonction de sa logique dominante, peut alors se définir professionnelle lorsqu'il s'agit de former à un métier (former « pour »), psychosociologique (former « par ») quand elle est centrée sur le développement de la personne ou didactique (former « à ») quand elle cible la construction de savoirs. Pour autant, les limites de ces « trois visages » (Fabre, 1994, p. 25) n'en sont pas aussi déterminées et la formation dans sa réalité revêt une mixité de ces différentes logiques. « La formation désigne donc la tentative d'articuler une triple logique, didactique, psychologique, socioculturelle... » (Fabre, 1994, p. 73), chaque logique ayant ces propres spécificités.

M. Fabre reprend les grandes idéologies du travail et des organisations depuis les années 1934-1940 pour identifier les caractéristiques de la logique d'adaptation socioculturelle en lien avec le métier visé. C'est une logique qui va considérer le formé soit comme « objet », soit comme « sujet », soit comme « agent de sa formation » (Fabre, p. 74). Dans le sens où ce qui est attendu au terme de la formation, c'est l'adéquation à un rôle social particulier des formés « objets » devant se soumettre et se conformer à cette attente. Ils sont cependant considérés comme « sujets » dans ce qu'on les pense capables de s'adapter et « agents de leur formation » si l'on considère qu'ils sont en mesure d'agir dans leur milieu de travail donc de jouer un rôle dans « l'évolution de la société ». Ce qui permet de dépasser cette logique est, pour Malglaive (cité par Fabre, p. 79), le développement « d'une déontologie du métier de formateur » avec un statut clarifié, une formation suffisamment longue et une pédagogie « assurant aux formés la culture professionnelle la plus large possible ».

Concernant la logique psychologique, Fabre s'oppose à l'idée de différencier pédagogie et andragogie si celle-ci est pensée par rapport à des caractéristiques psychologiques de l'adulte. Il aborde alors les spécificités de la logique psychologique en lien avec la situation de formation comme lieu de « crise, de rupture et de dépassement ». Il s'appuie sur R. Kaës (cité par Fabre, 1994, p. 83) considérant la formation comme « espace transitionnel » dans un moment de bouleversement des « appartenances sociales, des

espaces d'identification et repères intellectuels ». Nous retrouvons ici la conception liée à une dynamique de rupture abordée par Boutinet et présentée dans le concept de l'adulte en page 22.

La formation se doit alors d'être un lieu « d'écoute bienveillante », assurer « un cadre » sécurisant permettant aux formés de « vivre l'angoisse comme phase nécessaire de la formation et de la dépasser dans la rencontre, le partage et le projet ». Là encore, c'est une conscience déontologique qui pourra prémunir de tout excès de pouvoir. Non pas à l'instar d'un « code de conduite », mais en s'inscrivant dans « un dispositif de contrôle réflexif » permettant aux formateurs d'interroger leur pratique.

Les spécificités de la logique didactique sont à mettre en lien avec le rapport théorie/pratique. Le danger étant de les opposer, Fabre (1994, p. 85) insiste sur la théorie comme « pratique spécifique », pratique intellectuelle comme « processus de transformation d'une matière première ». Elle peut donc se confronter à d'autres pratiques. De même, la pratique n'est pas qu'action, mais « intelligence des choses », « savoir de l'action » et de ses implications. La formation doit donc utiliser, proposer, solliciter ces deux dimensions, théorie et pratique, de façon paritaire. Dans une formation en alternance, le danger étant de valoriser l'un aux dépens de l'autre, ce qui en ferait une alternance juxtapositive et non intégrative. Il est nécessaire alors de « rendre la production formatrice », c'est-à-dire de travailler à partir de situations de travail et de ses propres représentations, « d'actualiser la transmission des connaissances » en tenant compte des évolutions inhérentes au monde du travail. C'est se situer dans une logique interactive comme « articulation de la théorie à la pratique qui prennent sens l'une par l'autre » Fabre (1994, p. 33).

Trois logiques donc, à concevoir dans la formation, en interaction. La formation en alternance apparaît comme un lieu privilégié de l'articulation de ces trois dimensions, encore faut-il les identifier pour pouvoir, si nécessaire, « analyser les problèmes qui constituent les tensions spécifiques à chaque visage de la formation » (Fabre, 1994, p. 91).

Au-delà des différentes logiques et « visages » que peut prendre la formation, M. Fabre (1994, p. 30-36) l'éclaire par quatre caractéristiques :

- « Une logique de changement qualitatif de la personne ». Ce changement n'est pas associé à l'apport de connaissances, mais à l'idée d'une transformation par des changements de « comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes ».
- « Une centration sur le formé et la situation de formation » où la formation va s'ajuster aux besoins, demandes du formé. Elle répondra également aux acquis et aux représentations du sujet. Ce n'est pas la personne formée qui s'adapte aux dispositifs de formation, mais bien la formation qui a suffisamment de souplesse pour répondre aux besoins identifiés et exprimés.
- « Une articulation du savoir aux problèmes » où la théorie reste un moyen de comprendre la pratique.
- « Une technicité et un professionnalisme ». En formation professionnelle, le formateur doit conjuguer connaissance du métier, théorie et savoirs psychologique ou sociologique. Pour autant, « il n'est ni expert, ni clinicien, ni psychologue ». C'est l'inscription du formateur dans un cadre pédagogique où « objectifs, besoins, actions et évaluation » sont définis qui va lui permettre de ne pas s'appuyer uniquement sur ses intuitions ou d'être dans l'improvisation. Quelle que soit la clarté de ce cadre, un système de contrôle est nécessaire et peut se faire, en partie, grâce au travail en équipe.

Ainsi la formation est présentée comme « processus éducatif » s'appuyant sur trois logiques : « didactique, psychologique et d'adaptation socio-culturelle », sans omettre les caractéristiques précisées en amont.

II.3 La formation : lieu d'apprentissage à partir de l'expérience

Concernant la dimension de changement qualitatif de la personne, nous pouvons faire le lien avec Jobert⁹ (2011). L'auteur insiste sur la prise en compte des expériences antérieures de l'adulte en formation. Néanmoins quels que soient « les apprentissages déjà réalisés », la formation doit permettre à l'adulte d'accroître son « potentiel de développement ». Il précise que « la formation des adultes ne trouve sa raison d'être et son utilité propre que

⁹ Les références au texte de G. Jobert sont issues d'un travail réalisé en co-formation dans le cadre du séminaire *L'alternance école de l'expérience : narration, attention et écoformation, "Continuité de l'expérience, discontinuité d'activités et de lieux"*. Tours, 26-28 avril 2016. Ce travail a été le support à une synthèse intégrative qui est en partie reprise ici.

dans la mesure, et seulement dans la mesure, où elle met le développement des personnes au premier plan de ses finalités » (Jobert, 2011, p. 366). Il fait ici référence à « la branche de la psychologie appelée “psychologie du développement” » et non pas à l’idée du « développement personnel » des individus. Il se distancie de Piaget et de son modèle de développement cognitif issu d’un processus biologique, mais s’appuie sur Vygotski. Celui-ci argumente que « l’apprentissage précède le développement » dans la mesure où il considère « que la dynamique du développement procède [...] de l’extérieur vers l’intérieur, de l’interpsychique vers l’intrapsychique, du social vers l’individuel ».

En référence à Vygotski et au socio-constructivisme, Jobert insiste sur l’importance des interactions avec autrui et celle du langage comme « production sociale porteuse de sens ». (Jobert, 2011, p. 367). C’est ce qui argumente la construction des connaissances dans une interaction sociale. La formation doit offrir des espaces de dialogue, de confrontation à d’autres points de vue et tenir compte de la zone proximale de développement¹⁰ pour permettre à l’adulte d’accroître ses apprentissages. L’auteur précise que « seuls les apprentissages qui “font expérience” (au sens de l’épreuve, de l’usage de soi) contiennent un potentiel de développement » (Jobert, 2001, p. 368).

Plus précisément, l’apprentissage correspond à « l’acquisition de connaissances extérieures au sujet ». Le développement concerne l’aspect cognitif et correspond à « un accroissement, un élargissement de capacités cognitives nouvelles : abstraction anticipation, généralisation, raisonnement, analyse ». Ces opérations qui permettent d’appréhender le monde et de se penser soi-même deviennent alors « des composantes à part entière de la personne et [...] vont entraîner des effets transformateurs sur l’identité même de la personne... ». Au-delà des capacités cognitives évoquées, le développement porte de surcroît sur des « activités potentielles » (Clot cité par Jobert, 2011, p. 369). C’est ce qui est nommé « développement du pouvoir d’agir sur les situations, les objets, autrui et soi-même, c’est-à-dire la possibilité pour le sujet de “fonctionner” autrement en mobilisant les ressources tirées de ses fonctionnements antécédents... ». (Jobert, 2011, p. 369).

¹⁰ La zone proximale de développement correspond selon Vygotski à l’espace d’apprentissage situé entre ce que l’on réalise en autonomie et en étant accompagné. (Vygotski cité par N. Denoyel, 2007 « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique », in *Penser l’accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, PUF, pp 149-160)

L'importance des expériences et/ou connaissances antérieures n'est plus à démontrer (Gaté, 2009b), c'est l'interaction, dans une nouvelle situation, entre ce qui est déjà su ou déjà là et ce qui est rencontré qui va permettre l'apprentissage en situation de formation.

Jobert (2011) s'appuie sur la considération qu'ont les formateurs des adultes en formation et de la prise en compte de leurs expériences antérieures pour envisager ces dernières comme ressources « l'action est le creuset de la connaissance, et en formation professionnelle elle en constitue la visée ». (Jobert, 2011, p. 358). Parce que l'adulte tire de ses expériences ce qu'il sait et qu'elles font de lui ce qu'il est, l'auteur précise que l'ingénierie de la formation se doit d'associer « dimension cognitive et dimension identitaire » pour former dans une logique qu'il nomme « triade expérience-sujet-savoirs ».

Néanmoins, Jobert (2011) pose la question de comprendre pourquoi « les formateurs soient restés jusqu'à aujourd'hui étrangers au travail comme objet d'analyse ? ». Pour cela, il argumente que « l'emploi n'est pas le travail ».

La formation professionnelle, en lien avec un métier, est construite à partir de l'identification de tâches et offre un programme basé sur des contenus (théoriques, procéduraux et pratiques). Une formation ainsi construite s'inscrit dans une logique « d'adéquation entre des postes à pourvoir et des individus pour les occuper ». Toutefois, le monde du travail ne correspond pas uniquement à ce qui est prescrit et ce qui est envisagé dans un programme de formation, « il y a un écart entre ce qui est prévu et la façon dont les choses se présentent concrètement » (Jobert, 2001 p. 362).

Dans les années 90, en parallèle de la crise, l'approche par compétences, issue de cet écart entre les lieux de travail et les conditions réelles de l'activité, a entraîné un glissement de la qualification du poste de travail à celle de la personne.

Les formations professionnelles basées sur l'alternance, donc dans une discontinuité de lieux et d'activités, sont aujourd'hui construites sur une logique de compétences. Il est alors nécessaire de prendre en compte, selon André Geay (2007), le fait que la compétence ne s'acquière pas « à l'école », mais se développe en action. C'est ce qui n'est pas transmissible, mais qui va se constituer dans des « savoirs empiriques, savoirs pratiques, savoirs cachés, savoirs d'expérience » (Geay, 2007, p. 29). Geay insiste sur l'un des aspects incontournables dans les formations professionnelles, à savoir que ce ne sont pas les savoirs théoriques ou formels qui sont à appliquer aux situations de pratique. Au

contraire, la pratique et l'expérience sont à considérer « en tant que source et objet de savoir à part entière et non comme simple application du savoir formel ». Il pose alors la question de « savoir ce que l'on fait de cette expérience dans la formation ? ». Selon l'auteur, « toute expérience n'est pas apprentissage » (Geay, 2007 p. 33), c'est donc bien la formation qui a pour fonction de rendre formatrice l'expérience.

II.4 La formation par alternance

Le rapport entre théorie et pratique est particulièrement mis en tension dans les formations en alternance.

Nous avons abordé ce concept de l'alternance dans le cadre du mémoire réalisé en formation cadre de santé¹¹ dont nous reprenons ici les différentes dimensions développées par A. Geay.

André Geay (1998) conçoit l'alternance comme un système interface entre l'école et le travail, entre théorie et pratique. Il développe alors l'idée de quatre dimensions différentes de l'alternance au niveau de cette zone interface :

- La dimension institutionnelle
- La dimension didactique
- La dimension pédagogique
- La dimension personnelle

⇒ La dimension institutionnelle qui est à mettre en lien avec la construction et le développement d'un partenariat. L'auteur insiste sur la notion de partage des responsabilités et introduit la notion de « *parité d'estime* ».

Les deux systèmes concernés doivent penser l'autre comme détenteur du pouvoir de former et d'évaluer donc de partage de responsabilité de formation. Les professionnels engagés dans cette responsabilité (formateurs et professionnels) ont des compétences différentes, mais doivent reconnaître celles de l'autre, à « *parité d'estime* ».

¹¹ *Au rythme de l'alternance, l'analyse de pratiques en faveur d'une démarche réflexive*. Mémoire Formation cadre de santé IFCS. Poitiers 2009, p. 32

- ⇒ La dimension didactique s'appuie sur la prise en compte du terrain, de l'expérience, du métier comme support aux apprentissages. Elle suppose des « *interventions croisées et alternées* » (Geay, 2007, p. 30).
- ⇒ La dimension pédagogique concerne l'ensemble des relations entre l'apprenant, le formateur et le tuteur de stage, avec la notion de double tutorat, par le tuteur et l'enseignant.
- ⇒ La dimension personnelle où l'apprenant devient producteur plus que consommateur de savoirs ce qui renforce « l'autonomisation de l'alternant dans ses apprentissages » (Geay, 2007, p. 30).

Geay s'appuie sur Kolb (cité par Geay, 2007, p. 34) pour préciser que « l'apprentissage expérientiel est “le processus par lequel une connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience” ». C'est cette construction de connaissances issues de l'expérience qui va participer au développement de la compétence. Cependant, l'auteur rappelle qu'il faut distinguer deux dimensions dans l'expérience, il parle d'une « face active » et d'une « face passive » qui correspondent à « en faire l'expérience » et « avoir de l'expérience » (Geay, 2007, p. 33).

« Faire l'expérience » de quelque chose est se confronter (confronter¹² : empr. au lat. médiév. *Confrontare*, composé de *cum* et *frons* « le front ») à une situation, à la réalité de façon plutôt frontale. Cette con-frontation vient bousculer les représentations. En ce sens, Geay précise « qu'il y a un enjeu identitaire et symbolique très fort dans lequel on joue quelque chose de soi ». Dans un second temps, c'est une étape de recherche de compréhension de ce qui s'est vécu qui permettra que la situation devienne « situation expérientielle ».

« Avoir de l'expérience », c'est ce qui permet de faire face à des situations habituelles en utilisant du « déjà connu », ce qui ne suffit pas à faire face à de nouvelles situations complexes, à être compétent.

Comment alors la formation, en s'appuyant sur les situations de travail, participe-t-elle à la transformation de l'expérience singulière en apprentissages nécessaires à la compétence ?

¹² Recherche étymologique consultée sur : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/confronter>

Selon Jobert (2011) la compétence, ce n'est pas seulement développer des connaissances nouvelles, mais cela demande de développer l'autonomie, la mobilisation d'une intelligence en situation et la coopération. Ceci afin de faire face à des situations de travail complexes. Parce que le travail réel confronte à des situations indéterminées alors que le travail prescrit s'appuie sur des situations déterminées, il n'est plus possible de penser la formation comme transmissions de savoirs à appliquer dans le travail.

Pour l'auteur « travailler n'est pas exécuter ». Les situations de travail sont multiples, variées, mais surtout non prévisibles. Face à ces situations, le travailleur au-delà de l'utilisation de ses savoirs va faire preuve de créativité, d'ingéniosité, d'un « quelque chose en plus » pour répondre à la complexité à laquelle il est confronté. Il va réfléchir, inventer, décider, c'est, selon Jobert (2011, p. 363) « cet apport humain, cette activité déployée en situation face aux objets, en relation avec d'autres humains qui constitue la définition même du travail ».

La compétence demande alors d'être réflexif, c'est-à-dire de produire du savoir en travaillant, car « l'expérience est toujours un couplage entre une intelligence et un contexte qui fournit des ressources » (Geay, 2007, p. 33). La démarche qui vise à s'appuyer sur le travail pour permettre de produire des savoirs spécifiques induit alors la nécessité pour les formateurs de réfléchir à une façon différente d'aborder leur rôle et la formation.

II.5 Rôle du formateur dans une formation professionnelle en alternance

Fabre (1994, p. 34) définit le métier de formateur comme :

« L'intervention dans la pratique de formation, d'une culture professionnelle issue de l'intégration/dépassement d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience...) et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement et tantôt comme instruments régulateurs de la formation, dans des référentiels d'analyse ou des dispositifs ».

Le formateur s'inscrit dans une ingénierie qui correspond selon Jobert (2011, p. 372) à « l'activité de conception de méthodes, de dispositifs, de cursus, d'outils ». Or cette

ingénierie de formation, pour répondre à la logique de compétences, ne doit pas rester ignorante du travail, mais bien en découler. L'auteur s'appuie sur Pastré (cité par Jobert, 2011, p. 373) pour aborder ce qui est nommé « didactique professionnelle » comme « l'analyse du travail en vue de la formation ». Trois principes fondent cette « didactique professionnelle » :

- « les adultes [...] sont capables de développement, notamment dans l'activité de travail ;
- le travail exige, pour obtenir la performance visée, la réalisation d'opérations mentales multiples et complexes ;
- l'action n'est pas seulement utilisatrice de savoirs, mais également source d'apprentissage, surtout si la possibilité est offerte aux personnes de faire l'analyse de leur propre action ».

Nous retrouvons dans ce dernier point, la dimension de réflexivité abordée par A. Geay (2007) quand il en précise l'importance dans l'alternance. En référence à Schön (cité par Geay, 2007, p. 37) il rappelle que la pratique réflexive n'est pas uniquement réfléchir avant et pendant l'action, mais que c'est bien « se prendre soit même comme objet de sa réflexion » qui permet cette réflexivité. Pastré (cité par Jobert, 2011, p. 373) dit qu'il y a « apprentissage par l'action et apprentissage par l'analyse de sa propre action ».

Ces trois points doivent guider les formateurs dans le choix des méthodes pédagogiques, des outils proposés en formation professionnelle. C'est la connaissance de « l'analyse du travail » selon Jobert (2011) qui leur permettra de ne pas être déstabilisés quand les apprenants remettent en question les différences entre la formation et la réalité du travail. C'est aussi cette possibilité d'échanger, de questionner, de réfléchir ensemble sur les écarts « dans un espace social de confrontation de discours hétérogènes à propos d'un objet commun » (Jobert, 2011) qui permet à l'apprenant de s'inscrire dans « une communauté professionnelle ».

Concernant les outils et méthodes pédagogiques, A. Geay (2007) développe l'importance de l'analyse de pratiques, ainsi que Jobert (2011) qui complète avec les histoires de vie (Dominicé), l'entretien d'explicitation (Vermersch) ou encore « l'instruction en sosie » (Oddone repris par Clot).

Ces différentes méthodes participent toutes au développement d'une pratique réflexive et sont ancrées dans l'expérience. Expérience qu'offre la formation en alternance.

Ce second concept permet d'éclairer les **différentes logiques de la formation**. Une logique **didactique** avec la nécessaire considération d'une **parité entre théorie et pratique**. Une logique **socio-culturelle** en lien avec le métier et une logique **psychologique** en lien avec la transformation des apprenants. Logiques où la déontologie des formateurs et les dispositifs pédagogiques sont garants de la considération portée à celui qui se forme.

Dans le cadre de la formation professionnelle, c'est la prise en compte des **expériences antérieures** ou issues de l'alternance travaillées dans une **démarche réflexive** qui seront le socle des apprentissages.

La formation d'aide-soignante est une formation professionnelle qui associe ces différentes logiques. Construite dans l'alternance, elle associe formateurs et professionnels de terrain dans la construction des apprentissages des adultes-apprenants.

Nous avons identifié que la formation concerne tout autant une **dimension cognitive** qu'une **dimension identitaire**. Les adultes-apprenants qui s'engagent en formation vont vivre des situations, des expériences, des rencontres qui vont venir toucher leur identité.

Notre question de départ concernerait-elle cette dimension en interrogeant celle de la confiance ?

Avant de développer le concept de confiance, nous proposons d'interroger dans un premier temps le concept d'image de soi qui permettra d'aborder ceux d'identité, d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle.

Chapitre III : L'image de soi

L'entretien exploratoire a permis d'identifier que le manque de confiance qu'expriment les apprenants pouvait avoir des liens avec une expérience antérieure peu valorisée, des difficultés « d'ordre social, financier ou professionnel ». Il peut également s'agir de « blessures personnelles ». Le formateur parle d'un changement qui s'opère dans le parcours de formation avec un accompagnement qui permet de « leur projeter une image d'eux qu'ils n'avaient pas jusqu'à présent ».

Nous avons alors envisagé l'expression du manque de confiance en soi comme image négative de soi. Cela nous a conduit à considérer les concepts de *soi*, d'*image de soi* et de *confiance* comme centraux.

III.1 Concept de soi

Selon l'ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* de F. Raynal et A. Rieunier (1997, p. 410), l'image de soi est l'un des composants du self-concept.

« Le self-concept recouvre les représentations qu'un individu a de lui-même et de ses capacités à aborder avec plus ou moins de succès les différents types de situations [...] Il est constitué d'une dimension cognitive (l'image de soi) qui intègre le SEP (Sentiment d'efficacité personnelle) et d'une dimension affective (l'estime de soi) ».

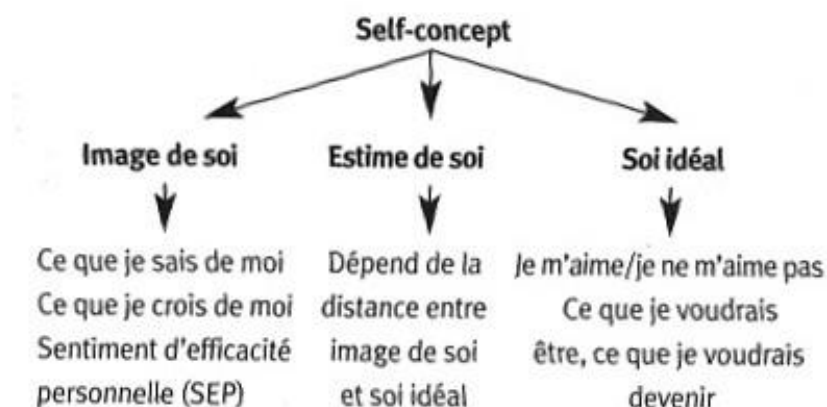


Schéma 1 : Self-concept. F. Raynal et A. Rieunier (1997, p. 410)

Avant d'aborder les concepts de Sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi, nous allons tenter d'éclairer la dimension de soi et de conscience de soi.

Le dictionnaire des concepts en soins infirmiers (2015, p. 166), donne la définition du concept de soi à partir de celle de L'Écuyer :

« “Le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts...), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles); de rôles et de valeurs... que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements” ».

Cette définition nous semble partielle dans la mesure où elle ne dit rien des interactions sociales en œuvre dans la conscience de soi. Pour aborder cette dimension, nous allons nous appuyer sur l'œuvre de George Herbert Mead (1934/2006).

Mead apparaît comme auteur phare de la psychologie sociale. Son ouvrage *L'esprit, le soi et la société* a été publié en 1934 de façon posthume. Il a permis d'appréhender les activités de l'individu au sein d'un processus social et non plus comme seules résultantes de la psychologie de cet individu.

Pour Mead, l'individu se constitue en relation avec les autres. C'est au travers d'actes sociaux, de relations entre les individus que le Soi se constitue. Il ne peut y avoir de conscience de soi et de communication sans processus d'actes sociaux. Ce processus de socialisation permet à l'individu de s'approprier le rôle des autres. Il intériorise les attitudes d'autrui, ses valeurs, ses croyances, ses attentes.

Mead pose la question suivante : « Comment les individus en viennent à organiser ce qu'ils font sur le fondement du sens qu'ils attribuent ou que les autres attribuent à leurs actes ? » (Mead, 1934/2006, p. 23).

Il s'oppose à l'idée développée en psychologie de l'imitation. Pour lui, tout se joue dans l'interaction sociale et dans la capacité d'une conscience réflexive.

« L'action d'un individu suscite une réponse appropriée chez un autre, cette réponse devenant à son tour un stimulus pour le premier. À travers leurs ajustements réciproques, orientés vers l'accomplissement d'une tâche commune, ils en viennent à partager un sens commun dans une situation sociale ».

Cependant, l'action ne peut suffire si elle n'est considérée que dans sa dimension physique. Pour qu'il y ait conscience réflexive au sein de situations sociales la parole doit être engagée. Avant d'être réflexive, la conscience de soi doit exister.

Le Soi se construit, se constitue progressivement en lien avec l'expérience sociale et les relations avec les individus qui y participent. « Le soi est impensable hors de l'expérience sociale » (Mead, 1934/2006, p. 211) dans le sens où ce sont les relations sociales qui vont déterminer le Soi d'un individu. Celui-ci pense son action dans un environnement social donné. Si nécessaire il modifiera son action pour s'adapter à cet environnement. Il s'agit là pour Mead de l'intelligence réflexive. Grâce à cette recherche d'adaptation au processus social, Mead soutient l'idée d'une pluralité de Soi. Chaque situation entraîne une recherche d'adaptation de l'individu qui anticipe la réponse qu'il va provoquer chez autrui en prenant d'abord en compte sa propre réponse à son action. En cela, Mead défend que « nous sommes faits d'une pluralité de soi qui correspondent à une pluralité de réponses sociales ». Ainsi pour l'auteur, la conscience de soi dans un contexte social représente-t-elle la capacité de l'individu de mettre en œuvre des réponses qui sont celles des membres du groupe social. La conscience de Soi pour Mead est « la capacité de provoquer en soi un ensemble de réponses déterminées qui appartiennent aux membres du groupe », pour lui « l'individu ne possède un soi qu'en relation avec les soi des autres membres de son groupe social ».

Le Soi de l'individu est constitué d'un « Je » et d'un « Moi ». Le « Je » est la réponse au « Moi » qui correspond aux attitudes, comportements des autres que l'individu porte en lui, l'« Autrui généralisé » selon Mead. « La communauté organisée ou le groupe social qui donne à l'individu l'unité de son soi peuvent être appelés “Autrui généralisé” (Mead, 1934/2006, p. 223) ». Le « Je » est alors la réponse réalisée par l'individu sans pour autant en connaître l'issue. « Je » et « Moi » constituent « la personnalité telle qu'elle se manifeste dans l'expérience sociale ». Le Soi est un « processus social », il est recherche d'équilibre

entre ces deux phases du « Je » et du « Moi ». En cela, le Soi représente « une fonction qui jaillit de l'expérience de l'interaction sociale » (Lafond, 2007).

Nous pouvons identifier que, selon l'auteur, ce que va faire l'individu dans un environnement donné est soumis à des impulsions, des attitudes et des habitudes.

Pour lui, « l'impulsion est à la base de la conduite humaine » (Mead, 1934/2006, p. 27). Cependant impulsion ne signifie pas réaction incontrôlée. L'impulsion va se faire à partir de stimuli sélectionnés. La réaction précède le stimulus à la réponse. Cette sélection est un élément essentiel, car elle est, pour Mead, ce qui va enclencher l'équivalent d'une démarche de recherche. À partir d'une situation problématique qui empêche une action adaptée, l'individu va enclencher une « procédure de raisonnement, d'analyse ou de réflexion », afin de réorganiser les réponses qui ont échoué. Ce qu'il nomme « attitude de cognition ».

Pour Mead, ces attitudes sont présentes chez l'individu avant même qu'il soit dans l'action et s'exprimeront à l'occasion d'un stimulus « les attitudes sont toutes là dans les dispositions des gens, comme des formes de conduite qui attendent le ressort approprié pour les activer » (Mead, 1934/2006, p. 32).

Certaines situations nous entraînent à agir selon des habitudes avec la conscience de cette façon d'agir, ce qui n'est pas le cas dans ce qui est de l'ordre du routinier. C'est-à-dire ce que nous faisons sans le temps de la réflexion à l'action. Un ensemble de gestes habituels est réalisé dans l'immédiateté, Mead en précise la nécessité. Par contre, la conscience du but de l'acte qui va être réalisé induit l'anticipation ce qui va permettre le contrôle « du déroulement du processus dans son ensemble ».

Pour Mead, ce qui constitue l'expérience véritable tient au fait que l'individu va être en premier lieu touché par ses propres réponses et qu'il s'ajustera à l'environnement. Pour Dewey (cité p. 33), il s'agit là d'une « fusion entre passivité et activité », c'est-à-dire « une articulation étroite d'un subir et d'un faire ». C'est pour Mead la source du Self et de l'esprit. C'est grâce à cette « capacité d'auto-affectation et d'auto-stimulation » que l'individu s'adapte à son environnement, mais que de surcroît il donne sens à ce qu'il fait pour lui-même comme pour autrui.

Dans une situation qui fait problème (où il peut y avoir blocage, échec ou désaccord de points de vue) si l'individu est capable de s'ajuster par raisonnement, analyse et réflexion, il témoigne alors, selon Mead, « d'intelligence réflexive ». Ainsi l'individu agit lors de situations non problématiques par « impulsions fondamentales » et lors de situations problématiques grâce à la conscience de soi. Ce sont ces deux composantes qui représentent pour Mead le Self et qui fondent la notion d'individu social. Cette conscience de soi est possible grâce à la capacité de l'individu de se prendre comme objet d'étude pour lui-même. Le Self précède le psychisme dans le sens où il est en œuvre lorsque l'individu en situation problème utilise son intelligence réflexive pour « réagir à lui-même comme il le fait aux objets de son environnement » (Mead, 1934/2006, p. 54).

C'est cette réflexivité qui est, selon Mead, « la condition essentielle du développement de l'esprit ». Les individus sont engagés dans des expériences subjectives qui vont constituer les interactions sociales. « La réflexivité [...] permet un retour sur soi, dans l'endossement de l'attitude d'autrui à son égard et dans l'ajustement conscient à l'interaction sociale... » (Mead, 1934/2006, p. 206). Il est toutefois nécessaire d'adjoindre à ce processus l'importance du langage comme communication significative.

Cécile Bonnico-Donnato (2011) revient sur l'analyse de Mead dans la constitution du self qui ne peut s'élaborer que dans « un processus de communication réfléchi » propre à l'individu. Il s'agit là de ce qui fait la singularité de l'être humain dans sa capacité à percevoir chez lui la réaction qu'il peut susciter chez autrui. Le geste est alors considéré comme « symbole ayant une signification universelle » (Bonnico-Donnato, 2011, p. 5). Ce qui est à souligner chez Mead puisque cela le différencie de la dimension behavioriste ou « le stimulus produit mécaniquement le réflexe sans être réfléchi en tant que tel ». Cette séquence « stimulus – réflexe » n'est pas celle dont il est question dans l'œuvre de Mead. Il s'agit d'une séquence « symbole-réponse » où l'individu « capable d'anticiper la réponse de l'autre » va pouvoir « modifier sa conduite [...] en étant affecté par ses propres actions, l'individu peut les ajuster à la situation » (Bonnico-Donnato, 2011, p. 6). C'est ainsi que se définit l'esprit pour Mead. Il revêt donc pour lui un statut « social » et non « mental », il « émerge là où l'organisme rencontre dans son environnement un obstacle qui perturbe son expérience et l'oblige à mener une réflexion » (Truc, 2006).

Dans toute situation sociale, l'individu va agir et provoquer une réponse de l'autre, mais dans la mesure où il est lui-même en capacité d'avoir le même type de réponse, ses actions sont aussi bien liées à Autrui et au « Je », ce qui constitue le Soi, « l'individu est capable de se réaliser comme soi dans la mesure où il est à même de prendre les attitudes des autres et d'entrer dans ce jeu de reconnaissance réciproque » (Cefaï, 2006, p. 256). Inscrit dans un « acte social » de communication « qui renferme le langage et le geste, s'éveille chez l'individu la perception et le respect de lui-même, de même que le sentiment de compétence » (Lafond, 2007).

La formation met en présence des individus, acteurs sociaux dans des places différentes (apprenants, formateurs, professionnels de terrain...). Ces rencontres qui s'inscrivent dans un contexte professionnel particulier engagent chacun dans une reconnaissance mutuelle. C'est la possibilité pour les adultes apprenants de se construire un Soi, et/ou d'en vivre son unité dans un groupe social en tant que « Autrui généralisé ».

Le travail réalisé en formation dans sa dimension cognitive (de réflexion, de raisonnement et d'analyse) induit non seulement un développement dans la façon de penser, mais également, selon Jobert (2011) une transformation de l'identité de la personne. L'auteur nuance son propos en précisant que ces effets transformateurs sont variables en fonction « des tolérances individuelles selon l'histoire des sujets » (Jobert, 2011, p. 369).

L'approche de Mead nous a semblé intéressante dans ce qu'elle éclaire la constitution du *Self*/soi de l'individu inscrit dans des relations sociales. Néanmoins, son œuvre est antérieure au concept d'identité qui apparut chez ses successeurs dans le champ de la sociologie. (Kaufmann, 2004, p. 33). Nous avons souhaité aborder ce concept d'identité afin d'en vérifier les liens avec le rapport à autrui et la dimension plus subjective.

Pour avoir une vision large du concept d'identité, nous allons dans un premier temps le développer à partir de l'ouvrage de Mucchielli. Dans un second temps, nous identifierons ce qu'en dit C. Dubar.

III.2 Ce que recouvre l'identité

III.2.1 L'identité pour soi, l'identité pour autrui

Après avoir rappelé la diversité de définitions de l'identité, Mucchielli (1986) insiste sur la nécessaire approche des « sciences humaines ». Il précise que la notion d'identité est rattachée à la dimension « d'acteur social ». Ce sont alors les sciences humaines qui permettent de le penser comme sujet qui ressent, réfléchit, décide, avec une conscience de lui-même et de ce qui l'entoure. Selon l'auteur, l'identité est un « construit bio-psychologique et communicationnel-culturel », car en transformation constante suivant le contexte. Chaque « acteur social » ayant sa propre lecture de son identité, mais également de l'identité des autres.

Toute définition de l'identité reste cependant rattachée à des critères de références en lien avec une discipline particulière. L'identité est « plurielle » et pourra être envisagée, d'un point de vue conceptuel, de multiples façons en fonction des sciences qui l'abordent. Elle peut être définie au regard de « référents écologiques, matériels et physiques, historiques, culturels, psychosociaux... » (Mucchielli, 1986, pp. 14-16) et, de ce fait, ne reste qu'une définition subjective, selon l'auteur.

Cette dimension subjective l'est tout autant pour l'acteur vis-à-vis de lui-même que pour celui qui observe cet acteur. Mucchielli parle « d'identités auto-énoncées » en lien avec ce que le sujet pense de lui, éprouve de lui-même, ce qu'il souhaite ou pas montrer aux autres, ce qu'il croit devoir montrer... Cette identité qu'énonce l'acteur dans un contexte donné prend appui sur des critères, plus ou moins conscients, qui ont du sens pour lui à un moment précis.

Il s'agit « d'identités énoncées par autrui » lorsque ce sont les autres « acteurs sociaux » qui définissent l'identité du premier. Ils peuvent alors s'appuyer sur ce qu'ils croient de l'autre, ce qu'il voudrait que l'autre soit, sur ce qu'ils imaginent qu'il devrait être... Ainsi « il y a autant d'identités sociales que de contextes sociaux de définition d'un acteur ».

Mucchielli (2013a, p. 39) définit alors l'identité comme « ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne ». Il y a là deux dimensions de l'identité à prendre en compte. Tout d'abord, les critères par lesquels un individu peut être défini ou

par lesquels il se définit lui-même, nommés par Mucchielli «référents de l'identité psychosociologique » et ensuite « le sentiment d'identité ».

Nous ne retiendrons que certaines des catégories énoncées par Mucchielli, concernant « les référents identitaires psychosociaux d'un acteur social ».

- « Les référents matériels et physiques, dont les possessions, les potentialités, les apparences physiques...
- Les référents historiques, dont les origines, les événements marquants...
- Les référents psychoculturels, dont le système culturel, le système affectif et cognitif...
- Les référents psychosociaux avec les références sociales, les attributs de valeur sociale (dont les compétences reconnues, les estimations diverses...), la psychologie de l'acteur (sa vision du monde, ses projets, son implication dans la situation...), les potentialités de devenir (capacités, motivation, adaptation, style de conduite...).

L'identité d'un individu peut donc être envisagée à partir d'un certain nombre de critères auxquels on se réfère en fonction du contexte ou de ceux qui sont identifiables. C'est ce choix de critères pour définir l'identité d'un individu qui permet, selon Mucchielli, de parler de différentes identités, « identité objective (avec des référents vérifiables), identité culturelle, identité groupale (dont les référents concerneront forcément tout le groupe), identité sociale, identité professionnelle... » (Mucchielli, 2013b, p.78). L'identité propre de l'individu serait alors « l'identité subjective » en tant que « conscience qu'il aurait de ses différentes identités ». Ce qui regrouperait « la conscience de ses possibilités de participation, de ses appartenances culturelles et de groupes, de son identité sociale, de ce qu'il voudrait être et de ses caractéristiques individuelles ».

III.2.2 Les sentiments de l'identité

Mucchielli (1986, p. 25) s'appuie sur Allport et Erikson pour rappeler que l'on ne peut pas envisager l'identité sans « un ensemble de sentiments se rapportant à cette identité ». Ainsi, « les significations que l'acteur peut donner au fait d'être lui-même [...] dépendent

d'un certain nombre de processus subjectifs d'évaluation dont les résultats sont traduits en "sentiments", c'est-à-dire en impressions vécues ».

En lien avec ces sentiments ressentis par le sujet, Allport décrit sept éléments essentiels qui composent l'identité : « Le sentiment corporel - Le sentiment de l'identité du Moi dans le temps - Le sentiment des appréciations sociales de notre valeur - Le sentiment de possession - L'estime de soi - Le sentiment de pouvoir raisonner - L'effort central (intentionnalité de l'être) ».

L'identité peut alors être présentée comme le sentiment d'être la même personne tout au long de sa vie, grâce à un travail cognitif et affectif à partir des situations vécues. Elle concerne tout autant le sentiment de son être physique, matériel et sensoriel qui s'inscrit dans un processus de maturation. Au cours de cette maturation, l'individu est concerné par des relations sociales et un contexte culturel qui vont l'amener à s'évaluer dans la qualité de ses relations et par rapport aux autres. L'acteur porte des jugements sur ce qu'il est, comparé aux autres, sur ses échecs et réussites. Il s'évalue à partir de l'image renvoyée par les autres et l'image idéale de lui. Ces sentiments de valeurs correspondent à l'estime de soi. Enfin, l'acteur social doit se sentir porté par des projets de vie « l'intentionnalité de l'être » pour trouver un sens à sa vie. Chaque sentiment étant en « relation systémique » (Mucchielli, 1986, p. 28) avec les autres.

En lien avec notre question de recherche nous allons revenir sur deux des sentiments développés par Mucchielli (2013a), le sentiment de valeur et celui de confiance.

Le « désir d'identité » se manifeste dans les attentes de l'individu du regard porté sur lui par autrui, « quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt ». En premier lieu dans la relation de la mère à l'enfant au travers de « la confiance fondamentale acquise par la stabilité et la profondeur » de cette relation « primitive ». L'estime de soi se renforcera alors par « la répétition et la synthèse permanente d'un ensemble d'évaluations » au sein de relations sociales. En lien avec les « résultats de notre comparaison aux autres et les résultats de la comparaison entre l'image de soi et l'image idéale de soi ». Nous retrouvons ici ce qui apparaît dans la schématisation du « self-concept » (p. 45). D'autre part, c'est « le sentiment de confiance de base » qui permet l'intégration de « valeurs, d'évaluation et de jugement » socle de l'identité.

Pour Mucchielli (2013c), c'est lorsque l'individu se sent fragilisé ou atteint de quelque façon que ce soit dans l'un ou plusieurs de ces sentiments qu'il y a « crise d'identité » ou problème.

III.2.3 L'identité communautaire

Mucchielli resitue l'identité dans le paradigme de la complexité. La formation de l'identité (individuelle ou de groupe) peut être envisagée à partir de ce que vit le sujet dans un environnement socio-culturel donné. Cependant, cette vision le figerait dans une identité construite à partir des processus de l'éducation, de la socialisation et de l'acculturation.

L'auteur insiste alors sur l'importance de compléter cette approche à partir de la considération des acteurs comme « sujets "agissants" qui participent, à certaines conditions, à la création des composants de leurs identités personnelles et culturelles ». Cette approche permet de considérer une « dynamique de l'identité ».

Mucchielli (1986, pp. 33-34) s'appuie sur différents exemples, dont celui nommer « l'effet Pygmalion » d'après les expériences de Rosenthal et Jacobson, pour illustrer combien l'identité est « le résultat de communication arrivant et partant d'un acteur ». Ce sont les interactions entre les acteurs à partir de ce que présupposent les uns à l'égard des autres et ce à quoi ces derniers supposent devoir répondre qui constituent les acteurs dans leur identité. L'identité ne peut donc pas être envisagée sans tenir compte des relations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs. Ce qui en fait pour Mucchielli (1986, p. 36) « un processus permanent et dynamique ». Il propose alors le concept « d'identité-située » qui permet de considérer l'acteur dans « une expérience de l'existence ».

Cette « identité-située » va s'observer grâce aux actions que l'acteur pourra mettre en œuvre soutenu par « les possibilités d'actions », nommées « affordances » que lui offre l'environnement dans lequel il évolue. De façon concomitante, le sujet se définit par son histoire et « en relation avec d'autres acteurs présents ou absents-présents de la scène avec qui une structure de relation préexiste ou émerge » (Mucchielli, 1986, p. 37).

Mais l'auteur va plus loin en s'appuyant sur Durkheim (cité par Mucchielli, 2013b, pp.78-92) pour qui « il existe en nous un être collectif et un être privé ». « L'être collectif »

est celui par lequel le ou les groupe(s) dont nous faisons partie s'expriment en nous (croyances religieuses, pratiques morales, professionnelles, traditions...). « L'être privé » correspond à ce qui est de « l'individuel », du privé lié à l'histoire personnelle... C'est en revenant sur le développement de l'enfant à partir de cette période indifférenciée d'avec la mère et sur l'histoire de l'évolution des civilisations que Mucchielli argumente l'idée d'une « identité communautaire » comme « participation affective à une entité collective, pilier constant de toutes les identités ». Il différencie là « les comportements partagés » au sein d'un groupe de « la communication humaine révélant l'existence d'un noyau commun humain et social existant entre les individus, la communication impliquant une participation avec autrui qui exige que l'Autre apparaisse dans le Soi, que le Soi s'identifie à l'Autre, et que l'on devienne conscient de soi grâce à autrui ». Il fait alors référence à Scheler et Mead.

Pour l'auteur, c'est cette identité communautaire qui « fonde le sentiment d'identité notamment à travers les sentiments d'appartenance, de valeur et de confiance ».

Mucchielli (2015) insiste sur la dimension contextuelle de l'identité. Elle est « une construction subjective, élaborée au cours d'interactions sociales, professionnelles, culturelles et autres ». C'est à partir d'un contexte social partagé avec d'autres acteurs que l'identité se définira à un moment donné. « Les différentes significations données à l'identité surgissent de ces contextes sociaux momentanément partagés par les acteurs en présence ». Mucchielli précise ici que c'est une façon de reprendre Mead « pour qui le "Soi" et la conscience de ce "Soi" viennent du fait que l'acteur peut s'éprouver lui-même directement en se plaçant du point de vue des autres membres du groupe social auquel il appartient ».

III.2.4 Des formes identitaires à l'identité sociale

Dubar (2010) s'appuie sur deux dimensions pour formuler ce qu'il nomme « formes identitaires » plutôt qu'identité. Pour lui, l'acteur social sera identifié au travers de deux axes :

- un premier axe en lien avec le contexte, un espace donné, les interactions qui s’y vivent, dans un champ déterminé de pratiques. Il nomme cet axe «axe synchronique» ;
- un second axe qui concerne l’histoire du sujet, son passé, « sa trajectoire aussi bien personnelle que sociale » dans une dimension subjective, c’est « l’axe diachronique ».

C’est pour l’auteur « à l’articulation de ces deux axes que se jouent les manières dont chacun se définit à la fois comme acteur d’un système déterminé et produit d’une trajectoire spécifique » (Dubar, 2010, p. 11). Ainsi « identité pour autrui » et « identité pour soi » sont articulées dans des « formes identitaires ». Cependant, « l’identité pour autrui » qui s’appuie sur des « actes d’attribution » ne correspond pas forcément à « l’identité pour soi » fondée sur des « actes d’appartenance ». Quand les deux diffèrent, il y a « “désaccord” entre l’identité sociale “virtuelle” prêtée à une personne et l’identité sociale “réelle” que la personne s’attribue elle-même » (Goffman cité par Dubar, 2010, p. 107). « Réelle », car il n’y a que « la légitimité subjective qui importe pour l’individu ».

C’est en resituant ces deux dimensions de l’identité, « pour autrui et pour soi », dans le processus de socialisation qu’il en propose une définition en tant que « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ». Il rapproche ainsi dimension subjective et dimension sociologique. C’est ce qui fonde chez Dubar la notion « d’identité sociale » comme « articulation entre une transaction “interne” à l’individu et une transaction “externe” entre l’individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction » (Dubar, 2010, p. 103). L’identité sociale se construit donc dans la jonction de ces deux transactions. Elle induit une situation mouvante où l’individu va « tenter d’accommoder l’identité pour soi à l’identité pour autrui » tout en gardant son identité « intériorisée ».

Dubar fait référence à Mead, « qui a le premier décrit [...] la socialisation comme construction d’une identité sociale (*Self*) dans et par l’interaction – ou la communication – avec les autres » (Dubar, 2010, p. 91).

Les dimensions « d’identité pour soi » et « d’identité pour autrui » marquant la « dualité de l’identité sociale » renforcent l’idée de l’importance des interactions sociales

dans la construction de soi, dans la reconnaissance que l'individu a de lui-même et de celle des autres, mais en fait apparaître également toute la complexité « on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité » (Dubar, 2010, p. 110).

Les adultes qui s'engagent en formation, au travers de leur parcours de vie, ce sont déjà construit une identité sociale. Ils font partie de groupes d'appartenance où ils existent en tant qu'acteurs sociaux. L'entrée en formation va les confronter à un nouvel environnement, un nouveau contexte au sein duquel leur identité psychosociale va se redéfinir.

Grâce aux auteurs abordés, nous avons pu identifier combien la définition de l'identité reste complexe et revêt plusieurs dimensions. Néanmoins, elle paraît indissociable du contexte dans lequel évolue l'individu. En cela, l'identité sociale n'est jamais figée et peut se redéfinir au regard des interactions sociales. En dégageant la dimension de sentiments qui lui est rattachée, nous avons pu faire apparaître l'importance de ceux de valeur et de confiance. Cette valeur « auto-attribuée » qui est l'estime de soi et la confiance vont donc être deux concepts développés plus précisément.

III.3 L'estime de soi comme « valeur auto-attribuée »

III.3.1 Estime de soi et confiance en soi

Pour C. André et F. Lelord (1999), la confiance en soi est pensée comme l'un des trois piliers de l'estime de soi. Ils précisent qu'elle concerne essentiellement les actes réalisés, « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes ».

Selon l'ouvrage des Concepts en sciences infirmières (Formarier et Jovic, 2009) :

- La confiance en soi (B. Guerrin, 2009, p. 175), correspond au « sentiment d'être capable de réussir ce que l'on entreprend, c'est également une composante de l'estime de soi ».

Selon le dictionnaire des concepts en soins infirmiers (Paillard, 2015, p. 166) :

- L'estime de soi « traduit la valeur qu'une personne s'accorde à elle-même par rapport à ses capacités personnelles et à l'opinion que les autres lui renvoient sur elle ».

Selon I. J. Carpenito (1995), l'estime de soi est :

« Un sentiment résultant de la comparaison entre ce que l'on est, ce que l'on croit être (concept de soi) et ce que l'on aimerait ou pourrait être (idéal du moi). Une bonne estime de soi est profondément enracinée dans l'absolue certitude que l'on est foncièrement important et estimable, malgré les erreurs et les échecs. L'estime de soi perturbée relève d'une situation où une personne éprouve ou risque d'éprouver des sentiments négatifs envers elle-même ou envers ses capacités ».

Le concept d'estime de soi reste pour les auteurs un concept difficile à cerner et toujours en évolution.

Christophe André (2005) en propose une définition au regard du concept de Soi avec des aspects comportementaux, cognitifs et émotionnels et comme résultante de plusieurs dimensions :

- « L'aspect physique
- La réussite scolaire ou le statut social chez l'adulte
- Les compétences athlétiques (seulement dans un contexte spécifique pour l'adulte)
- La conformité comportementale
- La popularité »

Quelles que soient les situations, pour C. André (2005) « se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi ».

En référence à certaines études, C. André argumente que :

« L'estime de soi ne peut [...] se concevoir en dehors de la référence au regard d'un groupe social. C'est pourquoi de nombreux chercheurs

considèrent qu'elle est avant tout le reflet du sentiment de popularité et d'approbation par autrui, et comparent l'estime de soi à un "sociomètre" : le niveau d'estime de soi est très étroitement corrélé aux expériences subjectives d'approbation ou de rejet par autrui. Plus le sujet pense qu'il est l'objet d'une évaluation favorable par les autres, plus cela améliore son estime de soi ».

L'auteur précise les différentes fonctions de l'estime de soi :

« Une des premières fonctions, et la plus facilement observable, de l'estime de soi, concerne la capacité à s'engager efficacement dans l'action. La notion de "confiance en soi", que l'on peut assimiler à une composante partielle de l'estime de soi, désigne ainsi le sentiment subjectif, chez un sujet donné, d'être ou non capable de réussir ce qu'il entreprend ».

L'auteur poursuit : « les sujets à basse estime de soi tendent à procéder face à l'échec à des attributions internes ("c'est de ma faute"), globales ("cela prouve que je suis nul") et stables ("il y aura d'autres échecs") ». Ce mécanisme entraîne une inhibition dans la prise d'initiative et empêche de ce fait une gratification liée à la réussite, « Tout individu procède à des auto-évaluations incessantes et en grande partie inconscientes, et ces phénomènes sont étroitement liés à l'estime de soi. »

Par ailleurs la dimension émotionnelle serait tout autant concernée, car « le bien-être et la stabilité émotionnelle d'un sujet sont très dépendants de son niveau d'estime de soi ». Ainsi les sujets à basse estime de soi resteront plus durablement dans une tonalité négative de l'humeur.

Enfin, l'une des fonctions de l'estime de soi serait de nous protéger de l'adversité dans le sens où une personne avec une faible estime d'elle-même aura plus de difficulté à se distancier des situations vécues et aura tendance à rester dans des « comportements contre-productifs ».

III.3.2 Estime de soi et expériences d'apprentissage

Cécile Nicolas (2009) aborde quant à elle, la dimension de l'estime de soi au regard du rapport et des expériences d'apprentissage d'adultes en formation. Elle argumente le rapport à l'apprentissage en relation avec les autres, «physiquement présents ou virtuellement présents, mais que nous portons en nous », et avec la vision que l'on a de soi « l'estime que nous nous accordons, les capacités que nous nous attribuons ». Le rapport à l'apprentissage est donc corrélé à l'estime de soi et la confiance en soi.

L'auteure s'appuie sur le concept de soi, présenté comme « lieu de l'activité psychique de la personne. Elle fait référence à L'Écuyer dans sa définition citée p. 46.

Nicolas insiste cependant sur la dimension évolutive et adaptative du Soi en fonction de l'environnement et/ou du contexte dans lequel le sujet évolue. Ce contexte pouvant être favorable ou non au renforcement du Soi. À partir d'expériences d'apprentissage vécues par des adultes, elle s'est interrogée sur les types de situations agissant de façon positive ou négative sur l'estime de soi de l'apprenant. Cette étude lui a permis d'identifier que « le soi est renforcé lorsque le sujet est reconnu par l'autre, à travers la confiance accordée, ou dans des circonstances qui ont permis à la personne de relever un des défis imposés par la vie ».

La dimension de l'identité est abordée en référence à Mucchielli comme « construit bio-psychologique et communicationnel-culturel ». Pour l'auteure, l'identité est intimement concernée par le comportement face à l'apprentissage, avec « l'estime de soi comme valeur personnelle que le sujet s'attribue ». Cette valuation du sujet sur lui-même va varier en lien avec « le moi actuel d'une part et d'autre part, le moi idéal ou le "moi qui devrait être" et l'image de lui que le sujet suppose voir se refléter à travers des personnes qui le connaissent ». Ainsi les expériences scolaires laisseront-elles des traces dans la relation à soi-même. Celles ayant altéré l'estime de soi sont associées à un sentiment de peur et le manque de reconnaissance. Un autre sentiment est relaté, celui d'injustice en lien avec le rapport à l'institution.

C. Nicolas s'appuie sur Fischer (cité par Nicolas, 2009, p. 76) pour insister sur l'importance de la relation institutionnelle et sociale dans ce qu'elle permet la reconnaissance de l'autre dans sa « qualité d'être humain ».

Bien que l'estime de soi varie en fonction des expériences vécues, C. Nicolas introduit l'idée d'un noyau d'estime de soi « plus stable, relativement décontextualisé et moins soumis aux aléas événementiels », ce qui l'éloigne de la définition donnée par C. André.

L'estime de soi constitue l'un des éléments du *self-concept*, tout comme l'image de soi qui est rattaché au sentiment d'efficacité personnelle. En quoi le SEP est-il différent de l'estime de soi ?

III.4 L'apport du concept de sentiment d'efficacité personnelle

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développé par Bandura est aujourd'hui suffisamment reconnu pour avoir fait son entrée dans l'ouvrage *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* de Raynal et Rieunier (1997, pp. 412-414). La définition qui en est donnée fait apparaître les éléments suivants :

- « croyance d'un individu en sa capacité à résoudre les problèmes qu'il peut rencontrer dans son existence, soit sur le plan professionnel, soit sur le plan personnel » ;
- « le SEP principal dépend des valeurs que l'individu attribue aux différentes situations et constitue un élément essentiel de l'image de soi ».

Bandura (2003, p. 13) nomme « agentivité humaine » le fait d'être à l'origine d'actes intentionnels qui visent des objectifs précis. Pour pouvoir être « agentif », il est nécessaire de développer son « sentiment d'efficacité personnelle ». « Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer [...], le sentiment d'efficacité personnelle s'exprime sous forme de croyances propositionnelles ».

L'agentivité est associée à une logique « triadique réciproque » selon Bandura (2003, p. 16-17). Les trois éléments qui vont interagir sont :

- « les facteurs personnels internes sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques ;
- les comportements ;
- l'environnement ».

Cela permet de ne pas considérer l'agentivité uniquement par rapport à l'individu, mais de penser ce dernier en relation avec un contexte, un environnement. C'est là un élément essentiel de la pensée de Bandura, qui l'inscrit dans le champ de la psychologie sociale et de la théorie sociocognitive. Ce qui l'éloigne de la psychologie behavioriste.

Dans cette triade « personne, comportement et environnement », Bandura s'oppose à l'idée que c'est l'environnement qui conditionne les réactions et les activités de l'individu. Il nomme au contraire les individus comme « agents causaux » (Bandura, 2003, p. 22). Il présente le Soi comme un système composite en lien avec des facteurs socio-cognitifs, « aspirations personnelles, attentes de résultat, possibilités perçues qu'offre la société et ses contraintes et conceptions de l'efficacité personnelle », ceci permettant d'initier et d'ajuster le comportement.

Ainsi, Bandura nous dit que « le choix d'une activité parmi diverses possibilités n'est pas complètement et involontairement déterminé par l'environnement ». C'est la capacité de « pensée réflexive » de l'individu qui va lui permettre de décider de son action en fonction des résultats qu'il envisage. Il tiendra également compte de ce qu'il se pense capable d'accomplir.

À partir de son analyse de l'œuvre de Bandura, Carré (2004, p. 23) revient sur ces différents points en insistant sur deux dimensions :

- « ... l'extraordinaire capacité humaine à utiliser des symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer [...] pour évaluer ses propres actions » ;
- « la personne n'est pas seulement un acteur réagissant aux stimulations de l'environnement [...] ni l'objet plus ou moins impuissant de ses instincts biologiquement inscrits ou de ses pulsions inconscientes archaïques ». Il cite alors Bandura « “Toute action comporte parmi ses déterminants les influences produites par le sujet lui-même” [...], les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre ». (Carré, 2004, pp. 23-24).

J. Lecomte explique (2004, p. 60) que selon Albert Bandura, l'individu agit, est capable d'agir en fonction de ce qu'il croit être capable de faire. C'est bien la croyance dans son efficacité personnelle qui influence ses actions.

En effet, Bandura (2003) précise que l'efficacité est une « capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement... ». Il amène à distinguer les compétences de l'individu et la façon dont ce dernier est capable de les utiliser en action. Ce sont, pour Bandura, des « pensées autoréférentes » qui conditionnent « les processus cognitifs, motivationnels et émotionnels » et qui « gouvernent le passage des connaissances et aptitudes à l'action efficace ». Ainsi, « le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées ».

Bandura (2003, p. 24) insiste sur la différence entre efficacité personnelle et estime de soi. « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle ».

Lecomte met également en garde de ne pas confondre sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi. Dans nombre de situations, les deux dimensions vont être en corrélation, cependant cela n'est pas systématique. Lecomte (2004, p. 61) évoque les deux situations suivantes :

- « lorsqu'une personne s'estime compétente pour une action qu'elle réproouve moralement : c'est une situation avec un niveau de sentiment d'efficacité élevé, mais une faible estime de soi ;
- lorsqu'une personne attache peu d'importance à une action pour laquelle elle s'estime incompétente : c'est une situation avec un niveau faible de sentiment d'efficacité, mais une bonne estime de soi ».

En effet, une personne peut ne pas se sentir efficace dans une activité donnée sans que son estime de soi soit affectée. Ceci à condition que ses valeurs personnelles ne soient pas engagées dans l'activité. A l'inverse, dans un contexte donné, si l'action est sous-tendue

par des valeurs personnelles fortes, la personne qui se sentira compétente pour agir aura un fort sentiment d'efficacité personnelle et une estime de soi renforcée.

De ce fait il n'est pas adapté d'évoquer de façon trop générale le sentiment d'efficacité personnelle, car selon l'auteur « il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité ».

Le sentiment d'efficacité personnelle « se construirait, selon Bandura, à partir de 4 sources d'apprentissage » (Philippe Carré, 2004, pp. 42-43) :

- « l'expérience vécue de maîtrise personnelle qui serait la principale source. Les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité ». L'auteur nuance cette affirmation en insistant sur les éléments qui vont influencer, « les attentes de résultat par le sujet, ses convictions personnelles, son évaluation de la difficulté du problème, la quantité d'effort nécessaire ou l'aide disponible » ;
- « l'expérience vicariante : le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant [...] L'expérience vicariante a d'autant plus d'effet sur les perceptions d'efficacité du sujet que celui-ci a peu d'expérience de la tâche à réaliser » ;
- « la persuasion verbale par autrui, qui peut entraîner ou non une conviction chez le sujet sur ses propres (in) compétences ». Il y a cependant quelques conditions pour que cette persuasion émise par une personne extérieure soit efficace, « la personne doit être crédible aux yeux du sujet », ses propos doivent « être réalistes et suivis d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle » ;
- « l'état physiologique et émotionnel qui peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorable ou défavorable ». Le sujet étant particulièrement sensible aux manifestations associées au stress, ce qui va induire l'idée de capacité à réussir ou pas.

Il est important de préciser que Bandura ne peut séparer ce sentiment d'efficacité personnelle de l'efficacité collective (J. Lecomte, 2004, p. 63). Il parle « d'interaction

entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement », illustrée dans le tableau suivant :

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Auto-dévalorisation Découragement

La théorie d'Albert Bandura trouve son application dans les domaines scolaire, professionnel et thérapeutique. Pour rester dans un cadre général, nous compléterons avec un article de Gaëlle Chapelle (2004). Lors d'un entretien avec A. Bandura, ce dernier explique comment modifier le sentiment d'efficacité en référence aux sources mêmes du sentiment d'efficacité personnelle. Il présente donc quatre façons d'y répondre :

- en vivant des expériences de maîtrise : les succès entraînent un sentiment d'efficacité « robuste ». Toutefois, « pour acquérir un sentiment d'efficacité résilient, il faut avoir surmonté des obstacles par des efforts persévérants » ;
- par « modelage social. Les autres sont une source d'inspiration, de compétences et de motivation » ;
- par « persuasion sociale au travers d'encouragements réalistes ». A. Bandura précise là qu'il est nécessaire « d'encourager la personne à s'évaluer par rapport à elle-même plutôt que par rapport aux autres » ;
- en diminuant le stress et l'humeur négative afin d'éviter que la personne interprète son état physique et émotionnel comme « signes de déficience ».

Sentiment d'efficacité personnel individuel et collectif

P. Carré (2004, p. 23) dégage également de l'œuvre de Bandura la dimension collective du SEP. Parce que l'individu est à considérer agissant dans des interactions sociales, ce sont « les croyances construites par les groupes sociaux relatives à leurs capacités à réaliser certaines actions ensemble » qui est à prendre en compte.

Nous pouvons dégager des deux concepts précédents que le sentiment d'efficacité personnelle est associé à la valeur que l'individu attribue aux situations et à ses capacités à y faire face, alors que l'estime de soi concerne la valeur qu'il s'attribue à lui-même.

Néanmoins, l'estime de soi semble être un équilibre entre ce qui est subjectivement pensé du regard d'autrui et de ses capacités personnelles. Dans un contexte social donné, les actions de l'individu ne dépendent pas entièrement de l'environnement. L'individu est acteur de ses choix, en tant que sujet « capable de pensée réflexive » (Bandura, 2003). Le sentiment d'efficacité personnelle pourra s'accroître par les expériences réalisées en lien avec les relations aux autres. Ce sont les interactions sociales qui permettent de renforcer confiance et estime de soi grâce à la dimension évolutive et adaptative du Soi. Le sentiment de confiance et d'estime de soi participe à l'identité « auto-énoncée » (Mucchielli), mais son caractère « mouvant » permet qu'elle se rééquilibre dans l'identité sociale.

Nous retrouvons ici les fondements de la théorie de Mead développée précédemment dans la constitution du Soi/*Self*.

Les concepts qui viennent d'être abordés l'ont été en référence aux adultes qui s'engagent en formation, mais ont permis de dégager l'importance de la relation aux autres. Afin d'éclairer la relation de l'adulte-apprenant à ceux qui les accompagnent et en lien avec la question de départ, nous allons poursuivre en interrogeant le concept de confiance.

Chapitre IV : Au sujet de la confiance

IV.1 Confiance et interactions sociales

Ogien et Quéré introduisent leur ouvrage *Les moments de la confiance* (2006) en présentant la confiance comme « phénomène social » nécessaire à l'action et aux interactions sociales. Elle est pensée comme « mécanisme des réductions du risque et de la complexité » favorable à l'établissement de relations sociales. Cependant, cela ne suffit pas à définir ce qu'est la confiance.

L'ouvrage s'appuie sur les travaux de Simmel (1999, cité p. 2) qui a dégagé différentes approches de la confiance dont sa dimension « cognitive ». C'est ce qui correspond pour ce dernier, à la connaissance de l'autre, « forme de savoir sur un être humain ». La confiance naît dans un entre-deux, entre « savoir et non-savoir », elle peut exister dans cet espace entre ce que je sais de l'autre et ce que j'en ignore. Dans les interactions sociales d'aujourd'hui, la confiance peut être accordée sans nécessairement connaître l'autre en profondeur. « La confiance requise pour l'action en commun » (Ogien et Quéré, 2006, p. 2) pourra alors s'appuyer sur seulement quelques éléments de connaissance de l'autre. Toujours selon Simmel, la confiance s'appuierait sur « l'hypothèse d'une conduite future, assez sûre pour qu'on fonde sur elle l'action pratique ». Ainsi elle est associée à ce que l'un imagine « des motivations, dispositions ou qualités » de l'autre.

En parallèle de cet aspect cognitif, Simmel a insisté sur une autre dimension qu'il nomme « moment autre » défini en terme de « foi ». C'est cette croyance en l'autre sans avoir besoin de preuves qui peut témoigner d'une certaine irrationalité. Parce que la certitude absolue ne sera jamais possible, la confiance est « ce qui fait croire en un résultat que rien jamais ne pourra garantir » (Ogien et Quéré, 2006, p. 3). La confiance ne peut-être pensée que dans un monde incertain, indéterminé.

Incertitude donc sur le bien-fondé de la confiance accordée. Pour autant, la confiance engage tout autant celui qui l'espère. Le premier accepte de prendre un risque, mais « exige de ne pas être déçu » (Simmel cité par Ogien et Quéré, 2006, p. 4), le second étant « engagé » par l'attitude du premier, par son jugement. En cela, la confiance revêt une valeur morale.

Les auteurs soulignent la complexité du concept de confiance et la difficulté à en proposer une définition unique.

Nous allons alors, à partir de l'ouvrage, tenter d'en dégager les éléments essentiels.

IV.2 Confiance et situation d'engagement

Louis Quéré (2006, pp. 117-142) s'est particulièrement intéressé, à partir des écrits de Simmel, à ce « moment autre » inscrit dans la confiance. Son postulat de départ est de « considérer la confiance comme dimension constitutive de toute situation d'engagement » (Quéré, 2006, p. 118), ce qui est différent de penser la confiance comme une forme d'engagement. Cela nécessite alors de préciser ce que signifie « situation d'engagement ».

Une situation d'engagement est dynamique, elle s'illustre dans « une expérience active ». L'engagement est sous-tendu par une volonté d'investissement et d'implication. Il est « le contraire de l'indifférence, de la passivité, de l'immobilité » (Quéré, 2006, p. 126). En situation, c'est agir dans un contexte non contrôlé en acceptant une part d'incertitude. L'engagement nécessite alors « une forme de confiance en soi » pour s'appuyer sur « ses capacités et ressources ». Il revêt là une dimension personnelle.

Cependant, de façon concomitante à la dimension personnelle, existe une dimension impersonnelle parce que la situation est soumise, corrélée à des « règles, à l'exercice du métier, à des obligations et s'inscrit dans un champ de responsabilités », elle oblige au respect d'une « dynamique d'agencement » préexistante. Il y a réelle situation d'engagement quand il y a « reconnaissance de l'autorité de savoirs, de normes ou de standards impersonnels qui déterminent objectivement les pratiques ». L'individu pris dans cet agencement va alors faire partie d'un « co-fonctionnement » dans le sens où il s'inscrit dans un « milieu normatif de comportement ». C'est ce « co-fonctionnement » qui va lui permettre d'agir plus que ses compétences personnelles.

La confiance est sous-tendue par l'implication active de l'individu dans une situation productive d'actions et reconnaissance, « obligation » de celui-ci envers les règles institutionnelles. La situation d'engagement implique de fait, la confiance.

1. Quéré (2006) aborde la confiance en la distinguant de la *reliance*, terme anglais : « *To rely on* qui signifie “se fier à”, “compter sur”, “s'en remettre à”, etc. ». La *reliance* est

caractérisée par « une attitude, une manière de se rapporter immédiatement aux [...] personnes, dans l'action ».

La *reliance* se manifeste dans toute situation qui induit un « engagement conjoint », c'est-à-dire un engagement de chacun à la réalisation d'activités communes, elle en est « une composante interne ». La *reliance* est ce qui permet aux personnes concernées de se sentir « obligées » dans leur engagement et reconnues par l'autre dans ses obligations et ses droits. La notion « d'engagement conjoint » est renforcée par l'idée que le manquement aux obligations donnera lieu à des « récriminations ».

La *reliance* s'appuie sur la notion de fiabilité accordée à autrui dans une situation partagée, selon Quéré, « une personne est fiable pour autant que l'on sait qu'on peut compter régulièrement sur elle pour réaliser une tâche déterminée ». L'auteur s'appuie sur les travaux de I. Hertzberg (cité par Quéré, 2006, p. 137) pour différencier *reliance* et confiance. La *reliance* est présentée comme un jugement ou croyance envers une personne, mais en lien avec « quelque chose de déterminé ». Aussi, dans le cas où cette personne ne répond pas à mes attentes, « si je me suis fié à tort [...], c'est une erreur de jugement de ma part, et j'en suis le seul responsable ». Il peut y avoir un sentiment de déception, mais non de trahison.

Au contraire, ce qui va caractériser la confiance est justement ce sentiment de trahison. Sentiment associé à l'idée de bienveillance et de vulnérabilité. Selon A. Baier (cité par Quéré, 2006, p. 137), « dans la confiance on s'en remet à la compétence et à la bienveillance de l'autre ; on compte sur lui pour s'occuper, plutôt que d'endommager, des choses auxquelles on tient, et que l'on confie à ses soins ». La confiance sous-entend s'en remettre au jugement de l'autre et non à ce que je crois à son sujet comme dans la *reliance*. C'est reconnaître chez l'autre un « pouvoir discrétionnaire sur ce qui est confié et donc accepter le risque d'une nuisance ». Ainsi c'est l'autre qui trahit la confiance que je lui ai accordée. La confiance est mise en lien avec « ce qui peut être considéré comme juste, correct, normal (au sens de conforme aux us et coutumes) ».

Quéré précise que l'on ne peut pas exiger la confiance de l'autre comme l'on ne peut pas exiger qu'elle soit honorée. C'est une « obligation particulière vis-à-vis d'une personne, articulée à une obligation sociale plus diffuse ».

IV.3 Confiance : Éléments de grammaire

Albert Ogien (2006, pp. 217-232), dans le chapitre qu'il consacre à la grammaire du terme de confiance, invite à ne pas s'arrêter sur le sens du concept, mais à préciser ce à quoi il peut être appliqué, c'est-à-dire au « spectre sémantique et ses pratiques d'accommodations », à savoir la « signification d'usage ajustée au moment de la séquence temporelle où il (le concept) est employé ». Il propose donc d'aborder le concept en référence à une « situation d'action » en citant R. Harré (cité par Ogien, 2006, p. 218) qui aborde le concept de confiance comme « croyance en un certain comportement futur des êtres et des choses tel qu'il devrait se produire dans une circonstance donnée ».

Pour ne pas entrer dans le débat de différenciation entre confiance et *reliance*, Ogien propose de réserver l'usage du terme confiance « aux seules relations entre individus en interaction ». Ainsi il inscrit la confiance dans la spécificité des relations sociales.

Enfin, Ogien resitue la relation sociale dans une temporalité donnée, ce qui l'amène à définir la confiance comme « terme qui sert à dire quelque chose sur le cours futur d'une relation sociale au moment même de s'y engager ».

En délimitant sa réflexion sur les événements « accompagnant un acte de confiance », l'auteur a dégagé un certain nombre de règles prédominantes :

Tout d'abord « les critères de la confiance ». Ils s'inscrivent dans une relation particulière avec des attentes particulières à l'égard de celui à qui la confiance est accordée. En fonction de ces attentes qui peuvent être de l'ordre « de la compétence, de la loyauté, de la fiabilité, de la capacité, de la responsabilité ou encore de la légitimité », la relation pourra être jugée satisfaisante ou pas.

À partir des expressions utilisées avec le terme de confiance dans les relations à autrui, il dégage l'emploi de celui-ci pour caractériser « soit un état, soit un mécanisme, soit un engagement », ce qui détermine « les types de confiance ».

Par rapport à la confiance pensée comme un état, Ogien invite à la prudence du fait que la confiance est considérée comme « concept moral » et que par conséquent ce concept nomme « un élan authentique », car naissant « dans l'émotion et non au terme d'un calcul

d'intérêt ». Ainsi « le terme confiance sert plus à qualifier un sentiment suscitant une projection dans le futur qu'une stratégie visant à construire ou à rétablir un état ».

Pour le mécanisme inhérent à la confiance, Ogien démontre la difficulté d'en décrire un mécanisme unique. Pour tenter une identification du mécanisme en jeu, il est nécessaire de définir le champ disciplinaire qui s'y intéresse. Le mécanisme sera pensé différemment qu'il s'agisse du domaine économique, politique ou sociologique.

Enfin, confiance et engagement sont abordés en lien avec les dimensions « de réciprocité et de temporalité impliquées dans la relation de confiance ».

- **La réciprocité** tient au fait que deux individus qui sont inscrits dans une relation le sont en référence à une situation donnée. L'objet de cette situation fait office de tiers tout autant concerné dans la relation de confiance que les protagonistes eux-mêmes. C'est ce qui induit la réciprocité. Pour autant, bien que la relation de confiance engage les deux parties, rien n'augure de la tenue de cet engagement. C'est ce qui justifie « le recours à des “dispositifs de confiance” » comme peut l'être le contrat.
- En termes de **temporalité**, il rappelle que la situation et les actions entreprises se déroulent dans un mouvement perpétuel qui induit, ce que l'auteur nomme, un caractère réflexif à la relation de confiance. Il s'agit pour les protagonistes d'être attentifs et de « constamment établir un rapport de pertinence entre les trois termes de la relation », c'est-à-dire chaque personne et le tiers qui les engage dans la relation de confiance.

IV.4 La confiance dans une relation à l'autre : de la « confiance-abandon » à la « confiance-émancipatrice »

Laurence Cornu (2006, pp. 169-190) reprend le principe de la confiance comme « hypothèse sur une conduite future » initiée par Simmel (cité par Cornu, 2006, p. 169). Cette confiance s'inscrit dans une relation à deux, deux qui ne se connaissent pas nécessairement, qui se rencontrent dans un contexte donné et qui feront le choix de s'accorder leur confiance. Pour l'auteure, c'est dans et grâce à des expériences premières

« expériences familiales, humaines » (Cornu, 2006, p. 170), que s'ancre la possibilité de la confiance.

La toute première expérience de la confiance se fait au travers des soins que reçoit le nouveau-né. Celui-ci n'a pas d'autre choix que de s'abandonner aux mains des adultes qui l'accueillent. Pour s'inscrire dans sa dimension « humanisante », ses soins sont indissociables de la parole. I. Cornu nomme « “impéritie” native » ce premier moment de nécessaire confiance de l'enfant qui s'inscrit dans ce qu'elle qualifie de « confiance-abandon ». Elle précise toutefois que dans certains cas cette « confiance-abandon » ne peut avoir lieu en lien avec le propre vécu des adultes dans cette relation initiale. Toutefois, ce vécu reste du domaine de l'inconscient, ce qui ne permet pas de penser la confiance dans une « volonté rationnelle [...] et de prétention de maîtrise unilatérale ». L'adulte reçoit donc de la part de l'enfant, cet « appel de confiance absolue », auquel il va plus ou moins pouvoir répondre.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, l'adulte qui le félicite, l'encourage, le sollicite, accepte qu'il le surprenne, lui donne confiance dans ses capacités en s'effaçant, lui offre alors la possibilité de prendre confiance en lui, « c'est le moment d'un retrait par lequel l'adulte se porte garant de ce que l'enfant peut agir seul [...], c'est le don d'une coupure qui *rend possible* l'émancipation ». (Cornu, 2006, p. 176). C'est une relation entre deux sujets, inscrits dans des « places dissymétriques », qui se réorganise sans cesse. Il n'y a pas l'idée de décision ou de maîtrise de la part de l'adulte sur ce que peut faire l'enfant, mais de reconnaissance dans ses « tentatives d'autonomisation ». Ce qui inscrit la confiance de l'adulte dans ce que l'auteure nomme « confiance-émancipatrice ».

Si nous nous éloignons de la relation enfant/adulte, pour penser cette « confiance-émancipatrice » entre adultes, elle va interroger la question du pouvoir. Il est alors nécessaire d'identifier que ce n'est pas le pouvoir sur les choses qu'il faut considérer, mais le pouvoir qui peut être reconnu à autrui. C'est « renoncer au *pouvoir de faire avec ou à la place de l'autre* » (Cornu, 2006, p. 179) pour le reconnaître dans sa place de sujet. Ce qui est loin d'être facile, car cela sous-entend la possibilité de renoncer à être dans la position de celui qui sait. Cela nécessite également de croire en l'autre, ce qu'il pourra alors recevoir, tout autant que son corolaire « la crainte de l'incapacité de l'autre peut décourager celui-ci... » (Cornu, 2006 p. 179).

Croire en l'autre est pour Laurence Cornu « une sorte de pari », c'est de fait ne pas être dans la méfiance. Elle explique combien la confiance est rendue possible grâce au cadre dans lequel se déroule la relation, « cela tient à un lieu et un temps délimités, protégés, où chacun sait avoir une place et l'étayage nécessaire pour apprendre, un cadre qui fait "enveloppe"... » (Cornu, 2006, p. 181). Tout comme dans la relation première nouveau-né/adulte au-delà de ce cadre de la rencontre, c'est la parole habitée « d'une présence, de quelqu'un à qui parler, s'adresser » qui va permettre d'inscrire la relation dans ce qu'elle a d'humanisante entre deux sujets, à des places distinctes, mais « parlants et agissants ».

IV.5 Confiance et méfiance

L'auteure n'oppose pas confiance et méfiance, car elle en distingue différentes formes : « méfiance et confiance rationnelles » et « méfiance et confiance émotionnelles ». Quand la dimension émotionnelle est irréfléchie, spontanée, immédiate, la dimension rationnelle est, elle, issue de la prudence, de la réflexion, du calcul. De même, elle distingue la méfiance envers les situations de la méfiance envers les personnes. Afin de diminuer la méfiance vis-à-vis des situations, il s'agit de penser l'organisation favorable à l'apaiser. De plus, c'est « l'imprévoyance » de la situation qui engendre la méfiance aussi bien relationnelle qu'émotionnelle. En effet, ce sont les dispositions prises qui permettront de se sentir considéré comme « capable de comprendre » ce qui favorisera la confiance accordée aux personnes, « se sentir protégé dans son intégrité, désamorce la peur de l'autre » (Cornu, 2006, p. 183). L'auteure précise ainsi que « méfiance et confiance rationnelle semblent s'opposer ensemble à méfiance et confiance émotionnelle ».

Cependant, même si le dispositif est favorable à une confiance « raisonnée », pour autant, cela ne suffit pas à prendre en compte toutes les dimensions de la confiance. Au-delà « des dispositions prévoyantes », la confiance est corrélée à une « disponibilité de jugement » de confiance, que l. Cornu nomme « confiance-sensible » (2006, p. 185) et non émotionnelle qui trouverait sa source « dans le tissage des relations primordiales par lesquelles nous devenons, par d'autres, sujets dans un monde » (2006, p.185). C'est grâce à la parole, au langage, « à la capacité de vérification du dialogue » que peut se construire cette confiance de la disponibilité de l'autre et à l'autre. Chacun acceptant de se rencontrer, sans préméditation, en prenant le risque de ce que sera cette rencontre, mais reconnaissant

l'autre comme sujet et en s'inscrivant dans le dialogue. Ce qui inscrira alors la confiance dans une « relation émancipatrice ».

Il se construit un espace de « co-existence entre égaux » ou « s'il y a initiative de l'un, celle-ci est en direction de l'autre, et ne s'accomplira [...] que dans la réponse de l'autre », ce n'est pas, pour l'auteure, de l'ordre d'une technique, mais d'une « anthropologie du don symbolique ». La « confiance-émancipatrice » se déploie dans une relation où rien n'est attendu de l'autre, c'est « apprécier ce qui se passe [...] et apprécier la réciproque [...]. La confiance est don et contre-don d'hospitalité ». (Cornu, 2006, p. 189).

IV.6 La confiance dans la sphère éducative

Laurence Cornu (2003, pp. 21-30) aborde la confiance dans la sphère éducative comme relation entre deux sujets. Ce qui témoigne de la considération portée à l'autre comme « sujet autonome » sans contrôle sur ses actes. Elle est donc « reconnaissance » et pari « sur la conduite future » de l'autre dans ce qu'elle a d'imprévisible. Toutefois, la confiance revêt différentes formes et n'est pas d'emblée « émancipatrice ».

L'auteure s'appuie sur la sociologie et en particulier sur G. Simmel (cité par Cornu, 2003, p. 24) pour réaffirmer « l'importance de la confiance dans le tissage du lien social ». La confiance qui permet à une société d'avancer et de créer du lien social sera celle accordée aux inconnus, en dehors du « cercle familial ». Cette confiance permet « *le déploiement d'une histoire en commun* ». Elle est possible, non pas du fait de l'individu, mais bien parce qu'il y a relation entre deux sujets, « *la relation est première* et induit des effets d'être (un « faire confiance » donne confiance) ». Attention toutefois à ne pas glisser vers un idéalisme qui pourrait être source de déception. Ce n'est pas tant avoir confiance coûte que coûte que d'oser s'engager dans une relation avec l'autre, dans une place différente, mais reconnu comme sujet, dans cet « entre-deux » ouvrant au changement.

Permettre cette rencontre en renonçant à faire pour l'autre, en s'effaçant pour lui permettre un espace d'autonomie, est de l'ordre du retrait comme encouragement. 1. Cornu parle de « don de liberté ». Pour être en capacité, en tant qu'adulte, à faire confiance à l'autre, inconnu ou « nouveau venu », il est nécessaire d'être « soi-même porté par une confiance [...] déjà transmise par une *expérience de confiance* ». Ce qui signifie que la confiance n'est pas de l'ordre de la formation « parce qu'il n'y a pas de technique

infaillible en ces responsabilités qui impliquent toujours *quelqu'un d'autre* » (Cornu, 2003, p. 29). Trois éléments cependant sont à considérer dans la formation d'adultes. Tout d'abord la reconnaissance. Reconnaissance des tentatives de celui qui essaie, « qui se joue dans le regard accueillant-exigeant, la confiance réfléchie que font ceux qui sont déjà là ». Ensuite, il est essentiel de penser le cadre qui va permettre l'accueil des « nouveaux-venus » dans sa dimension institutionnelle. Enfin, au-delà de ce cadre, dans les formations qui conduisent à former de futurs pairs, les formateurs doivent « faire le deuil d'être la cause de ce que seront les autres », ce qui s'inscrit pour l'auteure dans un « don du relais ».

IV.7 Confiance et (auto) -formation

Il nous a paru intéressant de faire référence à Jérôme Eneau (2016) qui a abordé la dimension de la confiance dans le cadre de ses travaux sur les dispositifs de formation à distance et l'autoformation.

Il précise, dans son chapitre *Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance » ?*, combien la formation d'adulte a été abordée sous le prisme de l'autonomie, mais peu dans ses dimensions sociales et en lien avec la confiance. C'est là, pour l'auteur, l'orientation de ses recherches.

La question de la confiance semble centrale dans les dispositifs de formation à distance dans ce qu'elle « renforce l'isolement, l'incertitude devant les modes de coopération attendus... ».

À partir des travaux de différents auteurs de champs disciplinaires variés, J. Eneau rappelle que l'autonomisation de l'apprenant a besoin d'être accompagnée au niveau institutionnel, « guidée et même dans certains cas “encadrée” par des règles régissant les échanges... » (Eneau, 2016). La confiance est présentée comme « condition » à la coopération et à la collaboration sous-tendue par le dispositif.

Il s'appuie plus précisément sur les travaux menés en sciences de l'éducation par Laurence Cornu ainsi que sur les sociologues Simmel, Weber, Goffman, Garfinkel, Quéré et Ogien entres autres pour identifier des éléments clés de la confiance :

- elle s'inscrit pleinement dans l'établissement de liens sociaux et permet « d'agir et d'anticiper dans des environnements » incertains ;

- elle est une « ressource morale » qui selon Hirschman (cité par Eneau, 2016) « fait partie de ces ressources qui s’usent quand on ne s’en sert pas » ;
- elle a lieu dans « les échanges » ou « tout acte de coopération » par « articulation entre “compétences des individus” et “structure de la situation” » ;
- elle concerne tout autant une dimension personnelle qu’impersonnelle, « basée sur le passé, [...] elle permet l’action dans le présent [...] et la projection dans l’incertitude de l’avenir ».

En lien avec la formation d’adultes, Eneau affirme la possibilité d’accompagner la confiance « pas à pas » et de « l’opérationnaliser », il précise cependant qu’elle ne peut jamais être « exigée ».

À partir des travaux développés depuis les années 2000 dans le contexte de l’apprentissage, et dans le cadre de recherches empiriques spécifiques à la formation à distance, J. Eneau a élaboré un modèle à partir de « déterminants de la confiance ». Ce modèle repose sur trois dimensions principales :

- « La confiance institutionnelle avec pour déterminants : l’établissement de règles de fonctionnement du groupe, du contrat didactique et des modalités d’évaluation ».
- « La confiance interpersonnelle avec comme déterminants : les rencontres, le partage et les échanges ».
- « les outils de gestion de la confiance dont les déterminants sont : le degré de cohésion du groupe, les outils de facilitation de la collaboration et l’existence de routines ou de règles communes ».

Ce modèle, bien qu’élaboré dans le cadre de la formation à distance, nous paraît transposable dans une formation initiale.

IV.8 Confiance et accompagnement

Dans la continuité de la logique de formation, Laurence Cornu (2015) nous invite à penser la confiance émancipatrice en lien avec l’accompagnement. Elle s’appuie sur un roman, *La ligne d’ombre* de J. Conrad qu’elle nomme « roman de formation, portant sur la sortie d’un âge... », moment « où la formation est mise à l’épreuve ». Ce roman lui permet

d'éclairer comment l'accompagnement autorise la confiance. En nous distanciant de l'exemple donné qui engage marin et capitaine, nous pouvons identifier les éléments suivants :

- c'est la confiance accordée par quelqu'un qui fait autorité et la confiance ressentie au travers de ce qui est confié qui rend possible l'agir ;
- c'est l'accompagnement en tant que « faire compagnie » dans une expérience partagée qui offre la possibilité de la confiance-émancipatrice.

Selon L. Cornu (2015, p. 47), « la fonction émancipatrice d'accompagnement est de faire croître le pouvoir d'agir et la confiance ».

La dimension de la confiance semble incontournable dans l'établissement des relations sociales. Quand elle est concernée entre des personnes qui ne savent rien l'une de l'autre, elle se fonde sur ce qui va être partagé. Elle doit pouvoir s'éprouver à l'intérieur d'un cadre et d'un dispositif sécurisé et se partage sur la base d'actions communes. La confiance se vit dans un contexte donné, un moment partagé autour d'une situation qui induit une certaine réciprocité.

Dans le cadre de la formation, lorsque le professionnel reconnaît chez l'apprenant sa place de sujet c'est-à-dire qu'il renonce à faire pour lui, il lui reconnaît son pouvoir d'agir. Pour s'inscrire dans une « relation-émancipatrice » (Cornu, 2006), la relation doit s'appuyer sur la parole qui permet que se vive une parité dans la relation malgré la disparité des places.

Formateurs et professionnels de terrain sont engagés dans l'accompagnement d'adultes-apprenants dans leur parcours de formation, nous allons donc aborder comme dernier concept celui de l'accompagnement.

Chapitre V : Repères et nuances au sujet de l'accompagnement

Travailler sur l'accompagnement dans le cadre du Master 2 IFAC, c'est faire ses premiers pas dans une *nébuleuse* (Paul, 2004). Grâce à des auteurs phares, nous avons pu en éclairer quelques pans afin d'avancer prudemment.

La majorité des écrits qui traitent d'accompagnement en reprend l'étymologie. Il nous a semblé nécessaire de garder cette logique dans la mesure où elle permet d'en poser les fondements.

Nous nous référerons aux définitions proposées par Maela PAUL, auteure majeure sur l'accompagnement. Son ouvrage *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* (2004) permet de saisir toute la difficulté à définir ce que sont l'accompagnement et l'action d'accompagner. Il permet néanmoins d'en comprendre les contours et les multiples formes.

Nous avons tenté d'identifier les points clés de ce qu'elle dit de l'accompagnement au travers ses écrits afin d'en comprendre ce qu'elle en propose aujourd'hui.

V.1 L'accompagnement : de ses origines à aujourd'hui

Étymologiquement, « Accompagner » vient du latin :

Ac : <i>ac – ad -a</i>	Com : <i>cum</i>	Pagn : <i>panis</i>
Vers	Avec	Pain
Exprime le mouvement, la direction, la visée, le passage d'un état à un autre	Désigne <ol style="list-style-type: none">1. Le rapport, la relation entre personnes, la réunion concrète, la présence physique2. L'idée temporelle de simultanéité3. Le moyen, la manière d'effectuer son action	Symbolise à <i>pascere</i> : nourrir Symbolise le partage

Composition étymologique du verbe accompagner (Paul, 2004, p. 62)

Lorsqu'elle en donne une définition a minima, M. Paul (2009 a, p. 95) précise : « La définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être *avec* et aller *vers*, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage ».

V.2 Accompagnement : Éclairage du champ sémantique

M. Paul précise (2004, p. 55) que c'est en 1996, qu'une définition du mot accompagnement est donnée dans le Dictionnaire de la Formation et du développement personnel en tant que « fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer ».

L'origine du mot est identifiée au XII^e siècle dans le domaine du droit féodal et désigne « un contrat de pariage : contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances, pour la possession en commun d'une terre¹³ » (Paul, 2004, p. 57). Ce qui traduit pour l'auteure un « processus singulier qui reliait deux personnes de statut inégal avec une visée de parité » (Paul, 2004, p. 75).

Dans ces différentes utilisations (musicale ou encore militaire), l'action d'accompagner a été associée à l'idée d'un soutien, de renforcement, de protection.

De ces premiers repérages, M. Paul (2004, p. 58) éclaire l'idée « de lien et de modalité constitutive de celui-ci : l'étayage et le partage ». La relation, qui est première, se construit entre deux personnes, avec celui qui accompagne, qui s'adjoint, qui aide, qui avance sur le chemin de l'autre. Ce moment partagé a lieu lors d'une « transition » dans un contexte particulier, mais qui reste temporaire.

À partir d'un ensemble de synonymes, que nous ne listerons pas ici, M. Paul (2004, pp. 66-68) a défini le champ sémantique d'*accompagner* selon trois registres.

¹³ Trésor de la langue française, volume XII, p. 999.

- *Escorter* qui concerne « le registre du soin, de la protection, de l'aide et de l'assistance ». Ce terme peu associé à celui d'accompagnement est bien celui, selon l'auteure, qui traduit l'idée de protection et de soutien.
- *Conduire* dans « le registre des fonctions éducatives : instruire, enseigner, élever, éduquer, former, initier au regard d'une direction donnée ».
- *Guider* qui s'inscrit dans « le registre du conseil et de l'orientation ».

À partir de ces trois registres, elle a défini des « zones frontalières » liées par l'idée de veille. Nous trouvons intéressant de reproduire ici l'intégralité de ce graphique dans ce qu'il permet de visualiser ce que l'accompagnement revêt.

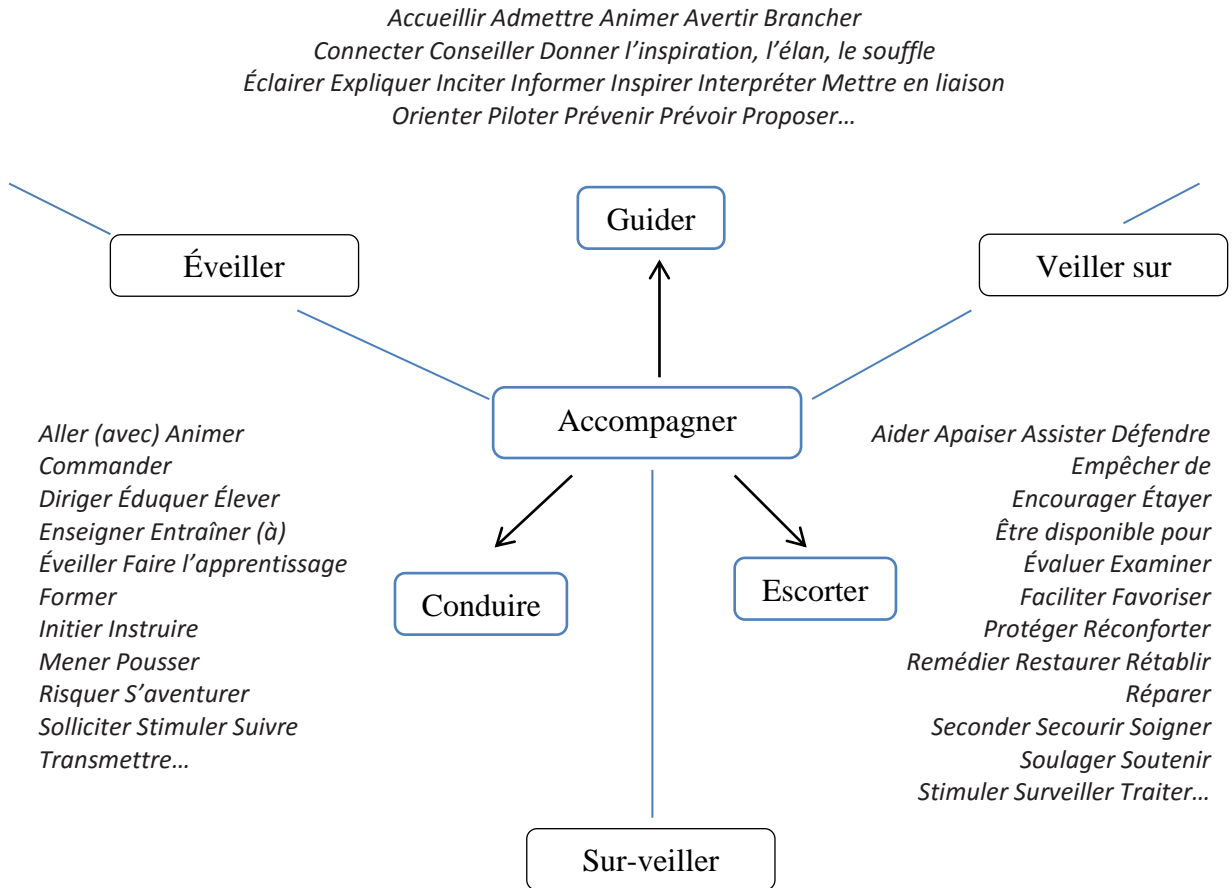


Schéma 2. Les zones frontalières du champ sémantique d'accompagner. M. Paul, 2001. Mémoire de DEA « Accompagner comme art de s'ajuster à une situation toujours singulière ».

Cette première partie permet de cerner le champ sémantique du terme accompagner selon M. Paul (2004). Elle précise cependant que « cela ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant ». Pour cela elle introduit la dimension d'une posture spécifique qui permettrait de le préciser « on ne trouvera donc de l'accompagnement que si l'on place quelque chose comme une *posture* spécifique au centre de ces actions » (Paul, 2004, p. 79).

V.3 Les différentes dimensions de l'accompagnement comme éléments de définition

M. Paul a alors réalisé une analyse, à partir d'un corpus d'articles (80, dans les domaines du secteur social, éducatif, thérapeutique, entrepreneurial) qui lui a permis de dégager quatre postures professionnelles qu'elle a ensuite modélisées. Ce travail lui a permis d'identifier un changement de paradigme entre un modèle « de bienfaisance et de prise en charge » vers un modèle à double logique. « Une logique socio-technique ou scientifique soucieuse d'objectivité, et une logique de sollicitude, centrée sur la subjectivité » (Paul, 2004, p. 112).

À partir de là, elle fait une proposition d'éléments de définition tout en insistant sur son caractère non stabilisé. L'accompagnement est de « nature protéiforme » (Paul, 2004, p. 113) qui englobe les caractéristiques suivantes :

- des demandes variées liées à « la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées » ;
- des accompagnants aux rôles pluriels qui doivent s'adapter « à la demande et aux besoins des personnes accompagnées » ;
- « des logiques » qui concernent aussi bien « l'apprentissage, le développement, la formation, la remédiation ou la résolution de problème » et qui s'entrecroisent ;
- « la variabilité des temps impartis, définis ou non a priori », mais se pose alors la question de la durée nécessaire ou laissée à l'accompagnement ;
- « une qualité relationnelle à inventer » entre des places dissymétriques, mais tenant compte de la « parité de nature ».

Dans cette **dimension relationnelle**, l'accompagnant peut être pris « entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à sortir de sa situation... ». C'est ce qui le place dans une position

faite de paradoxes « s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant » et qui sous-entend de « sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre » (Paul, 2004, p. 114).

C'est ensuite en référence à des entretiens menés auprès de professionnels dans différents champs de l'accompagnement que M. Paul a précisé la dimension de « cadre professionnel et choix d'une posture ».

Tout professionnel concerné par l'accompagnement s'inscrit dans une fonction déterminée institutionnellement. Cette « **dimension institutionnelle** » est par ailleurs ce qui offre « le cadre structurant la relation » (Paul, 2004, p. 153). La posture quant à elle va définir « la manière de s'acquitter de sa fonction ». En cela, elle est « un choix personnel relevant de l'éthique ». C'est la dimension institutionnelle, statutaire qui fonde la profession alors que la posture concerne une dimension personnelle mise en jeu dans l'accompagnement. Les deux étant indissociables, mais n'ont pas la même visée. Une visée institutionnelle pour la fonction, une visée de relation soutenue par des valeurs pour la posture. C'est en cela que l'accompagnant est un sujet responsable de ce qu'il met en œuvre dans sa fonction tout en « participant d'un système social qui lui délègue rôles, droits et devoirs » (Paul, 2004, p. 154).

M. Paul (2004, p. 118-123) insiste sur l'importance de la dimension institutionnelle au travers d'une « contractualisation entre l'institutionnel et le personnel ». Le « cadre institutionnel » désigne le dispositif mis en œuvre par un organisme (par exemple de formation) et définit des règles « qui doivent garantir l'autonomie des sujets et leur collaboration ». La contractualisation intervient comme « opération institutionnalisante de la relation » en déterminant la place de chacun et ce qui fonde leurs interactions. Cependant, ce cadre s'adresse aux personnes et non à « une personne dans sa singularité ». C'est grâce au contrat qui agira comme « élément de confiance, créant un trait d'union entre l'institutionnel et l'interpersonnel » que chaque acteur pourra s'inscrire dans la relation d'accompagnement. Ce contrat permet d'introduire un « objet-tiers » dans la relation protégeant chacun de ce qui peut s'y jouer.

M. Paul a également dégagé de l'analyse des entretiens trois autres dimensions inhérentes à l'accompagnement : sa dimension temporelle, sa dimension interpersonnelle et sa dimension dialogique. Ce sont là les conditions pour qu'un travail puisse avoir lieu.

La « **dimension temporelle** » concerne le « processus qui désigne le temps engagé dans la relation par le professionnel [...], mais il n'est pas réductible à une durée » (Paul, 2004, p. 124). Ce temps est à la fois celui des rencontres, mais aussi celui des « ruptures », il est « cheminement » à partir de la « mise en mouvement, dans le temps, de deux personnes ». Au-delà de ce « cheminement en commun », la relation d'accompagnement revêt une caractéristique « temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin » (Paul, 2004, p. 308).

La « **dimension interpersonnelle** » au travers de la prise en compte de la demande par l'accompagnant à partir de sa façon d'accueillir la personne accompagnée « comme sujet et donc seule à même de dire ce qu'elle désire pour elle-même » (Paul, 2004, p. 128). Il y a là un mouvement à opérer pour aller à la rencontre de l'autre afin de lui permettre, si besoin, de clarifier sa demande. « Pour qu'il y ait relation d'accompagnement, il faut qu'il y ait un professionnel qui prenne en compte autrui *comme* demandeur potentiel, *même si* la demande n'est pas formulée » (Paul, 2004, p. 128). Cette relation pourra alors être « circonstancielle » et « répondre à une demande particulière » (Paul, 2004 p. 308). C'est ce qui permettra de positionner la personne accompagnée comme « sujet de désir, d'intentionnalité... » (Paul, 2004, p. 129).

Il se joue donc dans cette dimension interpersonnelle une rencontre entre deux personnes dans une recherche d'équilibre entre des attentes, une possibilité de dire, une possibilité d'être là pour accompagner.

Pour se développer en tant que relation, l'accompagnement devra être fondé sur des attitudes et des valeurs, « écoute et empathie, tolérance et ouverture, respect des différences et suspension du jugement » (Paul, 2004, p. 130). Mais c'est avant tout la confiance qui est au centre de la relation d'accompagnement « la confiance est la condition première pour que la relation soit possible et le cadre sécurisant » (Gagnon et Avenier, cités par Paul, 2004, p. 130). Cette confiance s'appuie tout autant sur « un sentiment de connivence et de partage » que sur « une conduite [...] de réserve et de retenue » (Paul, 2004, p. 131) qui

concerne le respect. Cette « confiance-respectueuse » (Paul, 2004, p. 131) est aussi une « prise de risque », car elle se construit sur une part d'incertitude.

Dans l'accompagnement, il existe une asymétrie des places (une personne accompagnée avec une demande et l'accompagnant dans une fonction institutionnelle). Cependant, la relation d'accompagnement basée sur un principe d'égalité d'être humain (confiance, respect...) ouvre un espace de rencontre intersubjective.

Dans cet espace d'ouverture, la « **dimension dialogique** » (Paul, 2004, pp. 135-142) de l'accompagnement croise échange, délibération et dialogue en mobilisant la parole. La parole dont il est question ici et celle rattachée à un objet de travail, « objet-tiers », elle est en cela « référée » et « impliquante », car elle s'appuie sur le vécu de la personne. Elle vise à donner sens, à réfléchir, se questionner à partir de l'expérience dans une démarche réflexive. « Le dialogue n'est ni un échange de point de vue ni conversation [...] il est une mise en chantier de la pensée dans laquelle la conciliation n'est pas recherchée » (Paul, 2004, p. 138).

M. Paul (2004) permet à travers son ouvrage *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* de prendre la mesure de la nature complexe et mouvante de ce qu'est l'accompagnement. Elle le place « sous le signe de la pluralité » à partir de choix, de « diversité de situations s'ordonnant en trois registres (conduire/guider/escorter) » en lien avec des caractéristiques, mais avec un invariant « nul n'est objet de l'autre » (Paul, 2004, p.307).

C'est dans cet équilibre que « l'accompagné pourra se trouver lui aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique parce qu'il se trouve effectivement à devoir penser, réfléchir, délibérer, à partir de ce qui surgit dans l'interaction, ce qui pour lui est signifiant » (Paul, 2004, p. 309).

V.4 Les différentes pratiques de l'accompagnement

En lien avec les travaux de différents auteurs (G. Le Bouëdec, 1998, F. Lerbet-Sérén, 1999, P. Nègre, 1999), M. Paul a dressé une « nébuleuse des pratiques d'accompagnement » (2004, p. 77), sorte de cartographie de différentes pratiques. Ces multiples pratiques relèvent alors de différentes formes d'accompagnement, qui ne peut,

pour elle, que rester un terme générique (Paul, 2006, p. 92). M. Paul, en dira dans ses écrits suivants (2009 a) que « l'accompagnement se construit à la frontière de logiques diverses : former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner ».

Parmi ces différentes formes d'accompagnement se révèlent différentes pratiques telles que le *counseling*, le *sponsoring*, le *coaching*, le *mentoring*, le parrainage, mais également le tutorat et le compagnonnage. Nous n'allons pas reprendre chacune de ces formes d'accompagnement, mais développer plus particulièrement celle du tutorat qui est plus familière dans le cadre des formations paramédicales et en lien avec notre recherche.

V.5 Le tutorat

Nous reprenons ici pour les deux premières définitions, celles présentées dans le cadre de notre mémoire rédigé pour l'obtention du diplôme de cadre de santé¹⁴.

L'étymologie latine *tutor*, *tuteri* signifie « protéger ».

- Pour A. Baudrit (2000, p. 125) le tutorat « renvoie à des significations comme “protéger”, “s’occuper de” ou “prendre soin de”. Le tuteur est donc quelqu’un dont l’attention est particulièrement portée sur une autre personne ».
- Pour J.-M. Barbier (cité par Barnier, 2001, p. 128) le tutorat est « l’ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles ».

M. Paul (2004, pp. 36-37) resitue le développement du tutorat dans l'essor des formations en alternance. Il a, pour l'auteure, « une visée d'insertion dans la vie professionnelle », il revêt deux logiques : « productive et éducative », de plus il est défini comme dispositif de formation en situation de travail ».

¹⁴ *Au rythme de l'alternance, l'analyse de pratiques en faveur d'une démarche réflexive*. Mémoire Formation cadre de santé IFCS. Poitiers 2009.

Le rôle du tuteur est en prise directe avec la dimension du travail et en même temps il s'inscrit dans une dimension de formation. De ce fait, M. Paul (2004) définit le tutorat comme « une relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail », mais aussi comme « élément d'un dispositif visant à “rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice” » (Savary cité par Paul, 2004, p. 37).

Le tutorat peut être envisagé comme transmission de savoirs et de valeurs professionnelles pour le développement de compétences professionnelles. Le tuteur est alors pensé comme « modèle ». Cette conception a, petit à petit, cédé la place à celle de tuteur pensé comme « facilitateur » (Paul, 2004, p. 37). Les attentes seront déplacées de celles de l'imitation à celles de l'implication. Le tutorat va alors favoriser, à partir de l'action, le questionnement, la réflexion, l'analyse du stagiaire. L'accompagnement visera la compréhension par celui-ci de sa pratique dans une réelle démarche réflexive. Il s'agit de favoriser l'expérience vécue par l'apprenant plutôt que de rester centré sur l'action du tuteur.

Cet accompagnement concerne le développement personnel autant que professionnel. Ce n'est plus la reproduction d'une activité de travail qui est visée, mais le développement personnel en situation de travail dans une logique de construction identitaire. Cela inscrit le tutorat dans une fonction de socialisation dans la mesure où il combine action et parole créatrices « d'interactions apprenantes » (Mayen cité par Paul, 2004, p. 38). À condition cependant que la parole mise en jeu brise l'isolement individuel et ouvre à un monde de « significations partagées ». Il y a là un double mouvement de mise en commun et d'individualisation.

Le tutorat intègre donc deux types d'aide (Paul, 2004, p.38) :

- « Une aide psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller...
- Une aide pédagogique : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former... ».

Nous retrouvons ici les éléments des premières définitions données du tutorat.

Pour M. Paul (2004, p. 39), le rôle de tuteur nécessite de développer des compétences spécifiques « relationnelles, pédagogiques et organisationnelles ». Le tutorat est « un mode d'accompagnement qui combine les fonctions de socialisation et de formation dans un mode relationnel partenarial ».

Bien que la spécificité du tutorat tient davantage du dispositif dans lequel il s'inscrit que de la relation entre professionnel et stagiaire, M. Paul (2004, p. 78) le place sous le registre d'*escorter* en lien avec les dimensions de protection, de soutien.

V.7 La posture d'accompagnement

Plus récemment, M. Paul (2012, pp. 13-20) en s'appuyant sur « l'exemple de l'éducation thérapeutique » a précisé les caractéristiques de la posture d'accompagnement :

- « **Une posture éthique** » en référence à Derrida (cité par Paul, 2012, p. 16) qui définit la relation éthique comme un « rapport non violent [...] à autrui ». C'est faire le « deuil de sa toute-puissance », c'est ne pas s'inscrire dans une relation infantilisante, dominatrice, de pouvoir ou encore de séduction ou de peur. C'est s'inscrire dans cette « dialectique entre l'attente (le pari) et le retrait de l'expertise : en admettant son incapacité radicale à faire à la place de l'autre tout en formulant le pari qu'il est capable de changement » (Paul, 2004, p. 145).
- « **Une posture de "non-savoir"** » en faisant place aux savoirs qui peuvent se construire dans l'échange et non pas en donnant « des explications ou des interprétations ».
- « **Une posture de dialogue** » dans un échange « de personne à personne, de sujet à sujet ». C'est favoriser la dimension dialogique abordée précédemment.
- « **Une posture d'écoute** » qui « s'accomplit tant dans le silence réceptif qui acquiesce et valide la parole de l'autre que dans l'interpellation confrontante ». Elle fait aussi référence à la considération de l'autre, à la « reconnaissance du monde de l'autre » (Paul, 2004, p. 136) et induit la possibilité de se laisser transformer par l'autre.
- « **Une posture émancipatrice** » en permettant que la rencontre offre la possibilité de « grandir en humanité [...] personne ne peut apprendre seul ni grandir seul ou se construire seul, c'est toujours un travail en interaction avec les autres ».

V.8 Regards croisés sur l'accompagnement

Dans leur introduction, G. Le Bouëdec et L. Pasquier (2001) précisent l'apparition de la notion d'accompagnement dans les champs aussi variés que ceux de l'insertion, du judiciaire, de la formation, du travail éducatif, du monde de l'entreprise ou celui du soin. Cette dimension d'accompagnement semblant devoir pallier l'appauvrissement de la solidité des institutions et de leur autorité.

Ainsi les individus se trouvent confrontés à la nécessité de faire des choix, de décider de leur parcours et d'affirmer leur positionnement comme acteurs sociaux. Cette situation est source de déstabilisation, de doutes, d'insécurité. Cela soulève alors la question du sens donné à l'accompagnement en situation.

Les premiers repères nous ont été donnés, selon les auteurs, par la psychanalyse et la psychologie clinique en particulier par C. Rogers (G. Le Bouëdec, 2001, p. 14). Ce dernier a insisté sur les conditions à respecter telles que l'empathie, l'écoute, l'acceptation inconditionnelle.

L'accompagnement est à penser en lien avec la pratique et la posture de celui qui le met en œuvre. En cela, être accompagnateur n'est pas un métier, mais s'inscrit dans une fonction, dans une relation à l'autre. Cette **dimension de la relation** impose alors une **dimension éthique** de l'accompagnement. Cependant si l'accompagnement est bien ce moment partagé entre deux personnes, quel que soit son contexte, il s'inscrit dans une **dimension institutionnelle**. C'est ce qui permettra de la préserver d'une relation de pouvoir.

L'accompagnement sous-tend une **posture spécifique** de la part de l'accompagnateur dans une relation singulière avec la personne accompagnée.

En s'appuyant sur l'exemple d'un entretien, R. Stahl (2001, p. 104) distingue l'attitude d'écoute active, de conseils donnés, de prise ou non de position, de définition (commune ou pas) d'objectifs..., il différencie alors « une posture de “formateur”, de responsable d'un “suivi” de la réelle posture d'accompagnement ». Ce qui l'amène à identifier trois types de « places » possibles :

- celle de « l'écoute » basée sur l'écoute, la reformulation, des questions ouvertes, des questions de clarification... ;
- celle de « l'analyse intellectuelle, pour comprendre la carte du monde de l'autre, diagnostiquer... » ;
- celle de « l'influence » avec la confrontation, le conseil, les propositions ou recommandations. Cette place va concerner une position directive.

Il insiste alors sur la nécessité pour l'accompagnateur d'identifier la place qu'il occupe en sachant qu'il peut en occuper plusieurs. « Il lui revient de choisir avec discernement la place la plus judicieuse à chaque instant ». (Stahl, 2001, p. 105). De surcroît, l'accompagnateur doit être présent dans la relation « tout en laissant le maximum de place à l'autre : savoir “être avec”, savoir aussi se relier à ce que l'on ressent, pouvoir “se mettre en conseil”, ne pas influencer, du moins sans intégrité, “être” tout simplement » ce qui représente, selon l'auteur, ce qui est le plus difficile.

R. Stahl (2001, p. 108) permet de se questionner sur cette notion « d'influence avec intégrité ». Pour lui, « il n'y a pas de situation d'accompagnement sans volonté consciente, culturelle, ou inconsciente d'influencer l'autre : ne serait-ce que l'amener à s'influencer lui-même, en prenant conscience de ce qu'il décide ou de ce qu'il ne décide pas ».

Il insiste sur la dimension de responsabilité en précisant :

« C'est de la responsabilité de l'accompagnant de dire ou ne pas dire, d'exprimer ou de ne pas exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il pense, de proposer ou de ne pas proposer telle ou telle piste ; c'est de la responsabilité de l'accompagné d'accepter ou de refuser ce qui lui est dit, exprimé, proposé ».

Pour G. Le Bouëdec (2001), l'accompagnement est une **posture** originale. Tout comme la direction, le suivi ou l'animation sont d'autres postures. Ce sont des rôles différents endossés par l'éducateur (le terme d'« éducateur », est entendu comme « formateur, pédagogue ou encore conseiller » Le Bouëdec, 1998) qui s'inscrit à certains moments dans une posture d'accompagnement. Il dénonce l'utilisation abusive du terme d'accompagnement alors qu'il s'agit de suivi ou d'animation. Il argumente les « raisons de

cet abus » (Le Bouëdec, 2001, p. 154) soit en lien avec la dimension narcissique ou valorisante associée à l'idée d'accompagner, soit en lien avec la résistance à parler de posture d'autorité.

Dans son article de 1998 *Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté... Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives*, G. Le Bouëdec invitait déjà à réfléchir sur les différences de postures éducatives que requiert l'accompagnement ou encore le suivi.

Il proposait ainsi les distinctions suivantes :

Diriger :

Dans les milieux éducatifs, la direction ou « les comportements directifs sont devenus difficilement supportables », car la relation de direction serait rattachée à son « incompatibilité avec la notion d'autonomie ». Paul Ricœur (cité par Le Bouëdec, 1998) éclaire cependant trois dimensions qui peuvent être rattachées à la notion d'autorité.

- « L'idée d'extériorité, solidaire de l'idée d'altérité. Être sujet, c'est nécessairement être en relation avec un autre, extérieur à soi. Exercer l'autorité, diriger, c'est poser devant quelqu'un cette extériorité avec la conviction que la posture même d'extériorité est fondatrice.
- L'idée de supériorité nommée aujourd'hui domaine de compétence. La supériorité est alors associée à l'idée d'exemplarité.
- L'idée d'antériorité avec la dimension d'héritage, de dette : nous sommes le fruit de ce qui nous précède, j'ai à tenir compte de ce qui était là avant moi ».

L'être humain ne se développe pas dans « une sorte d'autogestion autonome, il accède à la maturité que par la relation à ce qui se tient là avant lui » (Le Bouëdec, 2001, p 155).

Pour Le Bouëdec, cette analyse devrait permettre à l'éducateur d'avoir une idée juste de l'autorité et de son exercice. Il y aurait beaucoup de risques à répudier la posture de direction de la relation éducative.

Il subsiste malgré tout le danger de dérives dans l'exercice de l'autorité se manifestant par l'autoritarisme ou encore par le paternalisme. Dans le premier cas, les trois dimensions de l'autorité « sont accentuées au maximum ». Dans le second, c'est « la distance et l'altérité de ces trois dimensions qui sont réduites au maximum ».

L'éducateur ne doit pas « perdre de vue sa fonction et être le témoin actif, mais humble de l'extériorité, l'antériorité et de la supériorité ». Il permet ainsi à l'autre de devenir « auteur pour lui-même ».

Ainsi, pour G. Le Bouëdec, la direction est du côté de l'autorité.

Suivre :

Le suivi, qu'il soit thérapeutique, pédagogique ou commercial, inscrit une action dans la durée, dans une cohérence et une progression, mais aussi en fonction d'un projet. Cependant, « tout ne peut pas être contractualisé au risque d'effacer la dimension de confiance » nécessaire au suivi. En effet, il doit y avoir dans toute relation éducative « un espace d'engagement gratuit, un espace d'initiative, de projet ».

« Si dans le suivi l'éducateur se place derrière son “disciple” celui-ci est devant, c'est donc lui qui a l'initiative, qui choisit la direction, la vitesse, la route, etc. Le contrat est là pour prévoir la nature des interventions, le cadre temporel, les échéances, les droits et les devoirs ».

« La notion de suivi implique du fait de son caractère contractuel de la relation, des partenaires autonomes et responsables, mais en même temps pleins d'attention désintéressée et d'ingéniosité créatrice » (Le Bouëdec, 1998).

Le suivi se place du côté de l'expertise.

Accompagner :

« Accompagner quelqu'un c'est être à ses côtés, là où il se trouve, ce n'est pas réagir, ni intervenir, c'est s'ajuster. L'accompagnement demande une attention permanente à sa propre attitude avec une mise en garde contre le sentiment de toute-puissance ».

Le Bouëdec insiste sur « la disponibilité, l'humilité, l'authenticité, la spontanéité, la souplesse, l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et la capacité à soutenir les silences » comme « qualités de base » de l'accompagnant. Celui-ci « ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'autre, il le soutient ».

L'accompagnement c'est « être à côté de » dans une présence attentive ou l'accompagnant chemine également.

L'accompagnement se situe du côté de la relation d'aide (en référence à C. Rogers).

Il précise au terme de son article que « ces trois postures différentes témoignent de la nécessité d'une très grande "mobilité" de la part de l'éducateur et de discernement pour savoir quelle posture adopter, à quel moment, seule manière de servir réellement l'autre ».

En réalisant ces distinctions, G. Le Bouëdec invite donc à la prudence sur l'utilisation du terme accompagnement dans la fonction de formateur. L'accompagnement se fonde sur « la centration inconditionnelle sur la personne de l'autre » (Le Bouëdec, 2001 p. 137) et reste une « décision éthique ». Cette dernière « condition » à l'accompagnement ne peut exister que par la volonté de l'accompagnateur « d'un projet spécifique » et « la demande [...] l'adhésion de la part de l'accompagné ».

En référence à l'accompagnement spirituel, celui des personnes en fin de vie et en éducation, G. Le Bouëdec (2001 pp. 141-142) identifie trois « fonctions » essentielles qui constituent les spécificités de l'accompagnement.

- « Accompagner quelqu'un c'est, d'abord, l'accueillir et l'écouter.
- Accompagner quelqu'un c'est, ensuite, participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche.
- Accompagner quelqu'un c'est, enfin, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage ».

L'accueil et l'écoute fondent la spécificité de l'accompagnement des personnes en fin de vie dans cette « présence attentive, accueillante, chaleureuse, inconditionnelle, respectueuse ». C'est la qualité de présence à l'autre, cette « espérance confiante en l'autre » qui est première. L'accompagnement est alors ajustement à « recevoir l'autre tel qu'il est ».

Les dimensions d'accueil et d'écoute renvoient aux concepts développés par C. Rogers que sont l'attention positive inconditionnelle, l'empathie et la congruence.

- L'attention positive inconditionnelle témoigne de la conviction que l'autre a en lui les capacités, les ressources nécessaires pour « s'assumer, pour trouver le sens, pour grandir », ces ressources peuvent à un moment donné, dans une situation particulière, être « bloquées, sous-estimées voire ignorées de l'intéressé » (Le Bouëdec, 2001 p. 144).

- L'empathie développée par l'accompagnateur va être cette capacité à comprendre ce que l'autre ressent, sans pour autant être pris dans les émotions de l'autre ni se mettre à sa place. C'est rencontrer le monde subjectif de l'autre grâce à la prise en compte de son cadre de référence.

Pour G. Le Bouëdec c'est en utilisant la reformulation qu'il nomme « élucidante » que l'accompagnateur favorise chez l'autre « une prise de conscience » et peut lui permettre « de restaurer la confiance qu'il a de lui-même ». C'est la confiance accordée sans jugement qui va l'autoriser.

Dans sa capacité à reconnaître et à accepter ce qu'il éprouve dans la relation à l'autre, l'accompagnateur témoigne alors d'authenticité ou de congruence quand ses propos sont en accord avec ce qu'il ressent.

Pour l'auteur, il ne peut y avoir d'accompagnement sans ces « conditions », c'est pour Rogers ce qui favorise l'apprentissage.

Tout l'intérêt de la reformulation est de traduire la compréhension de ce que vit l'accompagné, dans l'acceptation de ce qu'il est.

En ce qui concerne la participation au sens de ce que vit l'accompagné et de ce qu'il recherche, G. Le Bouëdec renvoie à la mise en œuvre « d'une solidarité respectueuse à l'égard du cheminement existentiel » de la part de l'accompagnateur. C'est en proposant sa compréhension de ce qui se passe pour l'accompagné sous forme d'hypothèses, que ce dernier pourra se questionner, se les approprier, se transformer. Parce que ce sont des hypothèses, cela permet de s'éloigner du risque de domination ou d'instrumentalisation.

Une autre des spécificités de l'accompagnement, ce chemin emprunté ensemble pour permettre à l'accompagné de confirmer « le sens où il s'engage », réside dans ce qui va se jouer tout au long du chemin. Si l'accompagnateur reste présent, accueillant à ce que vit l'accompagné, il doit cependant s'effacer pour « favoriser l'épanouissement autonome de l'accompagné, afin que celui-ci se laisse interpeller, selon Ricœur (cité par Le Bouëdec, 2001, p.150), par cet autre lui-même qu'il est aussi ».

Le contexte de l'accompagnement paraît alors fondamental dans la mesure où c'est le cadre institutionnel qui va permettre à l'accompagnateur de clarifier son mode

d'accompagnement, de le délimiter. Parce qu'il est un professionnel qui s'appuie sur des références théoriques propres à l'institution, il pourra identifier les limites de sa relation d'accompagnement.

Pour Le Bouëdec il y a toujours distinction entre une posture d'autorité, d'exemplarité, d'expertise, d'animateur et celle de l'accompagnement de la personne qui doivent être différenciées par celui qui accompagne.

Dans le contexte professionnel, deux autres éléments participent à protéger de toute dérive l'accompagnement. Cet accompagnement développé par des professionnels se déroule dans un contexte précis en lien avec la fonction de ce dernier, néanmoins il n'est pas son métier.

En cela, il est nécessaire au professionnel de s'inscrire dans une **logique de régulation**. Celle-ci peut se vivre dans le cadre d'une supervision ou d'analyse de pratiques. Elle peut également s'effectuer grâce à l'adhésion à des associations professionnelles et à la participation à des colloques, journées d'étude permettant les échanges sur les pratiques.

Alors que pour G. Le Bouëdec la distinction entre *suivre*, *diriger* et *accompagner* est nécessaire, elle ne l'est pas pour M. Paul en raison même de ce qui est commun entre ces différentes postures : la relation. Pour elle, la démarche à adopter est celle de la mise en discussion, de questionnement (Paul, 2004 p. 74).

V.9 L'accompagnement : de l'être à l'agir

M. Paul (2009b) fait observer combien l'accompagnement reste un terme « fourre-tout » en ce début de XXI^e siècle. Néanmoins, elle pense un « soubassement commun » aux multiples formes d'accompagnement. En s'appuyant sur les quatre domaines professionnels suivants : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé, la gestion des emplois et des compétences (insertion, orientation, ressources humaines), elle vise à « esquisser un état des lieux ».

En lien avec notre contexte de recherche, nous nous arrêterons sur le domaine de la formation à partir de ce qui est relevé dans le champ du travail social.

Nous pouvons relever comme élément marquant dans ce texte, le changement sociétal qui est présenté comme un « renversement ». Paul s'appuie sur les travaux de 2007 d'Astier (cité par Paul, p. 21) qui précise que « la société n'est plus redevable envers les individus : ce sont les individus qui doivent faire montre de leur adhésion pour être protégés ». Il en résulte une attente « d'autoréalisation », d'individus capables de faire des choix en s'impliquant et de recherche de responsabilisation dans la relation d'accompagnement. Cela amène alors un changement dans la façon de penser l'accompagnement dans le secteur du travail social où « les professionnels élaborent alors "une grammaire d'intervention" adéquate, reposant sur des valeurs d'équité plutôt que d'égalité, qui contribue à restaurer la confiance en soi (premier objectif affiché), le respect et l'estime de soi, en étant au plus près des usagers » (Paul, 2009b, p. 21).

Le champ de la formation est également concerné par ce changement, Paul (2009b, p. 23) parle de « mutations autour du besoin de reconnaissance et de sa relation étroite avec la construction de l'identité ». La formation va alors se penser à partir du réel donc des expériences de stage dans le cadre de l'alternance. L'accompagnement vise l'appropriation des connaissances par la personne formée par une démarche réflexive, ce qui induit pour M. Paul une « posture d'aide à la construction des savoirs qui est complexe dans la mesure où, investi d'une fonction d'accompagnement, le formateur est impliqué comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec ses aléas, comportant des fonctions de guidance méthodologique et de témoin de progression donc d'évaluation ». Le modèle de formation basé sur l'approche par compétences oblige à trouver une posture spécifique, celle de « facilitateur ». Paul cite alors Qribi (2009b, p. 24) qui précise que cela entraîne « un impératif éthique ».

Paul y voit là une relation d'accompagnement qui s'inscrit dans une relation « plus symétrique » avec pour visée « aider à un adulte en formation à construire son expérience ». Au-delà du questionnement pédagogie / andragogie, l'essentiel pour Paul est de s'interroger sur « l'« agogie¹⁵ », autrement dit l'attitude sous-jacente au conduire et le type de relation qui l'autorise ». (Paul, 2009b, p. 24). C'est le dialogue en lien avec l'intersubjectivité qui va le permettre. Cela nécessite selon Donnay (cité par Paul, p. 25)

¹⁵ Note de bas de page Paul 2009b, p. 24 : La racine indo-européenne *ag-* « pousser devant soi » a fourni le grec *agein* qui signifie conduire et le latin *agere* qui signifie agir: quelle « conduite » relationnelle crée les conditions d'un pouvoir agir ?

que le formateur s'inscrive dans une démarche réflexive « capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir tout en permettant à l'autre de "se penser par lui-même". Cela amène alors à s'interroger sur la fonction certificative du formateur qui ne peut plus se réduire à une opération réglée en totale extériorité à la personne concernée ».

Autre interrogation, celle du rapport du formateur aux savoirs, à son expertise si l'on pense l'accompagnement uniquement comme « être là à côté » pour qu'il y ait apprentissage. Or la délibération ne peut avoir lieu que dans une « pratique dialoguée [...] dans la délibération interpersonnelle » (Paul, 2009b, p. 26). Cela renforce le rôle de l'accompagnant qui doit permettre « d'établir le lien entre la personne et le réel plutôt que d'interférer entre lui et cette réalité ».

Paul (2009b, p. 27) identifie deux directions dans les écrits portant sur l'accompagnement, l'une en référence « à une logique de l'être », qu'elle nomme dans « la vague roggérienne », l'autre dans une « logique de l'agir ». Première considération qu'elle tient pour « modèles anciens ». La « logique de l'agir » est fondée quant à elle sur l'activité du sujet. Elle remet en question l'approche de Le Bouëdec dans sa différenciation entre diriger, suivre et accompagner que nous avons développé précédemment (Page 90). Pour elle, l'approche de Le Bouëdec ne rend pas suffisamment compte de « la dimension relationnelle, de la dimension d'interlocution, de la démarche ou encore de la visée de l'accompagnement ».

En lien avec les écrits de Chappaz (cité par Paul, 2009b pp 29-31) M. Paul identifie « le passage d'une préoccupation à visée humaniste vers une problématique soucieuse de prendre en compte les théories de l'agir ». Les éléments principaux de l'accompagnement seraient alors de penser celui-ci comme « fonction, fondée dans une posture spécifique ne prenant sens que dans un type de relation articulant parité relationnelle et disparité des places, soutenue par une démarche méthodologique de l'ordre du processus réflexif et visant une action dans le réel » (Paul, 2009b, p. 32). M. Paul met cependant en garde de penser qu'il suffirait de l'annoncer pour que le changement s'opère.

V.10 La dimension éthique de l'accompagnement

Parce que l'accompagnement est toujours une relation entre deux sujets et que c'est le devenir de la personne accompagnée qui est au centre, G. Le Bouëdec (2001 pp. 166-167)

insiste, lui, sur la nécessaire réflexion éthique de l'éducateur en lien avec trois situations, trois attitudes qui peuvent être adoptées par les soignants face à la mort : « la peur, la lutte contre, l'accompagnement dans une relation de solidarité ».

Ces attitudes peuvent, selon l'auteur, être transposées de la fonction soignante à la fonction éducative et pédagogique, car elles concernent « l'identité personnelle [...], le rapport à la communauté, et qu'elles ne peuvent éviter de faire se poser la question de la transcendance » (Le Bouëdec, 2001 p. 167).

À partir de ces trois situations, les trois principes éthiques posés sont :

- « Le principe de bienfaisance » (vouloir le bien de l'autre)
- « Le principe d'autonomie » (établissement d'un contrat)
- « Le principe d'alliance » (solidarité)

Le principe de bienfaisance qui traduit la volonté de chercher le bien de l'autre, de lui nuire le moins possible, de « réduire les inconvénients à leur minimum » (Le Bouëdec, 2001, p 168). G Le Bouëdec présente ce principe comme non adapté à l'accompagnement, car trop empreint de paternalisme. Pour lui, la bienfaisance s'inscrit dans une certaine « conception de l'autorité » où l'un est « garant et seul juge de la direction à faire prendre » (Le Bouëdec, 2001, p. 173). Une personne qui fait autorité est considérée comme supérieure, car compétente dans son domaine et qu'elle s'engage « à mettre cette compétence au service du développement de l'autre » (Le Bouëdec, 2001, p. 168). Ainsi pour l'auteur, le principe de bienfaisance ne peut-il satisfaire la recherche éthique dans l'accompagnement.

Le principe d'autonomie associée à la considération de l'autre, comme soi-même, responsable. « Les relations s'établissent sur une égalité de droits » (Le Bouëdec, 2001, p. 172), sa concrétisation en est « le contrat ». Ce contrat permet de cerner les attentes des deux parties, d'éviter l'abus de confiance ou de pouvoir. Cependant, cette situation contractuelle ne peut témoigner de la dimension éthique dans ce qu'elle réduit la relation à sa dimension juridique. De plus, la contractualisation peut être la traduction de la méfiance. Le principe d'autonomie ancré dans cette dimension de contrat juridique ne peut, pour l'auteur, davantage répondre à la dimension éthique de l'accompagnement.

Le principe d'alliance est développé en lien à des références bibliques. Trois caractéristiques en sont retenues :

- la dimension de dialogue entre deux personnes de positions inégales dans le respect, la loyauté, la fidélité ;
- la présence d'un tiers sans lequel l'alliance ne peut exister ;
- un engagement individuel de part et d'autre.

Dans le monde éducatif, ce principe a été nommé « alliance éducative » par X. Thévenot (cité par Le Bouëdec, 2001, p. 178). Pour exister, cette alliance nécessite « une confiance réciproque, car l'accompagnement est loin d'être sans risque, et pour l'un, et pour l'autre » (Le Bouëdec, 2001, p. 179).

La personne accompagnée aura besoin de s'assurer des compétences, de l'expérience, de l'inscription de la relation dans une dimension institutionnelle et de la discrétion de l'accompagnateur. Celui-ci aura besoin de « pouvoir se fier à ce que dit l'accompagné » et au fait qu'il respecte les règles établies. Cet ensemble constituant le cadre de l'accompagnement.

Enfin l'alliance éducative doit-elle respecter des principes fondamentaux, que G. Le Bouëdec nomme « interdits » : l'interdit de mentir (la communication ne doit traduire aucune ambiguïté) et l'interdit de fusionner.

L'accompagnement doit pouvoir se fonder sur ces interdits conjointement à l'empathie et la congruence de l'accompagnateur.

Ces trois principes associés à la dimension éthique de l'accompagnement ne suffisent pas pour Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 45), « l'accompagnement ne dépend pas de principes universels, d'actes de bonté, qu'il suffirait d'afficher. Il demande un travail sur soi ».

Pour ces auteurs, la dimension éthique de l'accompagnement professionnel ne peut être qu'« éthique de la relation ». Elle suppose un questionnement du professionnel dans sa relation à « un sujet en changement ». L'éthique de la relation doit sans cesse s'actualiser. Penser l'accompagnement dans sa dimension professionnelle et éthique « c'est opter pour

développer le “pouvoir d’agir” et étayer ce type de processus engagé dans la réalité d’une pratique » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, pp. 103-106).

Selon ces auteurs la fonction de l’accompagnateur est de rendre possible pour l’autre son propre cheminement, pour qu’il puisse « découvrir ses propres possibles. Il travaille à partir de la confiance en l’autre, il parie que l’autre pourra se dépasser » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 54). Ils mettent en garde de prendre le devenir de l’autre « comme objet de travail », qui permettrait à l’accompagnateur de se rassurer de sa propre expertise. La dimension éthique nécessite un questionnement pour percevoir « “là où va” celui qu’on accompagne afin d’aller avec lui [...] aller en compagnie de lui ». (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 35).

Dans la même perspective, Charpentier et Duchène (2009) situent la démarche éthique dans un « processus d’auto-questionnement ». En acceptant l’incertitude et l’imprévu de ce qui peut advenir dans l’accompagnement, l’accompagnateur doit pouvoir laisser l’espace à l’Autre de se « révéler comme sujet pensant, agissant... ». Pouvoir se mettre en retrait, vivre le doute, ne pas être dans des certitudes pour permettre que « l’éthique ouvre un champ de création ; un champ où chacun se trouve confronté à la tâche de son incessante auto-crédation » (Imbert cité par Charpentier et Duchène, 2009).

Les auteures (2009) s’appuient sur Vial qui propose « trois mise au travail » afin de « vivre “sans panique” ce questionnement éthique ».

- « Ne pas porter de jugement, ne pas étiqueter, ne pas figer la relation à soi comme à l’autre.
- Faire le travail de deuil de la maîtrise et de la toute-puissance.
- Développer l’intelligence des relations, se distancier, s’ouvrir à l’imprévu, accepter la surprise ».

C’est là tout le travail à faire de la part de l’accompagnateur pour s’inscrire dans cette posture éthique proposée par M. Paul.

Pour s’inscrire dans une « perspective éthique », A. Lhotellier (2001, pp. 187-188) dans la postface de l’ouvrage collectif, *L’accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* (Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, I., Stahl. R.) revient sur les

distinctions nécessaires entre « thérapie, expertise, contrôle social, jugement, arbitrage ». Il précise les dimensions permettant d'en définir les contours : « la communication dialogique, le travail du sens, le travail de l'agir sensé ».

La communication dialogique comme témoin de la qualité d'une relation entre deux personnes. C'est de la part de l'accompagnateur faire entendre, ressentir, percevoir à l'autre sa sollicitude et sa considération. « Accompagner, c'est prendre soin de la solitude de l'autre, sans jamais prétendre la connaître ou la combler » (Lhotellier, 2001, p. 189). La parole partagée permet un espace d'interaction, de rencontre où la personne accompagnée va pouvoir donner sens à ce qu'elle fait. En cela, c'est, pour Lhotellier, « un travail d'autonomisation ».

L'accompagné se trouve dans un espace de transition, il est entre un *avant*, avec des repères, et un *après* incertain. Cependant, il doit avancer sur ce chemin sans savoir ce qu'il s'y passera et sans en connaître l'issue. Ce cheminement ne se fera pas de façon linéaire et toujours au même rythme. L'accompagnement nécessite alors de tenir compte du rapport au temps de l'accompagné. Cette dimension de chemin, parcouru côte à côte, est associée à une « pédagogie de la voie et non pas du modèle » (Lhotellier, 2001, p. 192). Ce n'est pas l'idée de reproduire un modèle attendu, mais plutôt de trouver sa propre façon d'avancer, de s'arrêter si besoin voire de reculer parfois pour se trouver soi. C'est alors que ce chemin est de l'ordre de la « transformation ». Ce temps de nécessaire cheminement évocateur d'une transition est de l'ordre d'une quête de sens, ce qui inscrit l'accompagnement dans sa dimension éthique. Lhotellier (2001, p. 192) parle « d'éthique de l'accomplissement de la personne » dans la reconnaissance de son identité.

Cette attention particulière, « inconditionnelle » selon Lhotellier portée à la personne dans sa dimension identitaire ne peut exclure la prise en compte des compétences et des situations. Ce qui va permettre de « construire un agir sensé », c'est de l'accompagner dans l'équilibre entre ses « compétences communicationnelles, situationnelles et temporelles ». Cela inscrit l'accompagnement dans sa dimension institutionnelle et en interaction avec autrui. Lhotellier insiste alors sur la nécessité de formation des accompagnateurs afin de développer des compétences, de s'inscrire dans un questionnement, une réflexion éthique.

C'est ainsi qu'il deviendra « facilitateur, passeur, conseiller (au sens de “tenir conseil”), éveilleur ou veilleur ou encore émancipateur » (Lhotellier, 2001, p. 196).

V.11 L'accompagnement, art ou métier ?

C'est à cette question qu'invite à réfléchir M. Roberge (2002) à partir de sa propre pratique d'accompagnatrice auprès d'adultes en rupture de parcours professionnels au Québec. Bien que son travail s'appuie sur des connaissances, elle décrit comment elle les met « en sourdine » pour être disponible à la rencontre de l'autre. C'est dans cette ouverture à la rencontre de l'inconnu que prend sens l'accompagnement. Elle reprend l'étymologie du mot « métier » pour en faire ressortir cette double dimension qu'il contient de « service, profession et d'art ».

La pratique d'accompagnateur est, pour l'auteure, un métier qui s'exerce sur la base de savoirs, véritables et indispensables « outils », mais elle est tout autant un art. L'art de l'accompagnement se situe dans cette possibilité d'accueillir l'autre, de ne pas préjuger du chemin à parcourir, de s'inscrire dans une relation fondée sur des valeurs et une éthique.

Ainsi l'accompagnement oblige-t-il à être vigilant à sa propre posture relationnelle afin de permettre à l'autre d'avancer, à son rythme, sur son propre chemin. L'accompagnement est alors « la voie de l'accomplissement de soi, plus que simplement celle du changement ou de la conformation à un modèle par répétition ou copie conforme ». (Lhotellier, cité par Roberge, 2002, p. 102).

M. Roberge (2002, p. 105) évoque la distinction faite par Limoges entre « aider et accompagner » qui concernerait d'une part une relation « verticale » entre celui qui saurait et celui qui ne saurait pas et d'autre part une relation « horizontale » qui concernerait la relation elle-même. L'auteure n'oppose pas aide et accompagnement, directivité et non-directivité à partir du moment où l'accompagnateur va savoir s'ajuster et prendre en compte l'entente préalable, « les objectifs convenus, le contexte du chemin à parcourir ensemble ». Elle insiste sur cette dimension de relation, qu'elle nomme « relation d'être » quand l'accompagnateur offre l'espace nécessaire à la personne accompagnée et lui fait confiance. Cette dernière va alors pouvoir (re) prendre confiance dans ses capacités et ses réalisations futures.

Parce que l'on ne peut jamais prétendre de l'avenir de l'autre, mais simplement être là, en tant qu'accompagnateur, « avec ce que cela implique : notre personnalité, nos valeurs, notre éthique, nos compétences, la richesse de notre bagage, et surtout en pleine conscience de tout cela », que c'est la qualité de présence et l'humilité qui vont permettre à l'autre « de se transformer, d'évoluer sur son propre chemin » (Hennezel et Montigny, cité par Roberge, 2002, p. 106).

Nous avons pu mesurer combien l'accompagnement ne peut répondre à une définition exhaustive. Nous pouvons toutefois reprendre les éléments essentiels dégagés chez les auteurs.

L'accompagnement, s'il peut revêtir différentes formes, s'inscrit toujours dans une dimension institutionnelle et temporelle. Il se fonde sur la qualité de la relation, ce qui nécessite de développer une posture éthique et réflexive de la part de l'accompagnateur.

L'accompagnement est de l'ordre d'un cheminement, dans une « visée transformatrice » (Paul, 2004) au rythme de la personne accompagnée.

Il mobilise la parole, comme acte d'engagement, à partir de ce qui est partagé inscrivant ainsi la relation dans une logique de parité entre êtres humains malgré la disparité de places.

Nous retiendrons également les changements qui semblent s'opérer en formation en lien avec le contexte social, où l'accompagnement prend davantage en compte le « besoin de reconnaissance et de sa relation étroite avec la construction de l'identité » (Paul, 2009b).

Au terme de cette partie conceptuelle, et en reprenant notre question de départ, nous allons pouvoir nous appuyer sur les éclairages apportés par les auteurs afin de dégager la problématique.

Chapitre VI : De la question initiale à la problématique

À partir de notre question de départ nous avons fait le choix d'éclairer différents concepts : celui de l'**adulte** en abordant l'andragogie ; le concept de **formation** en y associant la notion de formateur et la dimension de l'alternance ; le concept d'**image de soi** en développant le concept de soi/*Self*, l'identité, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle ; le concept de **confiance** et enfin celui de l'**accompagnement**.

Nous mesurons toute la dimension restrictive des choix opérés, de même, au sein de chaque concept, il nous a fallu en « baliser » le développement, ce qui n'a pas été toujours facile. Quivy et Van Campenhoudt dans leur ouvrage *Manuel de recherche en sciences sociales* (1988) mettent en garde du risque d'insatisfaction et d'indécision sur les recherches théoriques. Il nous a donc fallu trancher, comme le soulignent ces auteurs, « savoir trancher un moment donné et aller de l'avant [...] trancher ne signifie pas s'enfermer dans une vision obtuse ».

L'approfondissement réalisé a élargi notre questionnement, a ouvert de nouvelles pistes, a clarifié certaines notions. Nous allons reprendre ici les éléments essentiels dégagés des concepts afin de redéfinir notre question initiale.

Une formation qui s'adresse à des adultes s'adresse à une diversité de personnes inscrites dans des temporalités différentes. Chacune ayant eu un parcours de vie singulier où auront pu se développer « maturité psychologique, reconnaissance sociale et le sentiment identitaire d'être reconnu » (Boutinet, 2005). La formation au travers des interactions avec autrui pourra amener l'adulte-apprenant à trouver un nouvel équilibre dans son identité sociale.

Quel que soit son parcours, au moment de son entrée en formation, l'adulte est riche d'expériences personnelles et/ou professionnelles qui pourront venir soutenir ses apprentissages. Pour se faire, la formation doit prendre en compte cet adulte dans son projet.

À partir du cadre institutionnel, la formation peut être pensée selon différentes logiques. La formation professionnelle, associée à la spécificité d'un métier, revêt une dimension d'adaptation socio-professionnelle en lien avec des attentes de

professionnalisation et d'adéquation à un rôle social. Une dimension didactique est également développée dans l'articulation théorie/pratique. Par ailleurs, parce qu'elle s'adresse à des personnes qui peuvent s'inscrire dans un moment de continuité, de transition ou de rupture, elle ne peut être éloignée d'une dimension psychologique. C'est alors la transformation du sujet, son développement personnel qui est concerné.

En lien avec un cadre législatif (Arrêtés, référentiels), le dispositif de la formation offre un cadre pédagogique. Lorsqu'il est celui de l'alternance, c'est alors la prise en compte de l'importance du partage de responsabilité dans la formation qui s'exprime, quand formateurs et professionnels de terrain sont pensés « à parité d'estime » (Geay, 1998). C'est l'alternance qui va permettre de mettre au centre de la réflexion les situations de travail visant ainsi le développement d'une démarche réflexive. Cela nécessite des espaces d'interactions sociales et de mise en dialogue. Dans un environnement sécurisé, quand l'apprenant, soutenu par les professionnels (de terrain ou formateurs) qu'il reconnaît comme compétents, fera l'expérience de situations réussies, son sentiment d'efficacité personnelle et sa confiance seront renforcés.

Cela paraît d'autant plus essentiel que pour Boutinet (2007), l'adulte se trouve aujourd'hui dans un environnement incertain, confronté parfois à des injonctions pressantes ou à l'exigence d'une mobilité, ce qui renforce l'importance de l'accompagnement. Lorsque les adultes entrent en formation, ils le font avec une part d'incertitude quant à ce qu'il va se passer et comment cela va se passer. C'est l'accompagnement qui favorisera la mise en place d'une relation de confiance.

L'ingénierie de formation doit donc être pensée comme un lieu offrant la possibilité de s'inscrire dans la « triade expérience-sujet-savoirs ». Elle doit également être un lieu sécurisant et « d'écoute bienveillante » (Fabre, 1994) où le formateur va pouvoir être envisagé comme accompagnateur ou facilitateur. Cette fonction nécessite alors de prendre en compte l'adulte dans ses capacités de développement et de créer des espaces de réflexion, de dialogue sur l'expérience. C'est aussi pour le formateur la nécessité d'interroger sa pratique car son accompagnement va s'appuyer sur sa propre expérience, celle de soignant dans notre contexte de recherche, et sur la posture qu'il peut envisager et mettre en œuvre auprès de la personne accompagnée. « On ne trouvera [...] de

l'accompagnement que si l'on place quelque chose comme une *posture* spécifique au centre de ces actions » (Paul, 2004, p. 79).

Dans le cadre de la formation, l'accompagnement peut concerner différentes pratiques et prendre différentes formes : escorter, guider, conduire, enseigner, aider, conseiller, être tuteur... Quel que soit le registre dans lequel se déploie l'accompagnement, il recouvre des dimensions particulières.

Une dimension relationnelle, centrale, qui s'appuie sur des valeurs et attitudes témoignant de la considération portée à l'Autre. Accueillir en tant que semblable, c'est permettre, malgré la disparité des places, une « parité de nature », celle d'êtres humains. Cela nécessite la mise en place d'une posture relationnelle adaptée face à des adultes considérés comme sujets.

Une dimension temporelle, en effet, l'accompagnement a un début, un déroulement et une fin. Au-delà de cet aspect temporaire, il est processus dans le sens où il ne peut se dérouler qu'à partir d'un temps engagé par la mise en mouvement de deux personnes, au rythme de celle qui est accompagnée. C'est alors un espace de transition, un chemin qui s'ouvre vers quelque chose de possible. C'est à partir de la prise en compte des besoins et de la demande de la personne accompagnée que se vivra la dimension interpersonnelle. L'Arrêté relatif à la formation d'aide-soignant en précise bien entendu la durée, cependant cela ne détermine en rien le processus qui peut s'engager entre formateur et apprenant. Il doit y avoir rencontre et prise en compte des demandes de la personne accompagnée pour que se déploie l'accompagnement.

Cela implique une dimension dialogique comme moment d'échange ou de délibération à partir de ce qui réunit les deux personnes engagées dans la relation, nommé « objet-tiers ». Cet « objet-tiers » s'inscrit dans une dimension institutionnelle qui pourra être identifiée grâce à la contractualisation. Cela nécessite de réfléchir aux outils, méthodes pédagogiques favorisant la prise de parole et les échanges.

Enfin, l'accompagnement, pour s'inscrire dans une relation respectueuse de l'autre, doit se penser au regard d'une dimension éthique. Cette dimension éthique concerne le deuil de la toute-puissance de l'accompagnateur, de son acceptation de « non-savoir », de sa reconnaissance de l'Autre, de son ajustement et de sa capacité de questionnement dans une démarche réflexive. En cela nous pouvons mesurer combien il paraît nécessaire de se

former à une fonction d'accompagnement qui ne peut être de l'ordre de l'improvisation. L'inscription dans les associations professionnelles répond à cette même logique. La dimension éthique concerne tout autant l'ouverture à l'imprévu, à la part d'incertitude que le pari des possibilités de la personne accompagnée dont la confiance est au centre.

La relation de confiance s'instaure, se déroule, se vit grâce à ce que nous avons identifié de la posture et des différentes dimensions de l'accompagnement. Elle nécessite cependant un engagement, une volonté d'implication de la part de chacun, tant dans une dimension personnelle qu'impersonnelle. C'est-à-dire être prêt à s'impliquer, à reconnaître les règles et à respecter le cadre qui justifie la rencontre.

C'est alors la possibilité du « tissage d'une histoire en commun » (Cornu, 2003) sans prédire de ce qui va s'y passer, mais autorisant à faire chemin, côte à côte, par la reconnaissance de l'autre comme sujet porteur de son histoire. En cela, la confiance sera émancipatrice dans ce qu'elle autorise le pouvoir d'agir et fait « grandir en humanité » (Paul, 2004).

La formulation de notre question de départ : *Comment prendre en compte le manque de confiance en soi exprimé par les apprenants dans l'accompagnement d'adultes en formation d'aides-soignants ?* était sous-tendue par l'idée que la confiance ne concernait qu'une dimension personnelle propre à l'apprenant. Nous ne mesurons pas alors, toute l'importance de la relation d'accompagnement dans ce qu'elle représente un engagement entre deux sujets. C'est elle qui offre la possibilité de créer des espaces de dialogue, de réflexion pour l'apprenant, qui s'engage dans son projet et où l'accompagnant se doit de lui accorder la confiance dans sa capacité d'agir.

Nous avons alors considéré l'accompagnement comme central dans le développement de la confiance chez l'apprenant pour envisager comme question de recherche :

Comment accompagner les adultes en formation d'aide-soignant dans une relation de confiance émancipatrice ?

Nous cherchons à comprendre ce qui dans la formation et dans l'accompagnement peut favoriser une relation de confiance permettant aux adultes de développer leur pouvoir d'agir¹⁶.

Ainsi, en lien avec ce que nous avons dégagé des apports théoriques et des choix réalisés, nous avancerons les hypothèses suivantes :

- *L'accompagnement permet de renforcer la confiance de l'adulte en formation en s'appuyant sur*
 - *un cadre institutionnel clairement énoncé*
 - *la dimension relationnelle au travers d'une posture adaptée*
 - *la prise en compte des expériences de l'apprenant*
- *Les expériences vécues en formation par l'apprenant peuvent permettre de renforcer son sentiment de confiance grâce aux interactions en s'appuyant sur*
 - *le dialogue, la délibération*
- *L'accompagnement en formation d'adultes nécessite de la part de celui qui accompagne*
 - *une posture éthique*
 - *une posture réflexive*
- *La formation professionnelle permet à l'adulte de développer ses capacités cognitives et identitaires grâce à*
 - *une alternance intégrative favorisant une démarche réflexive*

Au terme de cette problématisation, il est maintenant nécessaire de se tourner vers les acteurs de terrain, afin de compléter notre recherche par sa partie empirique.

Nous souhaitons éclairer ce que les accompagnateurs en formation d'aide-soignant identifient de leur accompagnement, ce qu'ils prennent en compte et mettent en place. Nous envisageons également l'entretien d'une aide-soignante récemment diplômée dans ce qu'elle peut traduire de son parcours de formation en tant qu'apprenante.

¹⁶ En référence à Y. Le Bossé qui définit le « pouvoir d'agir » comme « la possibilité concrète pour des personnes ou des collectivités d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle ils s'identifient ». Issu de la présentation d'une conférence. Montpellier 2008. Accessible sur <http://www.pouvoirdagir.fr/tag/yann-le-bosse/>

Troisième partie :
De l'enquête de terrain aux propositions d'actions

Chapitre I : Méthodologie de la recherche

Le développement de la partie conceptuelle, la problématisation et l'élaboration des hypothèses nous ont amenée à modifier notre projet initial quant au choix des personnes interviewées.

Nous avons envisagé l'enquête de terrain uniquement auprès de formateurs en IFAS. L'importance du contexte de formation en alternance donc de la co-implication dans l'accompagnement des apprenants nous a conduite à identifier l'importance d'inclure un ou une tuteur(trice) de stage.

Notre question de recherche interroge la relation entre apprenant et professionnel aussi il nous a semblé opportun d'entendre une personne accompagnée durant sa formation d'aide-soignant.

Des entretiens semi-directifs ont donc été menés auprès de trois personnes dans des fonctions différentes.

Le souci d'une méthodologie claire nous est apparu pour traiter le corpus des entretiens. En nous appuyant sur les points de repère fournis dans le cadre du Master IFAC et sur l'ouvrage de Quivy et Campenhoudt (1988), nous avons pratiqué de la façon suivante :

- Au terme de la problématisation, nous avons regroupé les éléments clés de chaque concept en indicateurs. Ce sont ces derniers qui permettront l'analyse des entretiens. Un tableau regroupant les concepts, les sous-concepts et les indicateurs a donc été élaboré (Annexe 2).
- Les entretiens ont été réalisés, nous en préciserons les choix opérés, le déroulement et les conditions.
- Après leur transcription, ils ont été analysés séparément en deux étapes, ils ont ensuite été croisés entre eux.
- Une interprétation des données a été réalisée au regard des hypothèses et de la question de recherche.

I.1. Choix de la population enquêtée

Les trois entretiens ont été réalisés auprès :

- d’une formatrice en Institut de formation d’aide-soignant, que nous souhaitons avec un exercice professionnel de plus de cinq ans afin d’avoir suffisamment de recul sur sa fonction et de distance par rapport à sa profession d’infirmière ;
- d’une tutrice de stage ayant une expérience d’au moins trois ans afin d’avoir une expérience significative en tant que professionnelle ;
- d’une aide-soignante diplômée en juin 2015 de façon à ce qu’elle puisse facilement évoquer son parcours de formation une fois finalisé avec un minimum de recul.

I.2 Choix du type d’entretiens

Nous avons fait le choix d’entretiens semi-directifs dans la mesure où nous souhaitons développer une approche qualitative et non quantitative pour laquelle le questionnaire est plus approprié.

À partir des questions posées, ce type d’entretien permet de donner la parole à la personne interviewée en fonction de sa propre compréhension des questions. Cela permet la spontanéité, les hésitations, les reprises...

Au regard des thèmes, sous-thèmes et indicateurs que nous avons dégagés préalablement, nous souhaitons donner la parole à différents acteurs en lien avec leur pratique et leur vécu. Ces entretiens étaient envisagés comme une rencontre, tel que le décrivent Blanchet et Gotman (1992, p. 21) « l’activité d’enquête est [...] variable d’un entretien à l’autre, en tant que rapport interpersonnel. C’est en effet l’interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l’entretien. C’est en ce sens que l’entretien est rencontre ».

I.3 Guide d’entretien

Nous avons construit trois guides d’entretiens différents, mais avec une même structure.

- Une phrase introductive identique précisant que dans le cadre de notre mémoire nous nous intéressons plus particulièrement à l’accompagnement des adultes en formation d’aide-soignant ;
- Les premières questions en lien avec la fonction actuelle et le parcours antérieur de la personne interviewée ;
- Pour la formatrice et la tutrice des questions sur leur fonction et sur l’accompagnement, pour la jeune aide-soignante des questions sur son parcours de formation.

Cela représentait plus ou moins 10 questions pour chaque entretien. Les questions étaient relativement ouvertes, en lien avec l’exploration de notre recherche. Les guides d’entretiens sont présentés en annexe 3.

I.4 Réalisation des entretiens

Un premier contact s’est fait par téléphone afin de vérifier si les personnes étaient d’accord avec la proposition d’un entretien dans le cadre de notre recherche. Cela nous a permis de répondre aux questions de chacune.

I.4.1 Les conditions des entretiens

Le jour et l’heure du rendez-vous ont été convenus avec les personnes interviewées.

Avec la formatrice, il a eu lieu dans une petite ville à mi-chemin entre nos deux lieux d’habitation respectifs. Nous nous sommes installées dans un café où un renforcement nous a permis d’échanger dans un environnement calme.

Avec la tutrice et la jeune aide-soignante, l’entretien a eu lieu à leur demande dans mon bureau.

Aucun des entretiens n’a été interrompu.

Avant de commencer, nous avons systématiquement garanti de l’anonymat sur l’identité et demandé l’autorisation d’enregistrer en expliquant la raison. Toutes les trois ont donné leur accord.

Nous devons préciser que nous connaissions les trois personnes interviewées. Nous allons dire de quelle façon, en ayant pour autant le souci de préserver l’anonymat.

- La formatrice dans le cadre de réunions régionales au sein du GERACFAS (Groupe d'étude, de réflexion et d'action pour la formation d'aide-soignant), association qui regroupe les IFAS. Nous nous tutoyions auparavant, aussi le tutoiement a été conservé lors de l'entretien.
- Nous avons eu l'occasion de rencontrer la tutrice dans le cadre professionnel et la jeune aide-soignante dans le cadre de sa formation. Pour toutes les deux, le vouvoiement a été utilisé.

Nous mesurons que le fait de plus ou moins se connaître a pu induire un biais dans les entretiens. C'est pourquoi nous avons été très vigilante à en poser le cadre.

1.4.2 Le déroulement

Les entretiens ont duré entre 40 et 50 min. Plus précisément :

- l'entretien avec la formatrice a été d'une durée de 45 min 39 s ;
- celui de la tutrice de stage d'une durée de 50 min 55 s ;
- celui avec la jeune aide-soignante a été de 40 min 6 s.

Nous avons introduit chaque entretien de la même façon, en précisant que notre travail de recherche portait sur la dimension de l'accompagnement des adultes en formation d'aide-soignant. Ainsi nous pouvions entamer les échanges sur l'accompagnement réalisé ou vécu par chaque personne interviewée. Nous avons décidé de ne pas parler de confiance tant que la personne elle-même ne l'avait pas nommée.

Dès la première question, les propos de la formatrice ont été très fluides avec des réponses relativement longues. Nous avons régulièrement acquiescé, ce qui a été noté « hum hum » dans la transcription. Elle signifiait régulièrement que sa réponse était terminée par « voilà », ce qui nous permettait de relancer ou de poser une nouvelle question.

Cette facilité d'expression et probablement le fait de se connaître nous ont amenée à ne pas consulter le guide d'entretien. Nous nous sommes davantage située dans un entretien d'explicitation.

L'entretien a également paru facile pour la tutrice qui s'exprimait longuement à partir d'une seule question. Néanmoins, nous ne nous sommes pas sentie aussi à l'aise que lors de l'entretien précédent. Nous avons ressenti plus d'hésitation dans nos questions qui ont parfois été longues manquant alors peut-être de clarté. Les temps de silence qu'elle a marqués ont été clairement repérables. Ils apparaissent dans la transcription de son entretien.

La jeune aide-soignante nous a semblé moins à l'aise, avec plus d'hésitation dans ses réponses. Elle a utilisé le « je », le « on » le « tu » quand elle s'exprimait, parfois dans la même phrase. Elle s'est excusée de se « laisser aller » dans ses propos qui étaient alors en lien avec son expérience professionnelle. Nous avons davantage utilisé le guide durant cet entretien que pour les deux autres.

I.5 Transcription des entretiens

Les trois entretiens ont été transcrits fidèlement à partir des enregistrements (annexes 4, 5 et 6), sans ponctuation, mais en faisant apparaître les moments de silence ainsi que les acquiescements de notre part notés « Hum hum ».

Pour différencier facilement chaque personne interviewée, nous avons toujours utilisé leur fonction.

La formatrice pour laquelle nous avons ensuite utilisé « Fo » dans les écrits, la tutrice en utilisant « Tu » et la jeune aide-soignante que nous avons identifiée par « JAS ».

I.6 Exploitation des données

Nous tenons à souligner les limites de la recherche effectuée du fait du nombre restreint d'entretiens qui ont été réalisés. Le temps contraint du Master nous a obligée à rester réaliste sur la faisabilité.

Nous avons eu conscience que lors des entretiens et à leur première lecture, nous avons de façon involontaire, entendu puis repérer des liens assez directs avec les différents concepts développés. Cela a sans aucun doute guidé la première étape de l'analyse. C'est lors de la seconde étape, c'est-à-dire lors de la synthèse de chaque entretien que certains

éléments nous sont apparus, tels que la variété des verbes utilisés par la tutrice, l'évocation de l'évolution de la formation et du métier par cette dernière et par la formatrice.

Nous avons donc fait apparaître ces éléments au fur et à mesure de notre progression.

Chapitre II : Analyse de contenu

L'ensemble du corpus a été analysé. Pour chaque entretien, les unités de sens ont été relevées. L'identification de mots ou idées clés nous a aidée à un regroupement en sous-thèmes associés ensuite à un thème.

Nous avons conscience d'avoir fait des choix personnels qui impliquent une dimension subjective à l'analyse.

Les grilles d'analyse réalisées par entretien (annexes 7, 8 et 9) comportent les caractéristiques suivantes :

N° de ligne	Propos de la personne interviewée	Unité de sens	Mots clés ou idée retenue	Sous-thèmes	Thème	Commentaires Première interprétation
-------------	-----------------------------------	---------------	---------------------------	-------------	-------	--------------------------------------

Un code couleur a été utilisé afin de distinguer dans une même phrase les différents indicateurs / sous-thèmes / thèmes qui pouvaient apparaître.

À partir de chaque tableau, nous avons réalisé une analyse thématique. Nous avons pu en repérer cinq différentes auxquelles nous avons donné comme titres :

- La façon de se présenter
- À propos de l'accompagnement
- La formation en alternance
- Au sujet de la confiance
- La place de l'apprenant adulte

Dans un second temps, à partir de ces grilles d'analyse, chaque entretien a été repris dans son intégralité et de façon chronologique afin de dégager ce qui apparaissait pour chaque thème. Cette partie étant relativement longue, une troisième étape a consisté à réaliser une synthèse afin de faire apparaître plus clairement la singularité des propos de chaque personne interviewée. C'est ce qui est présenté à la suite de chaque analyse détaillée dans une partie encadrée.

II.1 Analyse développée de l'entretien de la formatrice

La façon de se présenter

La formatrice précise exercer depuis 2009 en IFAS, elle a donc une expérience de sept ans. Elle était infirmière-puéricultrice avec plus de 17 ans d'exercice auprès d'enfants plus quelques années (non précisées) dans l'humanitaire.

Elle a fait la formation de cadre de santé avant ce poste et n'a pas exercé en tant que cadre dans une unité de soins. Elle avait le projet d'être formatrice, mais pas particulièrement en IFAS (Fo, l. 23) : « j'avais envisagé une fonction de formatrice, mais pas forcément en IFAS ». (Fo, l. 41) : « le choix de l'IFAS non c'était le choix de la fonction de formatrice ».

À la proposition de ce poste, elle a pris un temps de réflexion (Fo, l. 24-25) : « on m'a proposé ce poste alors c'est quelque chose qui m'a fait hésiter ». Elle s'est alors engagée dans des missions intérimaires dans des structures auprès de personnes âgées. Nous pouvons relever ici qu'elle s'est mise en situation de travail dans un environnement et auprès du « public » vers lequel se destinent à travailler les futurs aides-soignants. (Fo, l. 27-28) : « en sortant de l'école des cadres j'ai fait des missions d'intérim en maisons de retraite et en centre de longs séjours ». Cela lui a également permis de découvrir la fonction aide-soignante et les écarts avec sa pratique professionnelle initiale. (Fo, l. 30-39) : « j'ai découvert un autre univers [...] j'ai trouvé que dans le monde des soins à l'adulte c'était assez affolant ce que j'ai vu [...] les conditions de travail n'étaient pas du tout celles que je connaissais [...] j'ai pu côtoyer les aides-soignants et qui géraient énormément de choses dans les EHPAD ».

Nous pouvons dégager de ces premiers éléments l'appui sur une **culture professionnelle**, le **développement de la connaissance du métier** d'aide-soignant ainsi que le souci de s'inscrire dans une **démarche déontologique**¹⁷.

¹⁷ Ensemble des règles morales qui régissent l'exercice d'une profession ou les rapports sociaux de ses membres. Centre de ressources textuelles et lexicales. Consulté sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9ontologie>

À propos de l'accompagnement

La formatrice aborde en premier lieu l'**accompagnement** en lien avec son **choix d'être formatrice** et sa **fonction de tutrice** (Fo, l. 44-45) : « depuis plusieurs années moi j'accompagnais des étudiants en stage ». Cet accompagnement est associé à une **dimension relationnelle**, en lien avec des **valeurs soignantes** et dans **la conduite vers le diplôme** (Fo, l. 47-52) : « j'avais aussi cette envie [...] le plaisir de partager ce qu'était mon métier [...] je me disais je continue à prendre soin des patients parce qu'en accompagnant ces élèves dans l'obtention de leur diplôme c'est une façon aussi de leur faire passer des valeurs des messages ».

Dans sa fonction de formatrice, elle évoque une **dimension temporelle** et nous pouvons penser à différentes **formes d'accompagnement** qu'elle met en place (Fo, l. 60-62) : « on n'est pas tout le temps en présence de l'élève pour autant on continue à l'accompagner [...] on n'est pas toujours dans l'interaction [...] (l. 68-71) leur donner des éléments qui vont les aider à cheminer [...] donner sens [...] voir comment on peut les accompagner à évoluer ».

En termes de **postures**, nous pouvons envisager que ses propos, (Fo, l. 99) : « être attentive à ce que formulent les élèves », témoignent d'une **posture d'écoute** ; d'une **posture de « non-savoir »** lorsqu'elle explique avoir fait appel à des professionnels pour co-construire une séquence auprès des apprenants. (Fo, l. 104) : « qui permet d'apporter autre chose ».

Elle précise (Fo, l. 127-129) : « c'est pas forcément accéder à toutes leurs demandes » que l'on peut penser en lien avec une **dimension interpersonnelle** de l'accompagnement.

La **dimension dialogique** de l'accompagnement apparaît quand elle évoque le départ pour le premier stage des apprenants. (Fo, l. 155-156) : « je travaille avec eux là-dessus le premier départ en stage c'est important pour les faire exprimer là-dessus ». Nous pouvons relever que c'est la situation de stage donc la situation de travail qui semble nécessiter cette première mise en dialogue. Elle insiste sur l'importance de cet échange (Fo, l. 160) : « c'est intéressant de les faire exprimer ». Ce moment d'expression pour les apprenants s'appuie sur la prise en compte de leurs appréhensions, de leur manque de connaissance du métier avant le premier stage. Les réponses de la formatrice seront reprises ultérieurement en lien avec le thème de la confiance. Elle témoigne cependant de son écoute, de son implication

et de son intérêt dans sa **posture** (Fo, l. 162 et 163) : « c'est plutôt intéressant [...] c'est assez sympa de les accompagner là-dedans ».

Elle précise accompagner un groupe d'élèves (Fo, l. 173-174) : « dans le groupe d'élèves qu'on accompagne plus particulièrement » qui introduit une **dimension collective** de l'accompagnement (Fo, l. 189) : « cet accompagnement de ce groupe de 20 élèves ».

Nous pouvons préciser que dans la suite de l'entretien elle va pratiquement toujours utiliser le pluriel pour parler des élèves en faisant référence à ce groupe qu'elle accompagne. Lorsqu'elle évoquera son accompagnement dans une relation individuelle, elle le précisera clairement.

Après avoir précisé sa vision première de sa fonction, la formatrice explique ce qu'elle implique pour elle aujourd'hui (Fo, l. 183-185) : « maintenant moi ce qui me prend le plus de temps et ce qui me plaît le plus c'est justement de les accompagner [...] à cheminer tout le long de l'année ». Il se dégage de ces propos, une **dimension temporelle**, avec l'idée d'un **cheminement** et d'une **durée**. L'**investissement dans la relation** peut s'entendre dans « ce qui me plaît le plus » et de nouveau dans (Fo, l. 190) : « c'est intéressant ». L'idée d'un **changement** y est associée (Fo, l. 185) : « je les vois vraiment évoluer » repris une seconde fois dans la même phrase (Fo, l. 190) : « de les voir aussi évoluer ».

La **dimension temporelle** est précisée à partir de son commencement c'est-à-dire à l'entrée en formation des apprenants associée aux notions de **présence** et de **disponibilité** (Fo, l. 185-187) : « je trouve important cette première période de formation quand on les accueille à l'IFAS [...] d'être avec eux présent ».

Dans la continuité de cette idée de présence, la **posture éthique** peut être envisagée quand la formatrice induit l'idée d'une **distance dans la relation** par rapport à ce qui est de l'ordre de l'intimité (Fo, l. 187) : « alors sans rentrer dans... (*ne termine pas*) moi j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur intimité ou de leur vie privée ».

Après ce premier temps d'accueil, la **dimension temporelle** est retrouvée dans l'idée d'un **processus** permettant d'instaurer une **relation dialogique** visant à mieux connaître l'apprenant. (Fo, l. 194-195) : « prendre le temps d'identifier réellement pourquoi ils sont là [...] qu'ils acceptent pour certains de dire [...] pourquoi ils sont là et [...] pour eux le motif réel ». Ce moment d'échange est immédiatement associé à une **posture éthique dans**

la relation (Fo, l. 196) : « c'est [...] sans jugement » avec l'idée d'une **ouverture à l'imprévu** (Fo, l. 201) : « travailler à partir de ça et de voir réellement ce que ça peut donner ».

Nous avons introduit ici une question portant plus spécifiquement sur l'accompagnement individuel (l. 203) : « tu es référente de ce groupe d'élèves donc cet accompagnement il est uniquement collectif ou est-ce que tu les vois aussi en individuel ? ».

La réponse de la formatrice a d'abord porté sur les temps d'enseignements suivis de ce qui est mis en place dans une **dimension institutionnelle** (Fo, l. 206) : « il est convenu au niveau de l'IFAS que sur les quatre premières semaines de formation qu'on propose à chaque élève de passer ce qu'on appelle un test de positionnement ». Ce qui donne lieu pour elle, dans la **dimension relationnelle et temporelle**, la possibilité d'entamer un suivi individuel (Fo, l. 210) : « moi je profite de la restitution de ce test qui se fait en **entretien** individuel pour amorcer déjà mon accompagnement [...] je profite aussi de ce temps-là pour leur faire exprimer comment ils se situent au bout de trois semaines [...] ce qui est important pour eux comment ils voient l'avenir » ce qui pourrait être de l'ordre d'une **mise en mouvement** avec **différents temps** (Fo, l. 216-220) : « je les revois on a ce qu'on appelle un bilan de début de formation je vais les revoir en individuel sur un entretien de trois quarts d'heure environ [...] je les revois avant la fin de l'année vers novembre décembre pour se situer ». La **dimension institutionnelle** paraît être rappelée par le « on a ce qu'on appelle » cependant nous pouvons pointer ici qu'il aurait pu être intéressant de relancer sur une question portant sur l'établissement d'un contrat, ce qui n'a pas été fait.

Ayant abordé deux aspects dans son accompagnement, l'un collectif et l'autre individuel, ainsi que la dimension de la confiance (repris ultérieurement dans l'analyse) la question suivante a été (l. 221) : « est-ce que tu pourrais m'expliquer parce qu'il y a ton accompagnement du groupe de la vingtaine d'élèves et puis il y a l'accompagnement individuel et est-ce que tu pourrais me décrire plus précisément ce que tu mets en place quand tu t'adresses au groupe au niveau du collectif qu'est-ce que tu mets en place dans ton accompagnement toujours dans cette idée-là aussi que tu as exprimé de renforcer la confiance en eux les accompagner les aider assez concrètement qu'est-ce que tu vas utiliser ? »

La formatrice a alors sans hésitation évoqué sa **posture**, son **discours**, des attentes à l'égard des apprenants, mais dans une **dimension de réciprocité** (Fo, l. 227-229) : « je pense que la première chose c'est moi ma posture et mon discours [...] ça a aussi valeur d'exemple si moi j'exige de leur part de l'honnêteté de la rigueur [...] il faut que moi aussi je puisse leur proposer ça ».

Toujours en réponse à la même question, pour laquelle nous relevons la longueur ce qui n'en a peut-être pas facilité la compréhension, la formatrice abordera le fait de s'appuyer sur ses **valeurs soignantes** (Fo, l. 243) : « dans mon discours leur faire passer mes valeurs soignantes ».

Elle introduit à ce moment-là la pose d'un **cadre** à la relation d'accompagnement avec ce qui nous paraît être une intention de clarifier sa **disponibilité**. (Fo, l. 244-247) : « moi je crois que c'est important de poser le cadre tout de suite moi je m'engage auprès d'eux et je dis clairement ce que je vais proposer comme accompagnement que je suis présente que si ils ont des difficultés ils peuvent m'appeler aussi et venir me voir ». À cela elle associe de nouveau la **dimension de réciprocité** en précisant ses attentes à l'égard des apprenants (Fo, l. 247) : « j'exige d'eux aussi en retour de l'investissement du travail ». Elle en précise également les limites dans une **dimension éthique** où elle laisse la place à l'apprenant de **faire son propre chemin**, sans figer la relation et **sans porter de jugement** (Fo, l. 248) : « alors je veux pas forcément qu'ils deviennent aides-soignants au contraire si ça va pas si ils voient que ça leur correspond pas qu'ils puissent l'exprimer y'a pas de soucis » qu'elle argumente de nouveau en lien avec des valeurs soignantes « mais en tous les cas [...] il y a des patients à prendre en soin et que on peut pas faire n'importe quoi ». Il nous paraît important de préciser que c'est en lien avec la visée de la formation, l'accès au diplôme et surtout à la fonction de soignante qu'est évoquée cette dimension d'un cadre. Ce qui peut nous faire penser que la relation engagée entre la formatrice et les apprenants existe à partir d'un « **objet-tiers** ».

Dans cet accompagnement collectif et en lien avec le métier, la formatrice évoque la **dimension temporelle** (Fo, l. 253) : « souvent ils trouvent ça au départ » et également ce que l'on peut associer à une **dimension interpersonnelle** dans les échanges (Fo, l. 258) : « on voit ensemble ».

La formatrice évoque de façon spontanée une situation qui lui a été plus difficile (Fo, l. 261) : « j'ai commis une erreur une année ça m'a servi de leçon » repris peu après en disant (Fo, l. 269) « ça sert de leçon ça arrive une fois » cette idée d'en avoir tiré une leçon peut traduire ce qui serait de l'ordre d'une **remise en question**, d'un **questionnement** s'inscrivant dans une **posture éthique**. En évoquant cette situation elle ne va pas utiliser le terme d'accompagnement, mais celui de **management** (Fo, l. 263) « dans la gestion des groupes [...] je pense que en tant que formatrice c'est quelque chose que j'avais pas identifié au départ de ma fonction c'est que aussi dans le management du groupe... » Elle n'a pas terminé cette phrase et a poursuivi en lien avec le regard porté sur l'apprenant adulte.

Les difficultés liées à la situation évoquée l'ont amené à parler de relation de confiance, nous reprendrons donc ses propos dans une autre partie de l'analyse. Nous notons cependant que **l'accompagnement et la relation de confiance sont intimement liés** dans ce qu'elle nous a fait entendre.

Dans la continuité de ses propos, la formatrice a insisté sur la notion de **bienveillance** et de limites à avoir dans la relation (Fo, l. 282, 286 et 298) : « Moi je trouve qu'il faut être bienveillant avec les élèves et ça c'est important donc ça ça reste quelque chose de constant [...] c'est en étant dans cette bienveillance [...] mon accompagnement vis-à-vis de mon groupe de référence il est dans la bienveillance je vais les aider au maximum ». Bienveillance que nous pouvons associer à la **dimension relationnelle de l'accompagnement** et où s'entend la **notion d'aide**.

Elle évoque des **limites dans sa relation** en lien avec sa fonction précédente d'infirmière vis-à-vis de personnes en formation qui vivent des situations personnelles douloureuses. Limites qu'elle dit également nécessaires du fait des évaluations qu'elle sera amenée à réaliser auprès des apprenants. (Fo, l. 290 puis 292 à 296) : « Alors on reste infirmière [...] il faut faire attention [...] je me rends compte que la place de formatrice implique que tu n'es pas dans la relation de soin et que il y a des limites qu'il faut bien aussi diriger les personnes qui sont en difficulté vers les bonnes personnes [...] et moi un moment donné je vais devoir les évaluer donc il faut faire attention ». Une **posture éthique** semble être adoptée par la formatrice en distinguant relation de soin et relation d'accompagnement des apprenants.

Cette **posture éthique** peut être entendue quand la formatrice évoque une **vigilance à garder dans la relation** afin de **ne pas induire de confusion** sur ce qu'elle est (Fo, l. 306-313) : « Il faut faire attention aussi vis-à-vis d'eux (*les élèves*) de pas leur laisser penser que s'instaure une relation qui au bout d'un moment va (*ne termine pas*) ils pourraient être surpris [...] il peut se jouer des choses sur l'affectif il faut faire attention je le vois bien [...] en fonction de l'âge mais même des élèves il se joue derrière ça des fois des relations un peu maman enfant ou même quand on a le même âge attention ou même avec des hommes dans le groupe [...] il faut être aussi vigilant à toutes ces relations des fois de séduction de mais c'est intéressant ». Nous pouvons relier ses propos aux **principes fondamentaux d'interdits** (Le Bouëdec, 2001). La formatrice précise que pour elle « c'est intéressant », ce qui peut témoigner de son implication, de son questionnement, de sa vigilance à ce qu'elle vit dans la relation d'accompagnement ce qui renforce sa posture éthique.

Nous avons relancé une question en lien avec cette notion de bienveillance et la fonction de formatrice que l'interviewée a amenée, en interrogeant la place des valeurs soignantes (l. 315) : « *est-ce que tu penses que tu t'appuies sur d'autres valeurs que tu avais en tant qu'infirmière dans ta fonction de formatrice ? Est-ce que tu penses qu'il y a des valeurs communes entre ta fonction d'infirmière et ta fonction de formatrice ?* »

Elle a répondu sans hésitation avec l'idée d'un lien évident pour elle, important, mais elle a tout de suite réaffirmé la nécessité de **limites** (Fo, l. 319-325) : « Oui moi je trouve que c'est indissociable [...] heureusement que j'ai eu ce parcours d'infirmière cette vision [...] du soin de ce métier parce que je pense que c'est un plus notamment au niveau des valeurs humaines dans la compréhension [...] de ce que peuvent vivre des personnes [...] je crois aussi ça me permet aussi d'être dans une certaine compréhension d'être dans l'accompagnement et un soutien » (Fo, l. 327) : « Mais je ne suis pas son infirmière je suis sa formatrice et avec les limites ». Nous pouvons repérer ici les notions de **compréhension** et de **soutien** qui s'inscrivent dans une **dimension relationnelle** que nous pouvons associer à la logique de « **être avec** » et d'« **escorter** » (Paul, 2004).

La formatrice a évoqué à plusieurs reprises les difficultés dans lesquelles pouvaient se trouver les apprenants et le fait d'être auprès d'un public fragile (nous reprendrons cette partie dans la suite de l'analyse), ce qui l'a amenée à dire (Fo, l. 329-331) : « moi mes

collègues ils se moquent de moi parce qu'ils disent que je fais beaucoup de social, mais en même temps je le défends ». L'accompagnement tel que le pense cette formatrice pourrait-il ici être mis en lien avec l'une de ses **multiples formes** dans ces zones frontalières de **veille** décrites par M. Paul (2004) ?

C'est, en tout cas, la démarche de compréhension de ce que vit l'apprenant qui semble instaurer pour elle la **dimension de réciprocité** (Fo, l. 335-339) : « si on est dans la compréhension de ce qu'ils vivent [...] je crois que le fait qu'il y ait cette relation cette compréhension c'est donnant donnant [...] et ils acceptent aussi que moi à certains moments je sois moins performante ». Ce qui paraît « ré-équilibrer » la relation malgré la disparité de place dans une « **parité de nature** » (Paul, 2004).

En lien avec d'autres types de difficultés rencontrées par les adultes en formation, la formatrice a évoqué la situation d'une apprenante ayant une expérience de 10 ans de travail avant d'entrer à l'IFAS. (Fo, l. 356-366) : « c'est quelqu'un avec qui aujourd'hui on peut dialoguer [...] qui accepte qu'on puisse échanger questionner les choses sans pour autant remettre en question ce qu'elle a fait avant [...] sans dire c'est bien ou pas bien ça c'est pas mon propos [...] et j'ai jamais été dans le jugement de ce qu'elle avait fait ou pas fait ». Il se dégage de ses propos la mise en œuvre d'un **dialogue, d'un échange sans jugement**. Cette **dimension dialogique** a été associée à un travail qui s'est effectué dans le groupe à partir des expériences et du vécu de l'apprenante, ce qui peut évoquer l'idée de s'être appuyée sur l'expérience dans le travail comme « **objet-tiers** ». La formatrice a précisé dans la continuité (Fo, l. 372) : « je pense qu'elle va réellement s'approprier ça c'est lui faire voir les choses autrement dans l'échange et elle ben elle peut changer » qui renforce l'importance de la **posture dialogique et éthique** dans le sens où elle fait entendre la possibilité que quelque chose advienne sans pour autant le prédire à la place de l'Autre.

La formatrice va de suite « nuancer » ses propos en évoquant qu'un changement n'a pas toujours lieu (Fo, l. 376) : « Alors il y en a comme ça je pense qu'ils traversent la formation ça change rien ». Il y a là l'idée d'une traversée que nous pouvons associer à la **dimension temporelle** de l'accompagnement. De cette situation, elle en évoque la dimension « frustrante », mais en précisant qu'elle est davantage dans l'**acceptation** aujourd'hui que ce soit différent pour chacun (Fo, l. 381-388-394) : « il faut accepter des fois c'est frustrant on aimerait bien que tous soient motivés performants qu'ils arrivent tous

au diplôme [...] des fois c'est un peu rageant par contre je suis plus aussi dans l'acceptation que tous ne soit pas diplômés [...] il y en a d'autres qui finaliseront jamais leur formation aide-soignante et puis voilà c'est comme ça ». Nous pourrions déceler dans ses propos à la fois une intention pour l'autre « on aimerait bien que tous... » avec le risque de la déception quand l'autre ne répond pas aux attentes « c'est frustrant... c'est rageant », mais avec cette idée qu'il est nécessaire de l'accepter et que peut-être même « on y peut rien » « et puis voilà c'est comme ça ». Cela pourrait renvoyer à la nécessaire acceptation de la **non toute-puissance**.

C'est dans la même phrase que la formatrice va introduire la notion d'**échec** qu'elle associe à l'accompagnement (Fo, l. 393) : « des fois l'échec [...] on s'en sert aussi dans l'accompagnement y'en a qui ont besoin de ça ».

Nous avons alors relancé par la question suivante (l. 401) : « **quand tu dis on s'en sert de l'échec dans l'accompagnement concrètement ça signifie quoi ?** ».

La formatrice s'est alors appuyée sur un exemple concret d'une apprenante qu'elle a reçu en entretien à la suite d'une non-validation de module (Fo, l. 407-410) : « j'ai l'exemple d'une jeune fille que j'ai évaluée en EHPAD et qui n'a pas validé sa MSP qui était très en colère parce qu'elle n'était pas dans la compréhension sur le moment de ce qui se passait et donc c'est quelqu'un qui n'était pas dans mon groupe de référence, mais que j'ai reçue après [...] en entretien ». Cet **espace de dialogue**, d'échange semble avoir participé à un possible changement (Fo, l. 410) : « aujourd'hui elle est capable de dire oui je comprends ». La formatrice précise encore que l'apprenante a validé (Fo, l. 429) : « elle est venue me voir pour me le dire en disant merci même si je n'étais pas sa formatrice référente ». La formatrice en se rendant disponible bien qu'elle ne soit pas référente (elle le précise à deux reprises) a ouvert un **espace relationnel** dans une **dimension interpersonnelle** avec pour « **objet** » d'échange la situation d'évaluation.

À partir des différents éléments apportés par la formatrice, nous lui avons fait remarquer qu'elle semblait s'appuyer dans son **accompagnement sur des valeurs soignantes, mais également sur des exigences liées au métier**. À ce moment-là, ce n'était pas réellement une question (l. 434) « **j'entends en même temps tes valeurs professionnelles et des exigences professionnelles** ».

À quoi elle a répondu (Fo, l. 435-438) : « Oui parce que ça s'inscrit dans des valeurs de soins infirmiers [...] je me dis que ce métier de formatrice c'est un métier autre que le métier d'infirmière même si il y a un lien il faut accepter c'est ça aussi la difficulté quand on débute il faut accepter d'exercer quelque chose de différent ». Elle a rajouté dans la même phrase (Fo, l. 440) : « Alors en gardant un lien avec son métier d'origine c'est peut-être ce qui est aussi (*elle ne termine pas*) qu'une fois qu'on a passé ce cap et ben ça va mieux ». Nous mesurons l'aspect plutôt flou de ses propos, que nous ne lui avons pas fait préciser davantage. Néanmoins, elle parle de la fonction de formatrice comme d'un métier « autre », d'un cap à passer... Est-ce que cela pourrait évoquer quelque chose de la « nébuleuse de l'accompagnement » ? Mais quel serait ce cap à passer ? Nous ne nous risquons pas à y apporter de réponse.

Pour lui faire cependant préciser sa pensée, nous avons poursuivi en lui posant la question suivante (l. 442) : « Là aujourd'hui tu ne te sens plus tout à fait la même formatrice qu'au début ? Il y a des choses qui ont changé ? »

Ses réponses ont alors été principalement en lien avec la formation et moins avec la dimension de l'accompagnement, elles seront donc reprises dans le thème suivant. Elle a toutefois évoqué des profils différents selon les formateurs en y associant la **posture** liée à la représentation du métier d'aide-soignant en premier lieu à laquelle elle conjugue dans un second temps la **représentation de la fonction de formateur** en IFAS, ce qui dans ses propos peut être source de conflit (Fo, l. 501-516) : « moi je crois que la posture du formateur c'est aussi à travers l'image qu'il a du métier aide-soignant [...] c'est aussi comment se positionner dans notre fonction de formateur [...] par rapport au regard des autres par rapport à ce métier la valeur qu'on lui accorde [...] les conflits qui existent au sein de l'équipe c'est aussi lié par rapport à comment on vit notre métier quelle valeur on accorde aussi à ces élèves ». Cette réflexion sur la fonction de formateur associée au regard porté sur la fonction aide-soignante et sur les apprenants nous semble témoigner d'une **posture éthique**.

Dans la continuité de cette réflexion sur le regard porté sur les apprenants, la formatrice introduit le fait que certains d'entre eux suivent la formation en cursus partiel (Fo, l. 570-573) : « il y a eu l'arrivée des Bac des parcours partiels alors ça c'est intéressant parce que ça amène aussi à re-questionner notre accompagnement [...] il y a eu un discours qui était

très négatif pour ces élèves moi je pense que ça retentit sur eux et là ça veut dire aussi qu'on accepte de modifier son accompagnement ». La notion de **questionnement** peut-être pensée dans une **dimension éthique** associée à l'idée de l'impact du discours sur les apprenants donc de la **considération** qui leur est témoignée et de la nécessité d'un **ajustement dans l'accompagnement**.

Nous avons alors posé la question suivante : (l. 577) : *est-ce que tu sens que tu as toi-même modifié des choses dans ton accompagnement auprès des parcours partiels ou est-ce que tu penses que tu t'y prends différemment dans ton accompagnement entre parcours intégraux et parcours partiels ?*

La formatrice précise la « réticence » qu'elle a eue au départ, mais ajoute rapidement que c'est la **rencontre** qui lui a permis de mettre en place son accompagnement, celui-ci semble cependant en fonction de l'investissement des apprenants dans la formation (Fo, l. 580-587) : « Au départ moi j'étais [...] comme une majorité assez réticente en me disant c'est pas possible il va leur manquer des choses c'est en les rencontrant en les côtoyant [...] je pense aussi qu'on reste dans une dynamique comme avec les autres élèves [...] j'ai accompagné l'année dernière trois élèves en parcours partiel [...] c'est aussi comment ils se saisissent de la formation ce qu'ils en font et nous on peut les aider aussi dans l'accompagnement qu'on propose moi j'ai trouvé ça très intéressant ». Il y a là cette notion de **rencontre**, mais l'accompagnement semble nécessiter un **mouvement réciproque** pour pouvoir envisager une aide. L'accompagnement est présenté comme une **proposition**, ce qui éloigne de l'idée de faire pour l'autre. De nouveau, la formatrice dit avoir trouvé ça intéressant. Ces différents éléments peuvent témoigner d'une **posture éthique**.

Elle complète ses propos en expliquant le choix institutionnel qui a été fait (Fo, l. 587) : « cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours partiels avec une formatrice référente », elle y voit là un danger quand c'est une seule personne qui va assurer l'accompagnement d'un groupe d'apprenants (Fo, l. 588-590) : « du coup ça éloigne les autres formateurs de l'accompagnement donc on reste que dans une position d'évaluation de ces parcours partiels c'est peut-être un peu le danger donc l'accompagnement c'est toujours le même groupe ils sont ensemble ». La **dimension institutionnelle** semble ici interrogée ainsi que les **dimensions interpersonnelle et relationnelle** si l'accompagnement est assuré par une seule et même personne.

Pour revenir à ce qu'elle a mis en place dans son accompagnement auprès des personnes en cursus partiels, nous lui avons posé cette question (l. 592) : « je voulais rebondir sur quelque chose que tu as dit ton accompagnement tu le bases sur quoi par rapport aux parcours partiels ? Spécifiquement tu vas le baser sur quoi cet accompagnement ? »

La formatrice a précisé à quoi elle était attentive (Fo, l. 595-600) : « Moi je suis attentive [...] j'étais attentive à découvrir quel était leur parcours leur motivation aussi essayer d'identifier comment ils travaillent [...] je pense que là il faut qu'ils soient rapidement autonomes qu'ils aient des méthodes de travail efficaces [...] au départ plus travailler là-dessus que sur le contenu [...] des enseignements ». C'est à partir de l'**attention portée** aux méthodes de travail que l'accompagnement semble se faire, nous pouvons là encore envisager cela comme « **objet-tiers** » avec l'idée de **guider**, d'**aider**. Ce qui pourrait inscrire l'accompagnement dans sa **dimension interpersonnelle** en portant attention aux besoins des personnes formées.

Au vu du temps écoulé et du contenu très riche de l'entretien nous avons proposé à la formatrice de conclure (l. 635) : « un petit mot de conclusion comment tu concluerais sur cette dimension de l'accompagnement d'adultes en formation d'aide-soignant ? »

La formatrice l'a alors fait de la façon suivante (Fo, l. 637-641) : « Moi ce que je retiens c'est l'importance des rencontres et le plaisir de voir des élèves qui occupent cette fonction [...] qui prennent du plaisir à faire ce métier le plaisir de les revoir [...] quand ils ont fini leur formation voir ce qu'ils font [...] il y a certaines rencontres aussi des personnes [...] moi je me dis là [...] j'ai fait mon travail ».

Nous pouvons relever que les éléments qui se dégagent de cette conclusion sur l'accompagnement portent sur la **dimension de rencontre**, et de **plaisir** en lien avec l'exercice du métier d'aide-soignant et la fonction de formatrice. Ces mots nous paraissent renforcer la **dimension relationnelle** tout en étant rattachés à celle d'un cheminement qui s'est opéré.

La formation en alternance

Dans la continuité de sa présentation et de ce qu'elle a mis en place avant de prendre son poste, la formatrice a précisé la représentation qu'elle avait de la fonction de formateur (Fo, l. 55-59) : « au départ la représentation que j'avais du métier de formatrice c'était pas celle que j'ai aujourd'hui [...] ça à évoluer au départ moi je m'imaginais être avec les élèves un peu toute la journée avec eux faire des cours échanger construire et être sur le terrain aussi avec eux pour des évaluations [...] aujourd'hui j'ai pas du tout le même regard sur mon métier de formatrice (rires) ». Sa représentation semblait être en lien avec la **dimension didactique** de la formation et avec un **dispositif** (les évaluations). Nous pouvons également y repérer une notion de **présence** « être avec les élèves un peu toute la journée » et d'**échange** « échanger » d'**ingénierie** « construire ». L'évocation du regard qu'elle porte aujourd'hui sur sa fonction l'a faite rire, ce qui pourrait en renforcer l'idée de son évolution.

Ce qu'elle dit de sa fonction aujourd'hui est en lien avec l'accompagnement et a été développé dans la partie précédente, néanmoins elle en évoque une **ingénierie** (Fo, l. 61) : « à travers ce qu'on construit ».

Ayant abordé l'accompagnement, nous lui avons posé la question suivante (l. 63) « *tu viens de dire on continue à l'accompagner à travers quoi et comment tu décrirais ton accompagnement ? Ton accompagnement il se fait à travers quoi finalement ?* »

Elle a alors précisé avoir des missions spécifiques (Fo, l. 66) : « Alors moi j'ai des missions précises à l'IFAS c'est de m'occuper des **plannings de cours** », ce qui peut concerner l'**ingénierie**. Elle y a de suite enchaîné avec l'idée de **donner sens** à ce travail et de **méthodes pédagogiques** qui y sont associées (Fo, l. 67-72) : « moi je donne sens à ce travail [...] l'idée c'est vraiment pas de plaquer les cours du référentiel dans le planning c'est aussi de donner sens et de [...] faire des liens avec les terrains de stage avec leur expérience comment on peut inclure l'exploitation de stage l'analyse de pratiques ». Nous relevons ici la mise en place de temps dédiés à des **échanges**, un **travail à partir des situations de terrain**. Bien que nous n'ayons pas davantage questionné sur le déroulement de ces temps, nous pouvons penser qu'ils peuvent permettre de prendre en compte la **triade « expérience-sujet-savoirs »** (Jobert, 2011) et qu'ils s'inscrivent dans une logique de **développement d'une pratique réflexive**.

Dans la même phrase, la formatrice a introduit la **dimension didactique de l'alternance** (Geay, 2007), en précisant (Fo, l. 73-75) : « favoriser aussi ces échanges avec les experts de terrain moi j'ai beaucoup travaillé pour repérer aussi des personnes ressources dans les terrains de stage les inviter à venir à l'IFAS ». Elle s'est ensuite appuyée sur un exemple concret renforçant cette dimension didactique puisqu'elle précise que l'enseignement a été construit avec la professionnelle (Fo, l. 77-85) : « j'avais rencontré [...] une aide-soignante [...] c'est quelqu'un que j'ai recontacté on a monté un enseignement pour qu'elle puisse venir aussi partager cette expérience avec les élèves [...] de faire témoigner des professionnels d'être en interaction avec eux ». Elle a précisé l'intérêt que cela pouvait représenter (Fo, l. 81-86) : « ça permet aux professionnels de valoriser leur travail et puis aussi aux élèves de découvrir qu'on peut exercer ce métier d'aide-soignante d'une autre façon [...] donner une vision de ce métier aide-soignant qui s'ouvre vers plein de choses ». Nous pouvons identifier ici l'importance donnée à la **confrontation possible à d'autres points de vue** qui pourrait s'inscrire dans la **dimension psychosociologique** de la formation.

La formatrice a associé à l'importance de mettre en œuvre ce **partenariat avec les professionnels de terrain**, la **vision portée sur le métier** et la **vigilance** nécessaire à avoir de la part des formateurs (Fo, l. 89-93) : « c'est difficile autour du métier aide-soignant [...] y a des fois une méconnaissance de la fonction elle-même et si on n'est pas vigilant au choix des intervenants on peut [...] avoir des personnes qui soient complètement déconnectées de ce qu'est réellement le métier la fonction et qui au lieu de valoriser le travail des aides-soignants [...] ont pas un discours très très positif ». Nous pouvons penser que la formatrice attache de l'importance à la **reconnaissance** de la fonction d'aide-soignante en tout cas elle précise l'importance du choix des intervenants par rapport au discours qu'ils pourront en avoir. Cela semble témoigner d'une certaine responsabilité qui peut s'inscrire dans une **posture déontologique**.

Nous avons alors repris cette idée de partenariat avec les professionnels par la question qui suit (l. 95) : « **Donc ce que j'entends dans ce que tu dis c'est l'importance autour du métier d'aider les élèves à rencontrer des gens du métier même en dehors des temps de stage ?** »

Ce que la formatrice a confirmé et à quoi elle a associé le fait de **prendre en compte les demandes** émanant des apprenants (Fo, l. 97-99) : « même en dehors des temps de stage oui [...] moi ça me permet de voir aussi qu'il y a des besoins qui peuvent émerger et être attentive à ce que formulent les élèves dans les bilans ». Elle donnera deux exemples de constructions de séquences pédagogiques réalisées, à partir des bilans des apprenants, toujours en **collaboration avec des professionnels de terrain**. Cette démarche pouvant s'inscrire dans une **dimension didactique** et d'**ingénierie** qui est repensée à partir des demandes (Fo, l. 100) : « ils avaient dit depuis deux trois ans qu'ils trouvaient que par rapport aux patients déments ils étaient un peu démunis il leur manquait des éléments donc on avait contacté une psychologue une psychomotricienne qui travaillent avec des patients déments et on a construit une séquence ».

Ces **co-constructions** semblent également favoriser les liens entre savoirs formels et savoirs pratiques et s'inscrire dans cette **triade « expérience-sujet-savoir »** (Fo, l. 107-111) : « cette année j'ai travaillé avec un AMP sur l'animation dans les institutions pour personnes âgées et avec cette personne on a construit l'enseignement de façon à ce que après les élèves participent à une kermesse qui aura lieu au mois de juin c'est aussi pour faire des liens entre les éléments théoriques sur l'animation comment ils peuvent l'investir et comment les aides-soignants peuvent l'investir ». Ce qui peut participer à une **dimension d'adaptation socio-professionnelle** proposée par la formation.

Dans sa **dimension institutionnelle**, cette démarche qu'explique la formatrice peut tout autant concerner la « **parité d'estime** » (Geay, 2007) entre formateurs et professionnels.

Les bilans permettent donc de repenser l'**ingénierie** de formation, mais pas sur l'année en cours (Fo, l. 125) : « c'est plutôt d'une année sur l'autre », ce que la formatrice associe au **temps nécessaire à la réflexion** (Fo, l. 125-127) : « en fait la réflexion [...] il faut anticiper parce que on se rend compte que dans nos métiers si c'est pas organiser à l'avance des fois c'est pas faisable oui ça demande réflexion ».

L'**ingénierie** va également concerner la façon dont l'**alternance** va être construite. Toujours en lien avec les demandes des apprenants (Fo, l. 128) : « ils n'arrêtent pas de dire qu'ils veulent plus de pratique », la formatrice reprend la nécessité de donner sens à ce qui leur est proposé dans une **dimension didactique** (Fo, l. 131) : « moi je me dis qu'il y a

suffisamment de pratique c'est pas c'est pas ça le problème c'est qu'il faut qu'ils donnent sens aussi qu'ils fassent les liens entre ce qu'on leur propose et ce qu'ils peuvent réinvestir sur le terrain ». Là aussi la **dimension d'adaptation socio-professionnelle** semble évoquée.

À la question (l. 134) : « **Qu'est-ce qui fait d'après toi qu'ils demandent plus de pratique ?** Elle répond par rapport au profil des élèves (Fo, l. 135-141) : « moi je pense que c'est lié au profil des élèves qu'on a [...] qui dans cette formation en alternance ont besoin d'avoir une porte d'entrée en majorité par la pratique [...] moi j'ai peu d'élèves qui [...] donnent sens à la formation en passant d'abord par la théorie donc il faut aussi que nous on leur propose rapidement pour les motiver les faire investir des choses qui sont vers un côté pratique ». Cela amène à réfléchir la **dimension didactique et l'ingénierie** de la formation (Fo, l. 145-149) : « on a des choses qu'on souhaite leur proposer avant de partir en stage [...] on est en train de réfléchir cette année [...] on se dit que peut-être on va les laisser partir en stage au bout de 4 semaines on va voir ».

En lien avec cette demande de pratique, nous avons posé une question concernant le départ en stage qui a amené la formatrice à parler de la confiance, ce qui sera repris ultérieurement dans l'analyse. Elle a toutefois réabordé l'évolution de sa fonction en précisant (Fo, l. 181) : « oui parce que en fait au départ quand j'ai commencé ma fonction de formatrice moi j'étais très axée sur le contenu de mes cours est-ce que c'était fiable est-ce que ça allait correspondre au référentiel », elle semblait plus particulièrement attachée à la **dimension didactique** de la formation. Elle a poursuivi en abordant l'accompagnement qu'elle réalise aujourd'hui.

Cet accompagnement est mis en relation avec les **exigences liées au métier** d'aide-soignant. Nous pouvons l'entendre lorsque la formatrice précise (Fo, l. 250 - 255) : « il y a des patients à prendre en soin et on peut pas faire n'importe quoi [...] dans le soin [...] je peux pas accepter qu'on fasse les choses à moitié ». Cette exigence pourrait être associée à la **culture professionnelle** de la formatrice et au souci de la **dimension d'adaptation socio-professionnelle** de la formation.

En lien avec ces deux derniers points et avec les limites nécessaires à l'accompagnement que la formatrice a évoqué, elle a abordé les situations d'évaluation que nous pouvons associer à l'**ingénierie** au regard du référentiel de certification (Fo, l. 295) :

« je vais devoir les évaluer donc il faut faire attention [...], mais à partir du moment où je vais être dans l'évaluation j'ai des critères d'évaluation [...] si [...] vous ne remplissez pas les conditions ben ça marchera pas ».

De même par rapport à la **culture professionnelle**, elle a repris son cursus personnel dans ce qui a semblé être une interrogation sur sa **légitimité de formatrice** (Fo, l. 344-349) : « c'est aussi dans le positionnement la légitimité à être là moi ça m'a posé une difficulté [...] au départ le fait d'être puéricultrice parce que être [...] experte de tous les soins faits aux enfants la relation parents enfants et de me retrouver [...] à enseigner des soins sur la toilette des choses que j'avais faites mais pas forcément pratiquées pendant de longues années des fois on se demande est-ce que je suis vraiment légitime pour leur montrer ça ». Elle a alors fait entendre un changement dans sa **posture** de formatrice en précisant (Fo, l. 350) : « aujourd'hui c'est pas ça ce que je leur propose c'est une ligne de conduite que je leur propose pas des modes d'emploi ». Cette « ligne de conduite » peut aussi est rapprochée de la **dimension d'adaptation socio-professionnelle** qui serait attendue.

Le **rapport aux situations de travail** et à l'**expérience** ont aussi étaient évoqués comme **support aux apprentissages** (Fo, l. 366) : « elle avait une expérience on a pu s'appuyer dessus » que nous pouvons penser dans une **dimension de didactique professionnelle** quand la formatrice rajoute (Fo, l. 370) : « à un moment de sa carrière elle était sans connaissance par rapport à certains domaines elle a fait les choses comme elle a pu les faire et aujourd'hui elle est plus dans la recherche d'informations de questionnement ». Le travail réalisé à partir des situations professionnelles peut également faire envisager le développement des apprentissages dans la **zone proximale de développement** de l'apprenant.

C'est toujours en lien avec une question portant sur l'accompagnement, que la formatrice a abordé de façon plus marquée la formation pensée dans sa **dimension d'adaptation socio-professionnelle** quand elle dit : (Fo, l. 381) : « on aimerait bien [...] que tous soient motivés performants qu'ils arrivent tous au diplôme ». Nous pouvons entendre ce qui serait de l'ordre d'attentes quant à l'intégration de **valeurs** liées à la **culture professionnelle** quand elle poursuit (Fo, l. 382) : « même certains vont obtenir le diplôme, mais pour autant je suis pas certaine qu'ils se soient saisis de toutes les valeurs qu'on a essayé de leur faire passer [...] donc ça peut être frustrant, mais il faut aussi

accepter que ben tous ne vont pas exercer ce métier comme nous ». Nous relevons ici ce que dit la formatrice de la nécessaire acceptation de la part de formateur à ce que de futurs professionnels « n'exercent pas comme eux ». Ce qui pourrait renforcer la notion d'accompagnement de l'autre différent de soi et de penser la formation non pas sur l'idée de modèle à reproduire, mais d'**espace de transformation**.

La dimension d'adaptation socio-professionnelle est aussi une adéquation aux **attentes institutionnelles** que nous pouvons penser concernées par rapport aux attentes lors des **évaluations** (Fo, l. 390) : « qu'il faille passer par la non-validation de certaines épreuves qu'il y ait aussi des déclics [...] en termes de prise de conscience que le niveau n'est pas suffisant on ne peut pas accepter qu'un futur aide-soignant n'ait pas ces connaissances-là n'ait pas [...] une maîtrise de ces éléments-là ».

La formatrice s'est appuyée sur un exemple (Fo, l. 407-415) : « j'ai l'exemple d'une jeune fille que j'ai évaluée en EHPAD et qui n'a pas validé sa MSP [...] en termes d'irrespect de la personne qu'elle avait en soins elle ne connaissait pas des éléments qui aurait pu la mettre en danger [...] et elle a revalidé sa MSP avec une note extraordinaire » qui nous semble également répondre à des attentes d'**adaptation socio-professionnelle** en lien avec les exigences du métier que la formatrice a fait entendre à l'apprenante (Fo, l. 420-423) : « moi je lui ai dit je ne peux pas accepter qu'une aide-soignante prenne en soin quelqu'un [...] ce qu'elle n'avait pas pris en compte ».

En lien avec ce qu'avait abordé la formatrice dans sa façon de faire, ses attentes, et l'évocation d'un changement, nous avons posé la question (l. 442) : « **Là aujourd'hui tu ne te sens plus tout à fait la même formatrice qu'au début ? Il y a des choses qui ont changé ?** »

C'est sans hésitation qu'elle a fait entendre une évolution avec, au départ, des attentes dans une **dimension didactique** à ce qui serait davantage de l'ordre du partage d'une culture professionnelle (Fo, l. 457) : « moi au départ je voulais trop en dire trop en faire donc je vais plus à l'essentiel je sais quel message je veux vraiment faire passer », cela pourrait témoigner de la **technicité** et du **professionnalisme** développer par la formatrice.

Elle explique avoir modifié certaines de ses **méthodes pédagogiques** (Fo, l. 465) : « cette année j'ai tenté pour le module 2 [...] d'anticiper les cours et leur proposer un [...] PowerPoint à regarder avant des vidéos à [...] faire des recherches avant le cours [...] on

essaie de modifier nos méthodes pédagogiques ». L'utilisation du « on » et du « nos » nous a fait penser que le choix des méthodes pédagogiques s'inscrivait dans une **dimension institutionnelle**.

La question lui est alors posée (l. 481) : « quand tu as dit on essaie de modifier tout ça derrière il y a une réflexion d'équipe ? Un travail au niveau de l'équipe ? »

La formatrice confirme cette dimension de **travail d'équipe** en précisant (Fo, l. 483) : « Oui voilà après ça reste la difficulté du travail d'équipe ». Ses propos suivants ont été entrecoupés d'un rire et d'un temps de silence qui peuvent suggérer une réflexion de sa part dans le choix des mots avant de s'exprimer. Elle a enchaîné en disant (Fo, l. 483-485) : « on n'est pas tous au même niveau dans le même parcours de formation de la même expérience des fois pas avec la même vision de formateur ». Ce qu'elle a associé à ce que nous pouvons penser de l'ordre du **cadre institutionnel** (Fo, l. 487) : « il faut aussi créer un consensus et qu'on s'y retrouve et c'est aussi important de travailler sur la cohésion d'équipe parce que ça c'est quelque chose que les élèves se saisissent assez rapidement ».

Ayant évoqué des différences entre les formateurs nous avons souhaité lui faire préciser en lui demandant (l. 490) : « quand tu dis la même vision de formateur est-ce que tu saurais décrire des visions différentes que les membres de l'équipe peuvent avoir du métier de formateur ? »

À quoi elle a répondu après avoir marqué là aussi plusieurs temps de silence (Fo, l. 492-497) : « on trouve différents profils de formateurs [...] après les valeurs soignantes sont présentes, mais pas forcément exprimées de la même façon et [...] aussi dans la rigueur dans le travail qui est donné [...] moi j'aime pas trop cette relation un peu comme le maître à l'école qui utilise des punitions [...] ça me gêne un peu en formation adulte je trouve qu'on les remet aussi dans une situation très scolaire c'est à nous de faire attention à pas proposer ça ». Elle a alors de nouveau parlé d'accompagnement en exprimant (Fo, l. 499) : « moi mon accompagnement il me va bien parce que il n'y a pas cette dimension-là ». Avec précaution, la formatrice semble aborder ici le **professionnalisme** et la **posture éthique** du formateur.

Ayant évoqué différentes postures et son positionnement en tant que formatrice, nous avons posé la question suivante (l. 530) : « est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais

modifier dans ton accompagnement ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais changer ou est-ce qu'il y a des choses que tu envisages de modifier ? »

Cette question portait plus précisément sur son accompagnement, la formatrice y a répondu dans une **dimension institutionnelle**, en évoquant des **méthodes pédagogiques** à innover avec l'idée de **freins** par rapport à une prise de risque de ce qui ne serait pas maîtrisé (Fo, l. 533-536) : « ça fait plusieurs années qu'on évoque [...] on est un peu statique [...] on met du temps à mettre en place des choses innovatrices par peur que ça marche pas ou que ça corresponde pas au besoin [...] un peu plus de créativité de liberté ».

En lien avec les contraintes que peut représenter un référentiel, elle précise l'importance pour elle de trouver une certaine « créativité, liberté » (Fo, l. 538-544) : « En respectant le référentiel de formation [...] d'être moins contraints sur les méthodes [...] on se lance pas parce que voilà ça représente aussi une prise de risques parce que c'est très confortable des fois quand on maîtrise bien ce qu'on enseigne même si on se plaint que ça fait plusieurs années qu'on le répète ». Elle évoque ici le **choix de méthodes pédagogiques** au sein d'un **cadre institutionnel**, mais nous pouvons également entendre le **positionnement** de formateur dans l'adaptation à la formation, dans la **remise en question** qui peut s'inscrire dans une certaine **déontologie** de la fonction. Cette dimension semble renforcée quand elle ajoute (Fo, l. 549-550) : « je pense que l'interprétation d'un référentiel c'est aussi celle d'une équipe et des fois on s'enferme dans des choses qui correspondent pas vraiment aux attentes ».

Elle précise espérer un nouveau référentiel, en lien avec ce qui semble être de l'ordre d'une confirmation dans son investissement (Fo, l. 555-557) : « ce qui me permettrait de rester un peu plus dans ce métier j'aimerais bien un nouveau référentiel de formation pour voir un peu comment ça peut évoluer ». Ce nouveau référentiel lui semblerait également la possibilité de réduire **l'écart entre la réalité du terrain et les enseignements en IFAS** (Fo, l. 559-563) : « j'espère parce que en fait c'est aussi difficile pour les élèves si on n'est pas au clair dans notre discours pour montrer qu'entre ce qu'on enseigne à l'IFAS et le référentiel de formation actuel et la réalité du terrain [...] ça les mets des fois dans des situations compliquées on sait très bien qu'il y a des soins qui sont demandés aux aides-soignants que nous en enseigne pas ». Nous pouvons entendre là le **rapport des formateurs au travail**. Au-delà de cet aspect qui interroge la **dimension de l'alternance**,

elle y associe **l'évolution sociétale** (Fo, l. 566) : « mais pas que sur ça aussi également qu'on ait des éléments plus en lien avec l'évolution de notre société » qui peut marquer le souci d'une **dimension d'adaptation socio-professionnelle** à prendre en compte.

Après avoir évoqué cette nécessaire évolution, la formatrice a parlé des personnes qui suivent la formation dans le cadre d'un cursus partiel, nous pouvons penser qu'il y avait pour elle un lien. Nous avons repris cette partie de l'entretien dans la thématique de l'accompagnement. Néanmoins, elle interroge également sur les **choix institutionnels**, le **dispositif de formation** et la **posture de formateur** (Fo, l. 587) : « cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours partiels avec une formatrice référente [...] donc on reste du coup que dans une position d'évaluation de ces parcours partiels ».

Dans son propre accompagnement de ces personnes, la formatrice a précisé travailler plus particulièrement sur les **représentations** avant le premier stage (Fo, l. 609-613) : « la préparation du stage comment [...] qu'est-ce qu'ils avaient prévu comment ils avaient envisagé le stage est-ce qu'ils s'étaient renseigné sur les pathologies [...] identifier aussi ce qu'ils mettaient eux aussi en place pour la formation et [...] où ils en étaient leur projet » Nous pouvons identifier ici la **prise en compte des apprenants** dans la spécificité de leur parcours s'inscrivant dans une **dimension psycho-sociologique** liée à leur projet.

Du fait de périodes où les personnes en cursus partiel ne sont pas en formation, la formatrice évoque un **principe d'alternance** quand ils sont en situation de travail (Fo, l. 613-616) : « comment ils allaient aussi gérer ces périodes où ils sont pas en cours c'est quand même quelque chose de particulier donc il y en a qui en profite [...] c'est aussi révélateur du projet des élèves y'en a qui en profite pour se reposer complètement il y en a d'autres qui travaillent du coup ça fait une alternance ». Cette évocation d'alternance n'a pas été reprise ce qui ne permet pas d'identifier si elle est travaillée d'une façon ou d'une autre sur les périodes de formation.

Au sujet de la confiance

Après que la formatrice ait évoqué la première période de stage pour les apprenants, nous avons posé la question suivante (l. 151) : « **comment dans quel état d'esprit ils sont quand ils partent en stage ?** », la formatrice a marqué un temps d'hésitation ce qui nous a

amenée à compléter par « s'ils l'expriment ». Bien que ne nommant pas clairement la dimension de la confiance, nous avons eu conscience lors de l'entretien de l'induire au travers de cette question.

La réponse de la formatrice a été très affirmative en répondant à plusieurs reprises que oui ils l'exprimaient (Fo, l. 155-157) : « oui oui oui moi je travaille avec eux là-dessus sur notamment le premier départ en stage [...] c'est important pour les faire exprimer là-dessus alors ils sont tous très pressés avec quand même des appréhensions ». Elle associe les **appréhensions** liées au stage avec l'**expérience** avant d'entrer en formation (Fo, l. 157) : « on identifie bien ceux qui ont eu de l'expérience qui connaissent le monde du soin ceux qui ne le connaissent pas parce qu'ils n'ont pas du tout la même vision du terrain les mêmes appréhensions les mêmes peurs ». C'est en s'inscrivant dans une **posture d'écoute**, de **dialogue**, de **pari sur le possible** qu'elle semble prendre en compte les appréhensions, les craintes des apprenants (Fo, l. 156-162) : « les faire exprimer aussi de rassurer ceux qui n'ont pas d'expérience en leur disant [...] qu'au final ils ont 10 mois de formation et que ils vont tous arriver au diplôme ».

Pour aller un peu plus loin, nous avons poursuivi en questionnant sur la nécessité de rassurer que la formatrice a évoquée. Elle a alors abordé quatre éléments, la **méconnaissance de la fonction** d'aide-soignant, **le travail en équipe**, « **le statut d'élève** » et **le parcours de vie** (Fo, l. 167-175) : « ils ont du mal à identifier ce que fait réellement l'aide-soignant [...] au niveau des soins donc à se situer dans une équipe à imaginer pour certains le travail en équipe pluridisciplinaire c'est pas quelque chose qui correspond à leur expérience [...] certains les rassurer d'ores et déjà sur leurs capacités leur efficacité à pouvoir occuper ce statut d'élève [...] on perçoit rapidement y'a des personnalités ou des gens selon leur parcours de vie qui ont plus ou moins confiance en eux donc moi j'aime bien travailler ce côté-là ».

Comme elle a évoqué « aimer travailler ce côté-là », nous lui avons demandé de préciser (l. 179) : « ça m'intéresse que tu me parles de ce que tu viens de dire que ça t'intéresse de travailler ça avec eux ce manque de confiance en eux ».

Elle a alors parlé d'accompagnement, ce qui a été repris dans la partie précédente. Nous pouvons toutefois relever qu'elle parle **d'une relation** qui semble être instaurée à partir d'un **temps d'accueil** induisant une certaine **temporalité** avec l'idée **d'un cheminement**

qui va s'opérer, et d'une **distance respectée** (Fo, l. 184) : « les accompagner à cheminer tout le long de l'année [...] et puis je les vois vraiment évoluer [...] je trouve important cette première période de formation quand on les accueille à l'IFAS et [...] être avec eux présent [...] moi j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur intimité ou de leur vie privée ».

À la question de savoir ce qu'elle mettait en place afin de renforcer la confiance en eux des apprenants, la formatrice a d'emblée évoqué ce qu'elle mettait en place dans sa relation avec le groupe dont elle est référente. Pour ne pas être répétitive, nous ne reprendrons pas ici les éléments relevés en lien avec l'accompagnement (p. 120). La réponse faite par la formatrice nous permet de mesurer combien **accompagnement et relation de confiance** sont difficiles à dissocier. L'idée n'est donc pas de les séparer coûte que coûte, mais de relever cette « imbrication » afin de la dégager ultérieurement dans l'analyse.

Dans la continuité de ses propos sur sa relation avec le groupe dont elle est référente, quand la formatrice a évoqué avoir commis une erreur (Fo, l. 261) : « j'ai commis une erreur une année », nous lui avons posé la question suivante (l. 271) : « **Et est-ce que tu as trouvé un moyen de prendre en compte cette situation-là ? Tu as senti peut-être une situation difficile ?** À quoi elle a répondu (Fo, l. 273-276) : « Oui parce que la confiance la relation de confiance n'avait pas été instaurée avec ce groupe et c'était compliqué parce que je me dis que j'ai dû rater quelque chose en début d'année et après ça a eu des répercussions tout au long de l'année et c'est difficilement rattrapable ». Nous pouvons relever la **dimension de temporalité** et envisager que cela relève également d'une **situation d'engagement**, peut-être même de « **tissage d'une histoire en commun** » (Cornu, 2003) qui n'a pu se faire.

La formatrice a également abordé la **confiance** en évoquant l'accompagnement des personnes en cursus partiels (Fo, l. 600-602) : « j'ai beaucoup travaillé avec eux sur la confiance en soi [...] parce que [...] le discours étant négatif ils avaient l'impression d'être des sous-élèves sous diplômés ». Nous l'avons invitée à poursuivre (l. 604) : « **et comment tu t'y prends pour travailler sur la confiance en soi ?** » Elle précise que c'est au travers **d'entretiens individuels** plus fréquents (Fo, l. 605) : « c'était des élèves que j'ai vu plus souvent en entretien individuel ». À la question sur le contenu de ces entretiens elle

développera ce que nous avons identifié en relation avec la formation sur la **dimension psycho-sociologie**.

Nous pouvons repérer que c'est en s'appuyant sur l'**échange**, le **dialogue** et la **considération** portée aux apprenants que la formatrice paraît prendre en compte le travail sur la confiance qu'elle identifie comme nécessaire.

Comme nous avons échangé autour de la confiance, nous lui avons posé la question suivante (l. 618) : « est-ce que tu peux mesurer si par rapport à un début de formation et de fin de formation le niveau de confiance en soi est-ce que tu peux mesurer s'il s'est modifié ? Est-ce que tu peux observer s'ils prennent confiance en eux ? » Elle a demandé une précision (Fo, l. 621) : « Aussi bien pour les parcours partiels que complet ? » à notre réponse affirmative, elle a répondu en développant l'idée de leur « donner des pistes » ainsi que des actions concrètes à mettre en place (Fo, l. 623-626) : « je leur donne des pistes [...] sans leur imposer par exemple dans la prise de parole dans la prise de responsabilité pour les travaux de groupes pour gérer une visite sur le terrain [...] il y en a certains qui se lancent [...] il y a un petit regard dans le groupe l'air de dire vous avez vu j'ai fait ça ». Elle semble s'appuyer sur des situations nécessitant de la part des apprenants une **forme d'engagement** dans une **dimension personnelle** en premier lieu, mais nous pouvons envisager une **dimension impersonnelle** dans le respect du cadre donné. Ces différentes situations pourraient également témoigner du **pari sur le possible** que la formatrice témoigne aux apprenants.

Elle évoque également la dimension de **valorisation** et aussitôt l'idée de situations à éviter (Fo, l. 630-634) : « c'est aussi à nous de faire attention de valoriser ça [...] après en respectant voilà c'est pas en les mettant devant 75 élèves en amphithéâtre qu'on va les aider » qui semble témoigner de l'attention portée au **dispositif permettant la confiance**.

La place de l'apprenant adulte

Nous avons relevé ce qui nous semble être davantage en lien avec le fait de prendre en compte les apprenants en tant qu'adultes dans les quelques réponses qui suivent.

Lorsque la formatrice a évoqué sa collaboration avec les professionnels de terrain de stage, elle l'a argumentée en précisant (Fo, l. 108-119) : « on a construit l'enseignement de façon à ce que après les élèves participent à une kermesse qui aura lieu au mois de juin [...] ça peut générer chez eux un peu un détachement ou un manque d'investissement si on donne pas sens aussi à ce qu'on leur propose ». Nous pourrions considérer qu'ici elle tient compte de la façon dont des adultes ont besoin de **comprendre l'usage immédiat** de ce qu'ils vont faire. Cette action pourrait être également envisagée comme permettant aux apprenants de développer leur **identité sociale dans le contexte professionnel**.

La façon de penser la formation semble être associée à la prise en compte du **rapport des adultes au monde du travail, à leurs expériences** et du **dispositif en alternance** qui peut être envisagé (Fo, l. 135-141) : « moi je pense que c'est lié aussi au profil des élèves qu'on a et aussi des élèves qui dans cette formation en alternance ont besoin d'avoir une porte d'entrée en majorité par la pratique [...] donc il faut aussi que nous on leur propose rapidement pour les motiver les faire investir des choses qui sont vers un côté pratique ».

La formatrice a évoqué cette **prise en compte des expériences antérieures** en lien avec les appréhensions liées au stage (Fo, l. 157-159) : « en début d'année on identifie bien ceux qui ont eu de l'expérience qui connaissent le monde du soin ceux qui ne le connaissent pas parce qu'ils n'ont pas du tout la même vision du terrain les mêmes appréhensions... ».

En lien avec l'accompagnement du groupe dont elle est référente, elle a évoqué la personnalité et le parcours de vie des apprenants (Fo, l. 172-174) : « dans le groupe d'élèves qu'on accompagne plus particulièrement on perçoit rapidement y'a des personnalités ou des gens selon leur parcours de vie... » que nous pourrions associer à la notion d'**identité** perçue et de **temporalité** du cours de la vie. Elle fait de nouveau référence aux **différentes temporalités de la vie adulte** quand elle dit (Fo, l. 190-192) : « c'est intéressant parce qu'il y a des gens qu'ont 18 ans d'autres 20 ans 30 ans 40 ans jusqu'à 50 ans et comment ils appréhendent cette fonction qu'est-ce que ça représente aussi pour eux ». La fin de son propos pourrait être mise en lien avec les **différentes conceptions** de l'adulte. Ce qui semble être renforcé un peu plus tard quand la formatrice précise (Fo, l. 194) : « c'est aussi prendre le temps d'identifier réellement pourquoi ils sont là [...] qu'ils acceptent [...] de dire [...] le motif réel [...] certains c'est un grand changement par rapport à ce qu'ils faisaient avant d'entrer en formation ». Il nous semble

que la formatrice tient compte des **différents parcours des adultes** en formation quand elle rajoute (Fo, l. 201) : « travailler à partir de ça et de voir ben réellement ce que ça peut donner ».

Dans la continuité de ce qu'elle dit de son accompagnement la formatrice évoque de nouveau cette notion de « personnalité » et semble faire entendre qu'elle prend en compte le **parcours antérieur des apprenants** (Fo, l. 235-240) : « on voit [...] des personnalités qui émergent des gens qui sont peut-être sur la défensive [...] je pense notamment des professionnels qui ont fait fonction d'aide-soignante et qui arrivent [...] c'est aussi questionnant sur quel rôle quel statut de devenir élève c'est pas évident... ». La formation semble être envisagée comme un lieu de **changement** et de **remaniement de l'identité sociale**.

Elle semble aborder la **maturité psychologique** de l'adulte et son inscription dans des **interactions sociales** quand elle dit (Fo, l. 265-267) : « il y a des gens aussi qui n'ont pas forcément un bon esprit qui peuvent dans les travaux de groupes véhiculer des choses négatives ou prendre le pouvoir dans le groupe ».

Quand elle évoque son accompagnement, elle le fait en précisant être présente au regard des **expériences personnelles ou des histoires de vie** des apprenants (Fo, l. 284) : « parfois être là aussi parce qu'il y en a qui vivent des situations familiales compliquées [...] y'a des personnes qu'ont des enfants malades ou un conjoint qui est hospitalisé ». Elle semble faire entendre la **considération** qu'elle porte aux personnes quand elle précise (Fo, l. 283) : « qu'ils se sentent bien en formation [...] je crois qu'il faut aussi avoir cette vision de notre travail ». Elle évoquera un peu après la **fragilité** des adultes en formation toujours en lien avec leurs **histoires de vie** (Fo, l. 329-332) : « on a aussi un public [...] qui est parfois fragile [...] on est confronté aussi à des gens qui vivent des choses ou qui ont vécu des choses il faut tenir compte de ça ils ont un passé ».

Nous lui avons alors posé la question suivante (l. 333) : « **Et pour toi c'est important de prendre en compte aussi leur parcours de vie leur situation de vie ?** » Dont la réponse fait apparaître l'importance que cela paraît revêtir pour la formatrice en lien avec la formation (Fo, l. 334) : « Oui parce que si on fait abstraction de ces éléments-là [...] on peut passer à côté de choses au niveau de la formation ».

À différentes reprises la formatrice fait entendre le fait de s'appuyer sur les expériences des adultes en formation (Fo, l. 365) : « Je me suis appuyée au sein du groupe sur son expérience son vécu [...] elle avait une expérience on a pu s'appuyer dessus ». L'**expérience** semble apparaître ici comme ressource, qui pourrait être de l'ordre d'une reconnaissance de l'identité **sociale**.

En lien avec l'inscription dans la formation, il semble que la **motivation** des adultes-apprenants soit une attente (Fo, l. 381) : « il faut accepter [...] c'est frustrant on aimerait bien que tous soient motivés performants », de la même façon par rapport aux personnes en cursus partiel, elle précise (Fo, l. 584) : « comme avec les autres élèves si la motivation est présente la curiosité [...] ça peut le faire ». Cependant, elle décrit une autre réalité (Fo, l. 470) : « certains s'inscrivent dans quelque chose de très scolaire ils sont très passifs ils attendent que ça vienne ». Cela semble être pris en compte par l'adaptation des méthodes pédagogiques (Fo, l. 473) : « on essaie de modifier nos méthodes pédagogiques pour qu'ils soient un peu plus acteurs et qu'ils fassent des choses c'est des adultes ».

II.1.1 Synthèse de l'entretien de la formatrice en IFAS

Après un exercice d'infirmière-puéricultrice de plus de 17 ans, la personne interviewée a répondu à une proposition de cadre formatrice en IFAS après avoir développé sa connaissance du métier d'aide-soignant dans le cadre de missions intérimaires. Elle est cadre formatrice depuis sept ans.

Au sujet de l'accompagnement, ses propos ont particulièrement fait ressortir la dimension relationnelle en lien avec la bienveillance, le non-jugement, l'écoute, l'idée de rencontre, et une posture dialogique.

La dimension temporelle a été évoquée tant par rapport au processus avec l'idée d'une mise en mouvement, d'un cheminement que du point de vue temporaire en lien avec le début et la fin du cursus de formation.

Nous avons pu également identifier ce qui est du registre d'une posture éthique à partir d'une distance, de limites dans la relation pour se préserver de toute confusion. Le questionnement porté sur sa pratique, l'idée de ne pas faire à la place de l'apprenant ainsi que le deuil de sa toute-puissance s'y inscrivent également.

La dimension institutionnelle a été abordée en lien avec le dispositif et les choix réalisés au sein de l'équipe. C'est cette dimension institutionnelle qui offre le cadre de la relation ainsi que la présence d'un « objet-tiers » qui en est le support. Cet « objet-tiers » concerne le travail qui peut être réalisé à partir de situations professionnelles ou encore la prise en compte du projet de l'apprenant.

En lien avec la formation, la formatrice a fait entendre l'évolution de ses représentations par rapport à sa fonction. Elle s'est dans un premier temps plus particulièrement inscrite dans une dimension didactique au regard du programme de formation. Elle témoigne davantage aujourd'hui d'une logique d'adaptation socio-professionnelle en lien avec les valeurs et la culture soignante.

La formation a également été abordée dans sa dimension institutionnelle en référence à des méthodes pédagogiques telles que l'exploitation de stage et l'analyse de pratiques. L'accompagnement réalisé à partir de situations de travail, dans ou hors cadre d'une évaluation semble viser le développement des apprentissages dans la zone proximale de développement de l'apprenant.

Le lien avec les situations de travail est également développé avec la collaboration de professionnels intervenant à l'institut de formation. La formatrice a ainsi abordé l'alternance dans ses dimensions didactique et institutionnelle. C'est-à-dire dans la co-construction avec des professionnels de séquences d'enseignement et la dimension de partage.

Sur la fin de l'entretien, la formatrice a évoqué un changement de référentiels de formation avec, pour elle, la nécessaire prise en compte des évolutions de la société.

En ce qui concerne la confiance nous avons relevé dans la première étape de l'analyse combien les propos de la formatrice à ce sujet peuvent être associés à ceux de l'accompagnement. Ainsi, quand elle parle de la confiance, elle développe la posture relationnelle qu'elle met en place. Elle en précise l'importance de l'accueil, de l'écoute, du dialogue, du respect. Nous retrouvons également l'idée d'un cheminement qui se fait à partir d'une situation d'engagement de part et d'autre.

Davantage en lien avec la **place de l'adulte en formation**, la formatrice a évoqué la façon dont elle prenait en considération les expériences antérieures des apprenants. Ce qui

l'amène à se questionner sur le statut « d'élève ». Ces expériences passées ne concernent pas uniquement l'aspect professionnel, mais incluent la dimension personnelle en lien avec l'histoire de vie. Elle évoque aussi les différences d'âge, la maturité psychologique et nomme les apprenants comme parfois « fragiles ». Nous avons pu mettre en lien ses propos avec les notions de reconnaissance et de construction d'une identité sociale.

II.2 Analyse développée de l'entretien de la tutrice

La façon de se présenter

La tutrice précise être diplômée depuis dix ans. Elle revient sur son parcours de formation qui a débuté par un BEP carrières sanitaires et sociales. Son expérience professionnelle avant son diplôme d'aide-soignante a été essentiellement auprès de personnes âgées. Depuis l'obtention de son diplôme, elle a surtout travaillé dans des services hospitaliers de courts-séjours : chirurgie, ce qu'elle nomme « soins attentifs » (Tu, l. 18) et aux urgences.

Elle a eu besoin de travailler quelques années avant de s'investir dans sa fonction de tutrice (Tu, l. 28-30) : « les trois quatre premières années facile [...] j'étais dans mon travail vraiment dans les soins [...] c'était vraiment dans le boulot véritable ». Cette période semble lui avoir été nécessaire pour s'adapter à son environnement de travail et à la construction de son identité professionnelle, ce qui nous semble renforcer par l'utilisation de l'expression « boulot véritable ». Dans un second temps, elle a assuré la fonction de tutrice.

À propos de l'accompagnement

Nous lui avons posé la question de savoir ce qui l'avait motivée à assurer l'encadrement des élèves. Elle répond d'emblée (Tu, l. 34 et 39) : « on est tous passé par là », cela peut témoigner de son propre parcours de formation, mais aussi d'une **expérience commune** avec les personnes qu'elle encadre. Nous n'avons pas cherché à en savoir davantage, notre intention étant de la faire s'exprimer sur sa fonction actuelle de tutrice et non sur son parcours personnel. Elle a ensuite évoqué le tutorat dans sa **dimension**

relationnelle en lien avec l'**écoute** et la **disponibilité** (Tu, l. 39-42) : « trouver quelqu'un sur le terrain qui est disponible et à l'écoute quand on est en difficulté [...] ou pas ». Elle semble de nouveau évoquer sa propre expérience quand elle rajoute (Tu, l. 44) : « je pense qu'on retranscrit un peu ce qu'on a vécu [...] oui c'est important pour moi d'être à l'écoute ».

La fonction de tutrice, s'appuie pour elle sur l'**accueil**, que nous pouvons mettre en lien avec l'**aide psychologique** du tuteur (Tu, l. 48) : « Alors pour moi déjà c'est accueillir l'élève ». Elle associe cet accueil à la **disponibilité** qui est fonction du planning (Tu, l. 50) : « quand le planning le permet du mieux qu'on peut ». Cela induit une **dimension institutionnelle** (les plannings sont réalisés par le cadre de santé) et **temporelle** à l'accompagnement réalisé (Tu, l. 50-51) : « parfois [...] on voit peu les élèves sur un mois de stage on peut les voir que deux jours ».

Elle précise alors le **cadre institutionnel** qui a été posé qui correspond à des **entretiens** prévus dès le début du stage (Tu, l. 51-53) : « on s'est fixé avec le service [...] un entretien pour l'accueil où on fixe les objectifs un entretien de mi-stage pour faire un bilan [...] et un entretien de fin de stage ». Ces entretiens peuvent inscrire l'accompagnement dans sa **dimension interpersonnelle**. Cette dimension peut également s'entendre quand la tutrice parle des stagiaires en disant (Tu, l. 55) : « quand j'accueille mes élèves ».

La **dimension relationnelle** semble être concernée au travers d'une **posture d'écoute** et de l'**engagement** de la tutrice dans le déroulement du stage (Tu, l. 65-67) : « être à l'écoute [...] j'estime que mon rôle c'est que ce stage se passe bien ».

De nouveau, la tutrice évoque la **dimension temporelle et interpersonnelle** de son accompagnement (Tu, l. 81) : « quand je les ai dès le début avec moi » et ce qu'elle met en place qui paraissent s'inscrire dans une **aide à la fois psychologique et pédagogique** (Tu, l. 81) : « je leur fait visiter le service [...] ce qui est important [...] être repéré [...] ensuite on dédramatise [...] le matériel [...] on fait un petit point sur ce qu'elles connaissent ce qu'elles connaissent pas ». Dans cette même logique, elle incite les stagiaires à aller à la rencontre des autres professionnels (Tu, l. 91-93) : « l'équipe les internes les médecins sont relativement disponibles [...] je les encourage aussi à aller vers eux parce que c'est vrai que c'est des personnes qui savent se mettre à la hauteur de chaque étudiant ». Ce « aller

vers » nous semble être une possibilité offerte à un **mouvement**, mais également à des **interactions apprenantes**.

Le premier entretien mis en place par la tutrice semble favoriser l'**aide pédagogique** à partir de la prise en compte des objectifs de stage de l'apprenant (Tu, l. 98-108) : « j'évalue ses objectifs [...] voir si les objectifs sont validés [...] pour le bilan de mi-stage et si sur ce bilan de mi-stage c'est acquis on va chercher un peu plus loin [...] on pousse les objectifs sinon on continue de travailler pour que ça soit acquis pour la fin du stage [...], mais sans en rajouter parce que ça sert à rien ». La notion de **mouvement** est également présente ici quand elle utilise « on pousse » qui pourrait être associée à l'une des formes d'accompagnement qu'est la conduite.

La tutrice précise un travail qui s'est effectué en équipe avec l'élaboration d'un contrat, qui permet de penser l'accompagnement dans un **cadre institutionnel** (Tu, l. 120-121) : « on a travaillé justement sur l'encadrement des élèves on a mis un petit contrat ». Ce contrat concerne un travail qui est réalisé avec le stagiaire à partir de la feuille d'évaluation des compétences en stage, pour lequel la tutrice précise (Tu, l. 131) : « je me suis aperçue qu'il faut vraiment les laisser s'auto-évaluer avant de donner nous notre évaluation professionnelle parce que sinon ils se laissent influencer » ce qui nous semble témoigner d'une **posture de facilitateur** en tant que tutrice et non de modèle.

Une **posture dialogique** semble alors être développée (Tu, l. 136) : « on essaie de voir [...] où ils en étaient à mi-stage et puis en fin de stage ensemble ça se fait ensemble » favorisant l'**aide pédagogique** du tutorat.

En lien avec sa fonction de tutrice, l'interviewée précise le **questionnement** dans lequel elle s'est inscrite pour faire évoluer les supports à l'encadrement des apprenants (Tu, l. 144-155) : « pour avoir été référente depuis quelque temps maintenant [...] je me suis aperçue il y avait un livret qui existait déjà depuis quelques années [...] j'ai dit à mon cadre je trouve ce livret obsolète », ce qui a entraîné la mise en place d'un groupe de travail dans une **dimension institutionnelle**, (Tu, l. 156) : « il m'a donné carte blanche [...] on a essayé de faire un groupe de travail [...] avec [...] des nouveaux et des anciens ». Cette démarche peut évoquer une **posture réflexive** de la part de la tutrice.

Le support utilisé vise l'auto-évaluation de l'apprenant (Tu, l. 172) : « il s'auto-évalue » après quoi le professionnel effectue sa propre évaluation. Nous relevons la façon

dont la tutrice le précise (Tu, l. 174) : « et derrière le professionnel fait son évaluation », qui peut éclairer une **posture** d'expert de la part du professionnel.

La formatrice a précisé ce que ces modifications de supports ont entraîné comme changement chez les stagiaires (Tu, l. 189-192) : « ils font plus un travail sur eux-mêmes en fait [...] Ils sont obligés de réfléchir peut-être un peu plus [...] ils sont un peu plus regardants », ce qui semble induire une **dimension réflexive** au tutorat qui est assuré.

La tutrice va renforcer cette idée de **démarche réflexive** favorisée quand le **professionnel** n'est **pas envisagé comme modèle** en précisant un peu plus loin (Tu, l. 228-235) : « ils posent pas forcément de questions c'est-à-dire qu'ils nous regardent [...] ils nous regardent ils enregistrent ils refont, mais ils se posent pas la question du pourquoi donc les amener à ce raisonnement c'est parfois difficile [...] au final le fait qu'ils raisonnent eux-mêmes et qu'ils pratiquent je pense que pour assimiler c'est une bonne méthode ».

En lien avec les attentes des professionnels, la tutrice évoque la difficulté que cela peut représenter pour les stagiaires (Tu, l. 240-244) : « je pense ils ont vécu des périodes difficiles [...] on est vraiment sur eux on les pousse [...] c'est difficile à vivre [...] c'est difficile parce que ça les fait travailler, mais à la fin ils s'aperçoivent qu'ils ont compris des choses ». Nous pouvons relever là aussi, ce qui semble éclairer la **posture** des professionnels « on est vraiment sur eux », « on les pousse ».

Au sujet des retours que font les apprenants, la tutrice évoque une remise en question, qui nous paraît pouvoir relever d'une **posture réflexive** (Tu, l. 252) : « ça permet de se remettre en question ».

Elle revient sur l'idée d'un **cheminement** entre un début et une fin de stage qui paraît inscrire son accompagnement dans une **dimension temporelle** (Tu, l. 253-255) : « en début de formation en fin de formation [...] savoir où se situe l'élève parce que [...] nos exigences ne seront pas tout à fait les mêmes ça c'est important ».

En lien avec l'investissement manifesté de l'interviewée, nous l'avons interrogée pour savoir s'il arrive qu'elle n'atteigne pas ses propres objectifs en tant que tutrice. Dans la réponse qu'elle donne, nous pouvons entendre son **engagement** ainsi que sa remise en question, qui peuvent témoigner d'une **posture éthique** (Tu, l. 299) : « c'est [...] très

difficile à gérer [...] ça m'est déjà arrivé pas de me sentir inutile, mais inefficace en fait parce que vraiment c'est un rôle qui me tient à cœur ».

Elle a évoqué dans la continuité de sa phrase la situation où les apprenants peuvent être en difficulté. Nous lui avons alors posé la question suivante : (l. 316) : « **Et là vous mettez en place des choses plus particulières quand vous sentez des difficultés comme ça ?** ». Sa réponse nous paraît en lien avec une **posture dialogique**, qu'elle associe à la **dimension temporelle**, au rythme des rencontres avec le ou la stagiaire. (Tu, l. 318-321) : « on essaie de leur en parler dès qu'on le constate [...] encore une fois quand on réfère [...] d'un élève on le voit pas toujours [...] on peut le voir que deux fois dans le stage ». Ce qui, pour elle, nécessite des **échanges au sein de l'équipe** marquant la **dimension institutionnelle** (Tu, l. 321) : « il faut que l'équipe soignante qui l'a remarqué vienne nous en parler ».

L'**espace de dialogue** semble viser une meilleure compréhension des difficultés de l'apprenant avec un objectif d'être au plus près de l'**aide** dont il a besoin (Tu, l. 325) : « on essaie de leur en parler [...] de les aider [...] de les accompagner un petit peu plus [...] de cibler vraiment le problème [...] de les guider un petit peu plus ». Ces **dimensions d'aide, d'accompagnement, de guide** nous semblent s'inscrire autant dans l'**aide psychologique** que dans l'**aide pédagogique** de la fonction du tuteur et répondre à **différentes formes d'accompagnement**.

Nous lui avons proposé d'évoquer une situation plus particulière où elle a accompagné une stagiaire qui s'est trouvée en difficulté. Elle y a répondu en parlant d'une situation de travail difficile en lien avec le décès d'une personne hospitalisée. (Tu, l. 337) : « c'était pas vraiment quelqu'un (*la stagiaire*) en difficulté [...] il y a eu une réanimation et la personne est décédée ». À partir de ce que cela a fait vivre à l'apprenante, la tutrice a expliqué ce qu'elle avait mis en place, qui s'inscrit dans une **posture dialogique** favorisant l'**aide psychologique, pédagogique** ainsi qu'une **démarche réflexive** chez la stagiaire (Tu, l. 340-347) : « cette élève [...] me dit j'ai pas pu la sauver [...] on a repris les notions d'empathie et de compassion parce qu'il y avait je pense un souci de positionnement [...] on a discuté je lui ai fait faire un travail là-dessus ». Nous relevons ici la façon dont la tutrice évoque son accompagnement (Tu, l. 348) : « cette élève-là [...] elle m'a suivie » où

apparaît l'idée de **conduite**. Il apparaît également le fait d'avoir fait faire un travail à la stagiaire qui peut impliquer **réflexion** et recherche de **compréhension** de cette dernière.

La tutrice a ensuite expliqué comment elle avait fait travailler la stagiaire à partir du verbe *accompagner* (Tu, l. 370) : « j'ai pris un papier [...] j'ai mis accompagner comme verbe au milieu et je lui ai demandé de me trouver des déclinaisons [...] dans la pratique ». Elle a continué à décrire cette action, qui semble viser une **démarche réflexive** à partir d'une **dimension éthique** (Tu, l. 372-381) : « je lui ai dit [...] nous aides-soignants on soigne pas [...] on donne pas de médicaments donc je lui ai dit toi quel rôle tu as [...] on va accompagner quelqu'un [...] on a un rôle d'accompagnement ».

À partir de cette situation, nous lui avons demandé si elle faisait un lien entre l'accompagnement en tant que soignante et l'accompagnement auprès des stagiaires. Sa réponse fait apparaître l'idée d'une **aide**, d'un **cheminement** et de la **qualité de la relation** (Tu, l. 394-402) : « on a envie de les faire avancer de les aider dans leur démarche dans leur cursus [...] en ayant une **relation aidante** avec un élève je pense que du coup les élèves le ressentent [...] donc ils vont le réitérer quand ils seront professionnels et même en tant que stagiaire ». Nous pouvons relever que la tutrice a employé l'expression « relation aidante » spécifique à la fonction soignante dans ce qu'elle met en place, mais qu'elle envisage également entre l'apprenant, futur professionnel et la personne soignée.

Elle a argumenté son accompagnement dans une **dimension temporelle** et **interpersonnelle** (Tu, l. 420-424) : « les premiers jours si on est au moins une journée ou deux ensemble [...] j'aime bien regarder et qu'ils argumentent en fait tout ce qu'ils ont fait autant dans le soin que dans la relation à partir du moment où je vois qu'il y a des liens qui se font ça me pose pas de problème ».

Toujours par rapport à la relation entre la personne soignée et l'apprenant, elle précise tenir compte de ce que peut en vivre ce dernier en fonction de l'âge (Tu, l. 444) : « quand c'est des gens du même âge on leur demande si ils veulent bien ou on les accompagne et puis la prochaine fois si ils sont d'accord on les laisse faire ». Cela paraît témoigner d'une **attention** s'inscrivant dans l'**aide psychologique** de la fonction de tuteur.

Nous sommes revenus sur l'accompagnement, en demandant à la tutrice ce qu'était pour elle un accompagnement réussi. Ses réponses ont fait ressortir la **dimension dialogique** au travers des entretiens en y incluant une **dimension contractuelle**. (Tu,

l. 460-463) : « les trois entretiens qu'on s'est fixé [...] ce livret qu'on a intitulé encadrement de l'élève c'est autant un contrat pour eux que pour nous [...] ils doivent le respecter les objectifs et ce qu'on leur demande, mais c'est aussi pour les professionnels ». Cela induit les notions d'**engagement** et de **réciprocité** qui peuvent s'entendre dans les propos de l'interviewée (Tu, l. 465) : « c'est important que l'élève voit que c'est pas que dans un sens que le professionnel doit s'investir ».

La **dimension temporelle** semble également importante pour la tutrice dans le rythme où elle va pouvoir voir les stagiaires (Tu, l. 466-468) : « un accompagnement réussi déjà au début de stage fixer les premiers objectifs et enfin personnellement moi j'aimerais les voir un peu plus pour voir l'évolution » ce qui peut faire penser à un **cheminement**.

Elle parle de son **investissement** dans l'accompagnement des stagiaires en disant (Tu, l. 469-471) : « on donne de notre temps de notre savoir [...] à des élèves qu'on voit pas je trouve ça dommage » de plus elle a précisé son souhait d'être davantage présente dans une **relation d'échange** (Tu, l. 475-478) : « moi je suis un peu frustrée de ça en fait [...] j'aimerais parfois voir un peu plus les élèves dont je suis référente [...] je pense que ça pousserait encore plus l'échange ». Nous pouvons entendre quelque chose de l'ordre du **don / contre-don** quand elle précise (Tu, l. 478-482) : « que [...] un élève me dise qu'il s'est senti encadré [...] c'est une satisfaction on se dit [...] on arrive [...] à donner des choses ».

Nous avons repris cette notion d'**engagement** que la tutrice a renforcé en introduisant les **dimensions dialogique** et de **réciprocité** en précisant (Tu, l. 488-496) : « c'est une formation adulte on échange avec des adultes donc c'est du donnant-donnant [...] de quels encadrants on aurait l'air si on ne respectait pas notre engagement ». Ce souci de respect d'un engagement vis-à-vis de l'apprenant nous semble s'inscrire dans une **dimension éthique** de l'accompagnement.

Cet engagement s'inscrit dans un **cadre institutionnel** (Tu, l. 498-516) : « on essaie de s'y tenir [...] suivant le planning et on revient sur notre temps de repos pour faire le bilan de fin de stage [...] parfois on a pas le choix [...] je suis revenue [...] parfois ça nécessite de revenir [...] que ce soit pour un bilan de début, mi ou fin de stage », cette précision évoque la **dimension relationnelle** et la **disponibilité** accordée à l'apprenant. Nous notons

toutefois que cela se fait **en dehors du temps de travail**, ce qui peut questionner sur les **limites** et le **respect du cadre** donné à la relation.

Nous avons poursuivi en demandant à la tutrice si elle pensait avoir changé dans sa façon d'accompagner les stagiaires. Elle a alors évoqué le contenu de la formation qui s'est modifié, comment elle s'est « mise à jour » pour s'inscrire dans l'**aide pédagogique** (Tu, l. 522-542) : « j'ai été confrontée au nouveau cursus [...] j'ai participé à une réunion à l'IFAS [...] avec les documents après [...] la première élève que j'ai eu on a travaillé sur la même démarche toute les deux [...] c'est difficile d'encadrer et d'être efficace [...] si on travaille encore avec les anciennes méthodes [...] c'est important d'être à la page [...] on subit des mises à jour ». Cette démarche nous semble éclairer une **dimension dialogique** à partir d'un travail qui pourrait faire « **objet-tiers** » dans la relation, mais également une **posture éthique** avec le souci d'être dans une **démarche réflexive**.

L'échange a ensuite porté sur la notion d'évaluation, pour la tutrice ce n'est pas contradictoire avec l'accompagnement (Tu, l. 559-563) : « pour moi l'un n'empêche pas l'autre on doit être capable en tant que professionnel d'accompagner l'élève et puis dans l'heure qui suit de l'évaluer [...] on doit avoir un œil [...] pouvoir observer quelque chose et puis un peu plus tard dire tu vois tu es capable de faire quelque chose qu'on a appris ou pas ». L'**évaluation** semble là aussi être le support à une **aide pédagogique**. De même que l'utilisation de document qui sont utilisés comme ressources en faveur de l'apprenant (Tu, l. 584-587) : « elle a fait le tableau c'est pas évident de se rappeler de tout ce qu'il y a sur la feuille en détail donc je lui dis prends ta feuille c'est pas un souci prend ta feuille comme ça tu peux bien faire ton auto-évaluation ». Nous pourrions entendre là le fait que la tutrice ne porte **aucun jugement** et qu'elle ne se place **pas en tant que modèle**, mais qu'elle permet à la stagiaire de **développer sa réflexion** et **faire son propre cheminement**.

Avant de mettre un terme à l'entretien, nous avons souhaité parler des apprenants en cursus partiel de formation. Après avoir vérifié qu'il y en avait en stage dans son service, nous avons demandé à la tutrice si elle pensait qu'il y avait une différence dans son accompagnement. Elle a laissé deux temps de silence avant de préciser que c'était difficile (Tu, l. 599) : « je trouve que c'est difficile » et que son accompagnement allait effectivement tenir compte de cette **spécificité de suivi de formation** (Tu, l. 600-625) : « on va peut-être plus encadrer quelqu'un qui est cursus partiel on va peut-être cibler ce

qu'il doit valider [...] on essaie de les orienter du mieux qu'on peut [...] on va lui apporter la pratique ». Il nous semble entendre là le même souci d'être dans une **aide pédagogique** avec une idée de **direction** « orienter » et d'**expertise** « on va lui apporter ». Ces deux notions peuvent traduire des **formes particulières** données à l'accompagnement auprès des stagiaires en cursus partiel.

Nous avons proposé à l'interviewée de clore l'entretien en lien avec la dimension d'accompagnement dans sa fonction de tutrice. Nous pensons pouvoir entendre dans sa réponse son **engagement** et une **démarche réflexive** (Tu, l. 664-666) : « je suis ravie de participer à l'encadrement dans mon service [...] j'apprécie parce que ça nous fait [...] remettre en question en tant que professionnel ».

La formation en alternance

Quand l'interviewée argumente son intérêt pour sa fonction de tutrice, elle le fait en lien avec le **métier** et ses valeurs qui portent sur une **culture professionnelle** qu'elle aime transmettre (Tu, l. 36) : « j'aime ça j'aime transmettre ce que j'ai appris [...] c'est des valeurs sûres j'aime transmettre », ce qui peut l'inscrire dans une **dimension d'adaptation socio-professionnelle**.

À partir du moment où elle reçoit des stagiaires, elle va s'appuyer sur leurs objectifs, ce qui peut faire entendre la **considération portée à l'apprenant à partir d'un support pédagogique** (Tu, l. 55) : « je leur demande [...] leurs objectifs je les fixe avec elles », et induire une **dimension personnelle** à l'alternance. La tutrice revient sur ce sujet un peu plus tard en insistant sur la façon dont elle pratique (Tu, l. 97-99) : « on fixe les objectifs [...] ils en ont prévu [...] j'évalue ces objectifs [...] là [...] il faudrait un peu plus détailler ou un plus pousser je leur en donne d'autres », cela semble poser un **cadre** et préciser les attentes.

L'attention portée aux stagiaires concerne aussi bien la dimension théorique que pratique (Tu, l. 65) : « si elles ont un souci autant dans leur théorie et dans la pratique du quotidien » qui peut concerner la **dimension didactique** de la fonction tutorale.

Le travail de la tutrice auprès des stagiaires se fait à partir de la feuille de compétences donc en lien avec le métier dans une **dimension d'adaptation socio-professionnelle** (Tu,

l. 121) : « on travaille avec la feuille des compétences ». Cependant, les apprenants sont placés dans une **dimension personnelle** à partir de **l'auto-évaluation** qui leur est demandée (Tu, l. 131) : « il faut vraiment les laisser s'auto-évaluer » que nous pouvons également entendre quand la tutrice poursuit (Tu, l. 168) : « c'est l'élève qui le remplit chaque jour [...] il s'auto-évalue ». Cette démarche pourrait être en lien avec la **zone proximale de développement**.

Afin de réajuster les attentes en stage en lien avec les **évolutions de la formation**, la tutrice évoque un **partenariat** avec les formateurs IFAS (Tu, l. 164-166) : « en collaboration avec un formateur de l'IFAS [...] on s'est mis en lien avec le formateur on a travaillé [...] on a établi un tableau d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation ». Cette démarche nous semble s'inscrire dans les **dimensions institutionnelle et pédagogique de l'alternance** avec la **conception d'outils pédagogiques** dédiés aux stagiaires.

La tutrice évoque le nécessaire travail à faire au sein de l'équipe, ce qui peut témoigner de la logique d'**adaptation du terrain de stage** dans un souci de formation (Tu, l. 180) : « maintenant le gros du travail reste à faire par l'équipe [...] une réunion va bientôt avoir lieu pour qu'on explique à nos collègues ».

Elle a expliqué longuement le travail réalisé avec et par les stagiaires à partir de **situations cliniques** en lien avec le **raisonnement clinique** attendu (Tu, l. 195-220) : « ce raisonnement clinique je le trouve très bien [...] ça leur demande beaucoup de travail [...] on leur fait [...] observer [...] puis décliner tout ce qu'ils y voient [...] hypothèses à infirmer ou à confirmer [...] je leur explique qu'après il faut faire le lien avec le motif d'entrée et la pathologie et aussi avec le dossier [...] avec cet exercice là on arrive à poser le tri-focal et le CDAR ». Cette démarche nous paraît répondre à la **didactique professionnelle** dans ses différents aspects : le raisonnement clinique demande des **opérations mentales** précises, les **actions** peuvent être **source d'apprentissage**. Ce travail peut également faire travailler l'apprenant dans sa **zone proximale de développement**. Ces points semblent renforcés par les propos de la tutrice quand elle précise (Tu, l. 243-245) : « c'est difficile parce que ça les fait travailler, mais à la fin ils s'aperçoivent qu'ils ont compris des choses et au final d'eux-mêmes ils deviennent autonomes dans ce raisonnement et dans la pratique ».

La notion d'**autonomie** est reprise par la tutrice d'abord par rapport à elle-même puis en lien avec l'apprenant considéré comme futur professionnel. (Tu, l. 265-242) : « je suis une personne autonome [...] pour envisager de travailler avec un élève et un futur professionnel il faut le rendre autonome [...] les rendre autonomes je pense que c'est les faire devenir un bon professionnel ». Ces propos peuvent être associés à la **dimension psychologique** de la formation dans ce qu'elle concerne la **transformation du sujet**, mais également à la **dimension d'adaptation socio-professionnelle** par rapport aux **attentes** liées au **métier**.

En lien avec ses attentes à l'égard des stagiaires, la tutrice précise (Tu, l. 289-292) : « pour moi un comportement professionnel [...] c'est respecter les grandes règles par rapport au soin [...] travailler en équipe [...] avoir un relationnel avec les familles et un comportement adapté », ce qui paraît s'inscrire dans des **attentes d'adaptation socio-professionnelle**. Ces attentes peuvent également s'entendre quand la tutrice précise un peu plus tard (Tu, l. 395) : « ils sont en formation et le but c'est qu'ils apprennent des choses qu'ils intègrent des choses et tant dans la pratique pure et dure mais aussi dans la relation ». Cela peut témoigner de la place à la **dimension didactique** donnée par la tutrice. Nous relevons ici la façon dont elle parle de la pratique « pure et dure » qui rejoint ce qu'elle disait d'une « pratique véritable ».

La tutrice explique tenir compte de l'**autonomie** de l'apprenant et le **laisser faire** tout en continuant à l'**observer**, démarche qui nous semble là aussi s'inscrire dans des **attentes d'adaptation socio-professionnelle** (Tu, l. 421-429) : « si c'est quelqu'un de déjà très autonome j'aime bien regarder et qu'ils argumentent [...] ce qu'ils ont fait autant dans le soin que dans la relation à partir du moment où je vois qu'il y a des liens qui se font ça me pose pas de problème [...] on sera un petit peu plus réticent je pense si on voit qu'il y a un contact et un raisonnement [...] qui se font un petit peu moins bien ».

La tutrice a aussi fait entendre sa **remise en question** de méthodes qu'elle dit anciennes et d'une **démarche de réajustement en relation avec l'institut de formation** (Tu, l. 520-526) : « les premières fois où j'ai été référente [...] on travaillait encore avec les critères de l'ancienne formation [...] j'ai participé à une réunion à l'IFAS [...] c'était important ». Cette démarche pourrait répondre à une certaine **déontologie** de sa fonction et s'inscrire dans la **dimension institutionnelle de l'alternance**.

Ce partenariat avec l'IFAS est de nouveau abordé par la tutrice au sujet d'un outil commun qui lui permet d'évaluer les stagiaires (Tu, l. 568-578) : « sur un soin maintenant moi je travaille avec la règle d'ORR [...] on a travaillé avec les formateurs de l'IFAS donc dans chaque thème Organisation Réalisation Relation on a intégré les critères majeurs ». Cette collaboration s'inscrit dans la **dimension didactique de l'alternance**.

Lorsque nous avons abordé les stagiaires en cursus partiel, la tutrice a insisté sur ce qui lui semble être un manque par rapport à des **apports théoriques**. (Tu, l. 601-609) : « cursus partiel ça veut dire en théorie [...] que ce qui ne va pas être évalué c'est déjà acquis [...] en théorie ça reste que de la théorie [...] on a eu des gens qui pratiquaient d'autres métiers [...] ils se sont retrouvés en cursus partiel et sincèrement je trouve ça dommage parce qu'il y a des modules qui me semblent inévitables ». Pour elle, théorie et pratique sont nécessaires aux apprentissages, ce qui peut sembler renforcer la **dimension didactique** (Tu, l. 611-629) : « la relation communication [...] ils ne sont pas passés par ce module-là et je trouve ça dommage [...] on peut avoir une relation dans un métier [...] même si ça reste toujours le paramédical c'est autre chose [...] il faut un équilibre [...] un apport et pratique et théorique c'est mieux [...] je pense que c'est complémentaire ». Parce que ses propos concernent la dimension relationnelle de la fonction soignante, nous pourrions y voir là l'importance accordée à la **culture professionnelle soignante**. Cela peut également interroger sur la **difficulté à la prise en compte des expériences passées** des apprenants.

Elle a développé en expliquant pourquoi cela lui paraissait manquer (Tu, l. 621-639) : « c'est dommage et c'est manquant [...] si cet élève n'a pas de notion théorique [...] on va lui apporter la pratique [...] il y a des choses je pense qui ont besoin d'être écrites et d'être expliquées [...] pour faire le lien ». Ces propos renforcent l'importance donnée à la **pratique support aux apprentissages** en stage.

Lorsque nous lui avons laissé le mot de la fin, la tutrice a abordé dans ses propos l'**évolution du métier** qui renforce ses attentes dans la **dimension d'adaptation socio-professionnelle** et elle a terminé en évoquant les **échanges avec l'institut de formation** dans une **dimension pédagogique** (Tu, l. 667-671) : « notre métier évolue autant au niveau pratique, mais aussi au niveau légal et c'est important [...] cet aspect-là qu'il faut pas

oublier [...] c'est un bon échange aussi qu'on a avec les formateurs de l'IFAS [...] c'est important de travailler en collaboration ».

Au sujet de la confiance

Nous pouvons envisager que la dimension de la confiance est concernée lorsque la tutrice précise l'importance de l'**accueil** en stage en lien avec les **appréhensions** qui peuvent y être associées (Tu, l. 55-63) : « quand j'accueille mes élèves je leur demande effectivement leurs objectifs [...] on est un service un petit peu [...] difficile les attentes sont nombreuses [...] ça génère beaucoup de stress certaines n'ont pas forcément envie d'être là [...] il y a les appréhensions et puis la médiatisation du service des urgences [...] les élèves s'attendent à voir des choses très impressionnantes donc aussi dédramatiser un petit peu le service ». Ces propos nous semblent en lien avec une **dimension dialogique**, l'**écoute**, la **prise en compte du contexte et de l'apprenant**. Cette attention peut aussi être entendue dans l'expression qu'utilise la tutrice « mes élèves ».

Elle évoque des stagiaires qui vont exprimer leur appréhension spontanément quand d'autres non, elle précise alors que c'est son **observation** qui permet de l'identifier (Tu, l. 72) : « des élèves qui me l'ont dit dès le départ [...] d'autres on le voit [...] quand on explique un peu [...] les attentes on voit les émotions ressortir ». Elle complète en faisant entendre la **prise en compte des expériences antérieures** des stagiaires (Tu, l. 74) : « en fonction de l'encadrement qu'elles ont pu avoir sur leurs précédents stages ça fait beaucoup et elles se sentent perdues et elles sont stressées ». Cela semble témoigner de la **considération portée à l'apprenant**, ce qui pourrait **favoriser son implication**. C'est pour la tutrice un point important (Tu, l. 77) : « je leur demande si elles sont stressées d'être ici parce que ça me paraît important pour bien (le) débiter ».

Ces propos sont renforcés quand elle rajoute (Tu, l. 109-114) : « on est un service [...] les attentes sont nombreuses et c'est difficile je pense quand on sort d'un bac [...] on est quand même confronté à des jeunes personnes qui découvrent [...] pour beaucoup le milieu hospitalier [...] donc c'est important d'y aller par étapes pour pas les stresser et pas les braquer ». En plus de la prise en compte de la découverte du milieu hospitalier, la tutrice fait entendre une **dimension de progression** « y aller par étapes » qui peut s'inscrire dans une certaine **temporalité**.

La tutrice semble témoigner d'une certaine confiance quand elle précise (Tu, l. 413-416) : « quand je sens que c'est quelqu'un qui a une approche [...] assez facile ça m'arrive de les laisser parce que parfois d'être toujours avec quelqu'un qui vous regarde y'a des choses qui ne viennent pas naturellement et qui bloquent [...] cette relation alors que quand on les laisse on s'aperçoit que ça coule tout seul ». Cette démarche nous semble répondre à une **posture éthique**, en **ne faisant pas à la place de l'autre**, la tutrice permettant une **ouverture à l'imprévu, un pari sur le possible**.

La place de l'apprenant adulte

La prise en compte de l'adulte en formation nous semble avoir été abordée quand la tutrice évoque les **expériences antérieures** des apprenants et parfois leur **jeune âge** (Tu, l. 74 et 111) : « en fonction de l'encadrement qu'elles ont pu avoir sur leurs précédents stages [...] on est quand même confronté à des jeunes personnes ».

La tutrice semble évoquer la **maturité psychologique** en disant (Tu, l. 133) : « pour certaines personnes [...] ça dépend du caractère [...] ça paraît difficile ». Elle semble l'évoquer de nouveau en lien avec les **différentes temporalités** de l'adulte (Tu, l. 301-307) : « on est confronté en sachant que c'est vraiment toutes générations confondues il y a des comportements qui ne vont pas de l'avant [...] des gens que l'on peut dire nonchalants [...] c'est difficile parce que il faut arriver à cibler si c'est [...] un état comportemental [...] ils sont comme ça dans leur vie ou [...] ils sont non intéressés [...] c'est difficile de savoir ». La tutrice paraît se questionner sur l'**implication** quand elle précise (Tu, l. 309-313) : « parfois on se rend compte que c'est un comportement [...] global dans la vie quotidienne des gens qui se comportent comme ça, mais aussi parce que ils ne sont pas forcément à l'aise alors au début ils se mettent un peu en recul histoire de dire je vais pas trop m'avancer et peut-être qu'on m'en demandera moins », elle ne se montre toutefois pas affirmative et précise (Tu, l. 315) : « c'est mon ressenti en tout cas ».

Elle reviendra sur cette notion d'âge en précisant (Tu, l. 447-454) : « dans la relation le fait d'avoir un patient du même âge que l'élève [...] à quelque chose près ça peut être plus difficile pour la prise en charge donc on leur demande si ils sont d'accord [...] de prendre en charge le patient qui a à peu près le même âge si ça les gêne ».

La tutrice aborde la notion d'**autonomie** qu'elle associe au **professionnalisme** (Tu, l. 271-273) : « les rendre autonomes je pense que c'est les faire devenir un bon professionnel on est dans notre fonction même si on est toujours sous la responsabilité de l'infirmière on a quand même une fonction bien à part », en utilisant « notre fonction » nous pouvons penser qu'elle renforce l'**identité professionnelle** de l'apprenant. De même quand elle utilise (Tu, l. 372) : « nous aides-soignants » en s'adressant à une stagiaire.

Elle a évoqué clairement le fait de **s'adresser à des adultes** (Tu, l. 487) : « c'est une formation adulte et qu'ils sont acteurs de leur formation si c'est une formation adulte on échange avec des adultes », cette précision « ils sont acteurs » peut témoigner de sa **conception de l'adulte** comme **capable de s'adapter et de s'impliquer dans son projet**.

Lorsque la tutrice a expliqué sa façon de pratiquer auprès de l'apprenant en insistant sur la **dimension d'auto-évaluation**, le fait de **faire en même temps** un travail à partir de documents différents (Tu, l. 527-530) : « on a travaillé sur la même démarche toutes les deux [...] on a comparé nos deux méthodes » pourrait **favoriser le sentiment d'efficacité personnelle** en fonction de ce qui a été réalisé ensuite. Ce que nous n'avons pas interrogé.

II.2.1 Synthèse de l'entretien de la tutrice de stage

La tutrice est diplômée depuis dix ans. Avant de s'engager dans l'encadrement des stagiaires, elle a eu besoin de s'adapter à son contexte professionnel qui était très différent de ses expériences antérieures de travail. Elle a insisté sur ce temps de « trois quatre ans » qui a paru nécessaire à une confrontation au travail « réel » participant à la construction de son identité professionnelle.

Par rapport à l'accompagnement, les propos de la tutrice ont mis l'accent sur la dimension temporelle en lien avec la durée du stage et les temps effectifs de rencontre. Ces temps étant parfois insuffisants selon elle.

En lien avec sa fonction de tutrice, elle a insisté sur l'importance de l'accueil et a fait entendre celle d'échange et d'espace de dialogue.

À partir de la première étape de l'analyse, nous avons relevé les nombreux verbes qu'elle a utilisés pour témoigner de son accompagnement. Nous les avons classés en fonction de ce qu'ils pouvaient évoquer de la fonction tutorale.

Ainsi, elle a utilisé les verbes : « Évaluer, pousser, conduire, donner, cibler, faire faire, regarder, encadrer, guider » qui peuvent témoigner de l'aide pédagogique du tutorat. Les verbes : « Accueillir, faire visiter, dédramatiser, parler, aider, échanger » peuvent évoquer quant à eux l'aide psychologique.

Elle a également fait entendre l'idée de mouvement et de positionnement en utilisant les expressions ou verbes suivants : « être sur » ; « derrière » ; « orienter » ; « suivre ».

Elle a parlé de sa fonction non pas en se positionnant comme modèle, mais comme facilitatrice à partir de situations de travail utilisées comme supports pour développer la réflexion, la compréhension et la réflexivité des apprenants.

La dimension institutionnelle a été évoquée en lien avec les décisions ou choix pris en équipe (rythme des entretiens, établissement d'un contrat engageant stagiaire et professionnels, groupes de travail sur des supports destinés aux apprenants...).

Dans ses réponses, la tutrice a également fait entendre ce qui est de sa posture réflexive à partir d'un questionnement et d'un réajustement en lien avec les évolutions de la formation.

Par rapport à la dimension de formation, la tutrice a fait entendre le fait de s'appuyer sur une culture professionnelle avec des valeurs soignantes qui argumentent des attentes d'adaptation socio-professionnelle.

Elle a précisé s'appuyer sur différents supports tels que les objectifs personnels de stage et la feuille d'évaluation des compétences pour favoriser l'auto-évaluation de l'apprenant. Cela paraît induire une dimension personnelle à l'alternance en favorisant l'implication du stagiaire. Le travail réalisé à partir des situations de travail rencontrées, la démarche attendue au raisonnement clinique peuvent s'envisager en lien avec la zone proximale de développement.

Elle a également précisé son rôle dans l'aide aux aspects théoriques et pratiques du métier, ce qui inscrit l'alternance dans sa dimension didactique. Néanmoins, nous avons relevé un paradoxe quand elle évoque les apprenants en cursus partiels pour qui, selon elle,

il manque des apports théoriques malgré les expériences professionnelles antérieures. Elle a alors insisté sur les apprentissages purement pratiques qui seraient réalisés en stage. Cela peut également interroger sur la prise en compte des expériences passées.

À plusieurs reprises, la tutrice a parlé de façon très concrète du partenariat avec l'institut de formation qu'elle nomme comme un « travail en collaboration ».

Au terme de l'entretien, elle a renforcé cette dimension institutionnelle de l'alternance et elle a aussi évoqué l'évolution du métier et l'importance de tenir compte de l'aspect législatif.

En ce qui concerne la dimension de la confiance, nous avons pu l'entendre quand la tutrice a parlé de l'importance de l'accueil en lien avec le contexte professionnel. Elle nomme le service « difficile » avec « des attentes nombreuses ». Elle a précisé tenir compte des expériences précédentes de stage. Les appréhensions des stagiaires sont prises en compte à partir de l'écoute et du dialogue. Elle a également précisé une notion de progression.

Les propos de la tutrice ont aussi fait entendre une posture éthique, en ne faisant pas à la place de l'autre et une ouverture à l'imprévu.

Ces propos renvoient à la dimension relationnelle et à la posture de la personne qui accompagne, ils peuvent alors être reliés à l'accompagnement réalisé.

Elle a évoqué **les adultes** auprès de qui elle est tutrice, en lien avec l'âge et la dimension psychologique. Elle les nomme « acteurs » de leur formation avec l'idée qu'ils sont capables de s'adapter et de s'impliquer dans leur projet.

Nous avons relevé qu'elle utilisait, en s'adressant aux stagiaires, « *nous* aides-soignants » ou encore « *notre* fonction » ce qui peut les aider à construire leur identité professionnelle.

Enfin, dans ce qu'elle a décrit de sa façon de les accompagner, nous avons entendu l'importance donnée à l'accueil, la dédramatisation du contexte, l'auto-évaluation, le fait de faire en même temps que la stagiaire, lui permettre de faire seule, ce qui pourrait participer au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle.

II.3 Analyse détaillée entretien jeune aide-soignante

La façon de se présenter

La jeune aide-soignante (JAS) s'est succinctement présentée en donnant l'année de son diplôme (2015) et en précisant qu'elle avait réalisé son parcours de formation en cursus intégral. Lorsqu'elle est revenue sur son parcours avant la formation, elle a insisté sur le contexte difficile de travail en gériatrie allant jusqu'à dire qu'elle se sentait dans la **non bientraitance** (JAS, l. 19-28) : « c'était pas facile la gériatrie [...] il manque un petit côté humain [...] y'a pas assez de personnel on prend pas assez soin des personnes [...] je me sentais maltraitante en tout cas pas bientraitante ». C'est cette expérience qui l'a motivée pour s'engager dans la formation d'aide-soignante (JAS, l. 30) : « ça ne me correspondait plus je n'en pouvais plus ». Nous pouvons penser que ses propos témoignent de ses **valeurs** qui étaient atteintes, qu'elle était dans une **dynamique de changement**, à la recherche d'une **identité sociale**.

À propos de l'accompagnement

La jeune AS a très vite abordé les stages en précisant l'**accueil** qui lui avait été fait et les **acquisitions réalisées** (JAS, l. 46-63) : « très bon relationnel [...] j'ai énormément appris en stage [...] une bonne relation des gens [...] pour enseigner [...] tout le monde bienveillant [...] les filles tout de suite m'ont bien accueillie [...] elles se sont présentées elles m'ont intégrée enfin elles me laissaient vraiment pas de côté elles m'ont expliqué m'ont fait voir comment se déroulait le stage ». Ses expériences de stage témoignent d'une **dimension relationnelle**, d'un **développement personnel et professionnel** grâce à un tutorat s'inscrivant dans les **dimensions didactique et d'adaptation socio-professionnelle**. La dimension relationnelle est renforcée quand elle ajoute (JAS, l. 85) : « l'accueil et l'équipe en elle-même était vraiment super ».

Nous pouvons également envisager que le contexte de stage a favorisé des **interactions apprenantes** (JAS, l. 72-75) : « ça leur donne envie d'expliquer le pourquoi du comment [...] ça m'a fait du bien ».

Elle a ensuite évoqué le suivi réalisé au niveau de l'IFAS, où l'accompagnement apparaît dans une **dimension relationnelle** en lien avec l'**écoute** et une **dimension temporelle** au travers de la **régularité d'entretiens** (JAS, l. 98 et 111) : « à l'IFAS [...] on était écouté il y avait un vrai suivi [...] il y avait une vraie écoute un suivi régulier parce qu'on avait des entretiens réguliers ». L'accompagnement est aussi évoqué en termes de **disponibilité** et d'**échanges**, de **dialogue** (JAS, l. 106-110) : « on avait l'email un numéro de téléphone où joindre notre référent si on avait besoin et il était toujours là [...] si on avait besoin de parler [...] si on avait besoin de parler à notre référent ou aux autres formateurs ».

Les temps au niveau de l'IFAS semblent s'inscrire dans une **dimension dialogique** en lien avec les stages et évoquent l'idée d'un **cheminement**, d'une **orientation** (JAS, l. 128-130) : « on parlait [...] on était dans le stage [...] comment on se sentait [...] comment ça se passait [...] le trimestre comment ça se passait où on en était ce qu'on devait améliorer ». La **dimension temporelle** est de nouveau évoquée dans le rythme des rencontres (JAS, l. 133) : « à chaque fois qu'on revenait de stage ».

Au sujet des suivis qui avaient lieu avec un formateur référent, la jeune AS précise l'établissement d'un **contrat** (JAS, l. 139) : « on avait des suivis et on avait fait un contrat [...] avec le groupe y'avait des règles dans le groupe c'est nous qui l'avions fait », qui inscrit ces temps dans une **dimension institutionnelle** avec un cadre posé.

Les **dimensions dialogique, temporelle et institutionnelle** sont également évoquées un peu plus tard par l'interviewée quand elle précise des **temps d'échanges** à chaque fin de module, chaque retour de stage et des bilans réalisés par le groupe d'apprenants à partir de fiches (JAS, l. 293-296) : « Les petits débriefings à chaque fois qu'on revenait d'un mois de stage [...] après à la fin d'un module [...] on avait des petites fiches de bilan à remplir [...] et après on avait on parlait avec les formateurs ».

Au terme de l'entretien nous avons laissé le mot de la fin à la jeune AS. Nous lui avons demandé ce qu'elle retiendrait d'essentiel au sujet de l'accompagnement dans sa formation. Elle a répondu en insistant sur la **dimension relationnelle** au travers de la **disponibilité**, l'**écoute**, la **présence** des formateurs (JAS, l. 491-494) : « une proximité une disponibilité des formateurs [...] les formateurs étaient toujours à l'écoute [...] on pouvait toujours être écouté ils étaient là si on avait besoin ». Elle a complété en parlant du

soutien, d'une **posture dialogique**, mais également ce qui nous semble relever du **don / contre-don** (JAS, l. 496-506) : « t'as besoin du soutien de tes formateurs et avoir une écoute active [...] nos formateurs investis [...] l'envie de donner [...] qui ont envie de donner et t'as juste à recevoir et aussi donner ».

Cet accompagnement semblant favoriser un **cheminement** (JAS, l. 494) : « ça nous faisait avancer toujours »

La formation en alternance

C'est la **dimension didactique** de la formation qui est abordée en premier lieu par la jeune AS à partir de ses **expériences en stage** (JAS, l. 81) : « il y a beaucoup de choses à savoir [...] des termes particuliers des pathologies particulières ».

Au retour de stages, lors des temps de suivi, la démarche proposée semble s'inscrire dans une **dimension psycho-sociologique** à partir du vécu des apprenants (JAS, l. 159) : « savoir si ça se passe bien [...] savoir si ça s'est mal passé de savoir [...] pouvoir se remettre en question ».

La jeune AS a alors parlé de temps plus spécifique, **d'analyse de pratiques** correspondant à un **choix de méthodes pédagogiques** que nous pouvons resituer dans une **dimension institutionnelle** (JAS, l. 161-170) : « il y a eu aussi un autre groupe [...] pour parler d'une situation professionnelle [...] avec un formateur et une psychologue [...] on prenait une situation particulière et on en discutait pour savoir ce qui s'était passé ce qu'on aurait pu mettre en place [...] mieux comprendre pour faire face [...] l'analyse de pratiques on pouvait parler de ce qu'on avait vécu en stage [...] c'était important d'en parler avec les autres et avec les formateurs ». La démarche décrite par l'interviewée semble permettre un **espace dialogique** avec la **confrontation possible à d'autres points de vue**. Le **travail se fait à partir de situations vécues** qui pourraient être considérées comme « **objet-tiers** », et s'inscrire dans une **dimension psychosociologique**.

Le lien avec la formation est fait de nouveau quand la jeune AS évoque s'appuyer sur ce qu'elle a appris pour se positionner (JAS, l. 245) : « aujourd'hui avec l'enseignement que j'ai eu les stages je ne peux plus ignorer ce qu'on m'a appris », cela peut être mis en lien avec les **dimensions didactique, psychosociologique et d'adaptation socio-**

professionnelle de la formation. Elle-même souhaite s'inscrire dans la **transmission** auprès de stagiaires (JAS, l. 261) : « je trouve très important d'enseigner ce que moi j'ai appris qui seront mes valeurs [...] j'ai envie de l'enseigner ».

À l'une de nos questions portant sur l'accompagnement, elle a répondu en évoquant une **situation d'évaluation** (JAS, l. 271) : « au moment des MSP des mises en situation professionnelle les formateurs viennent nous voir pour nous évaluer alors ça c'est de l'accompagnement ». Ce temps d'évaluation nous paraissent répondre à des **attentes institutionnelles** cependant ce qu'en dit la jeune AS nous semble l'inscrire dans une **dimension dialogique** en lien avec la **zone proximale de développement** (JAS, l. 281-287) : « ça reste une évaluation, mais [...] à la fin on a toujours une possibilité de parler de ce qu'on a fait de ce qui s'est passé du pourquoi [...] toujours dans le but d'amélioration [...] on tente toujours à s'améliorer même si c'est une évaluation ».

En parlant des temps à l'IFAS, la jeune AS a précisé des temps de bilan proposés par les formateurs visant à réajuster l'**ingénierie de formation** (JAS, l. 299-307) : « pour les formateurs puissent par la suite améliorer les choses déplacer des modules [...] nos remarques étaient souvent prises en compte ». Dans la continuité, elle a évoqué des **interventions** réalisées par des **professionnels de terrain** (JAS, l. 314) : « les professionnels quand ils viennent c'est pas leur travail [...] il y avait une vraie différence [...] les formateurs savent faire pour les cours ». Ces propos nous semblent évoquer la **technicité et le professionnalisme** des formateurs, mais également témoigner de la prise en compte des professionnels en formation en lien avec la **dimension didactique de l'alternance**. Nous avons posé la question d'interventions réalisées par des professionnels, l'interviewée a précisé (JAS, l. 465-469) : « des professionnels des services ou d'autres structures qui nous expliquaient [...] des médecins des infirmiers des aides-soignants [...] souvent un binôme infirmier/aide-soignant [...] c'était très intéressant », ce qui nous paraît renforcer la **dimension didactique** et la **prise en compte des professionnels** dans une « **parité d'estime** ».

La formation semble avoir été pour la jeune AS un **espace de changement** dans les **dimensions cognitives et identitaire** (JAS, l. 369) : « je suis rentrée vraiment pas bien [...] je ne pensais pas que ça allait me faire autant de bien ».

Au sujet de la confiance

Nous avons pu identifier dans les propos de la jeune aide-soignante ce qui nous semble relever de la confiance dans ce qu'elle évoque par rapport aux stages. Elle a formulé avoir des **doutes**, elle parle même d'**angoisse** (JAS, l. 39-43) : « je me demandais si ça allait passer en stage [...] je me demandais si j'allais être bien acceptée en stage et ça c'était une de mes plus grandes peurs en fait que ça passe pas en stage [...] c'était ces angoisses-là ». Ce qui a été mis en place sur le terrain (que nous avons repris sous la thématique de l'accompagnement tutoral) a semblé permettre à l'interviewée de se « sentir à l'aise ». Elle se décrit comme **timide**, mais ayant fait preuve d'**investissement** et d'**implication** (JAS, l. 61-68) : « elles m'ont intégrée elles me laissaient vraiment pas de côté elles m'ont expliqué m'ont fait voir comment se déroulait le stage [...] tu te sens tout de suite à l'aise [...] moi je suis assez timide alors [...] en stage il fallait vraiment que je me force à être plus ouverte et pas renfermée comme d'habitude [...] je pense que les équipes [...] plus tu montres que tu vas en vouloir [...] plus elles vont avoir envie de donner ». Ces propos nous semblent témoigner d'une **volonté d'implication** de la part de la jeune AS dans une **dimension personnelle**, quand elle utilise « il fallait... que je me force ». La fin de sa phrase évoque une **relation de réciprocité** avec la notion de **don / contre-don**. Elle renforce ses propos quand elle poursuit (JAS, l. 71-74) : « quand tu as des élèves qui ont envie qui posent des questions qui sont actifs [...] ils sont vraiment là du coup ça leur donne envie d'expliquer [...] il faut s'investir faut savoir pourquoi on est là en fait moi c'était mon cas ». L'implication de la jeune diplômée semble en relation avec ses **motivations** à être en formation.

Au sein de l'IFAS, le cadre du suivi mis en place semble participer à cette dynamique d'implication (JAS, l. 140-148) : « on se retrouvait et ça aidait [...] savoir comment se passait le stage pour ceux qui étaient avec nous dans le groupe [...] parce que dans certains stages on y allait nous [...] après c'est bien et pas bien [...] dans un de mes stages plusieurs personnes y sont allées et ça c'est assez mal passé et en fait moi j'appréhendais, mais vraiment énormément d'aller à ce stage qui avait été catastrophique [...] en fait pas du tout ». Nous lui avons alors posé la question de ce qui faisait, selon elle, que ses stages se passaient bien, (JAS, l. 151-153) : « mon attitude vis-à-vis du personnel des patients je m'intéressais [...] je pense que c'est ça l'investissement ». Cela renforce la notion

d'**engagement** lié à une **dimension personnelle**, mais également **impersonnelle** dans le respect du contexte avec une **part d'incertitude** relative à l'inconnu.

Nous lui avons renvoyé l'idée de changement dans son parcours, qu'elle a associé à la prise de **confiance** en elle (JAS, l. 327-334) : « j'ai pris plus confiance en moi [...] j'ai vraiment appris de mes erreurs aussi et [...] je ne suis plus la même que j'étais avant ça c'est sûr [...] on apprend et [...] on se sent mieux pour s'améliorer », ce qui nous paraît pouvoir évoquer le développement du **sentiment d'efficacité personnelle**.

La place de l'apprenant adulte

Il nous a semblé repérer dès la présentation de la jeune diplômée des éléments en lien avec une **recherche identitaire** (JAS, l. 19-30) : « la gériatrie c'était plus du tout ce que je recherchais [...] ça ne me correspondait plus [...] il fallait que je vois autre chose ».

Nous lui avons posé ouvertement la question de savoir si elle avait des appréhensions avant son entrée en formation, ce à quoi elle a répondu (JAS, l. 32-40) : « oui parce je me demandais si j'allais pouvoir assurer parce que je ne suis plus toute jeune [...] je suis rentrée j'avais presque 31 ans [...] je me demandais si j'allais toujours avoir la mémoire [...] comment ça allait se passer [...] c'est pas forcément facile en plus moi j'ai pas un physique [...] je suis très ronde [...] je me demandais si ça allait passer en stage [...] si j'allais être bien acceptée en stage ». Ces propos nous semblent évoquer des **référénts identitaires psychosociaux** en lien avec l'âge, le **physique**, l'**estimation de ses potentialités**... dont parle l'interviewée.

Elle fera de nouveau référence à l'âge en parlant d'une équipe jeune rencontrée en stage (JAS, l. 86) : « c'est une équipe de jeunes en plus [...] c'était à peu près dans mes âges donc obligatoirement y a eu des atomes crochus ». Cette « **temporalité** » **commune** semble être un élément important pour la jeune diplômée. Cela a peut-être favorisé un **sentiment de reconnaissance** qui pourrait se répercuter sur l'**image de soi**.

Nous l'avons relancée sur son investissement en stage, sa réponse a été plus globale et a fait entendre une **dynamique de changement** à partir d'une **situation initiale** avant l'entrée en formation et une transformation (JAS, l. 91-94) : « je renais cette formation [...]

ça a changé ma vie ça paraît énorme, mais c'est incroyable, mais c'est vrai c'était une période vraiment très très très dure et [...] ça a été un nouveau souffle ». Nous pouvons relever les mots utilisés « renaître, changé ma vie, énorme, incroyable... » et la répétition de « très » qui peuvent faire là aussi envisager une **modification de l'image de soi**.

En lien avec les retours de stages, la jeune AS a parlé des temps de suivi avec l'importance pour elle de savoir si « elle faisait bien », (JAS, l. 177) : « savoir si nous on a bien fait », nous l'avons alors relancée sur cette idée de « bien faire » (l. 184) : « *Dans votre année de formation vous aviez besoin de vérifier si ce que vous faisiez ça correspondait aux attentes si vous aviez bien fait je le mets entre guillemets ce sont vos mots ?* ». À quoi elle a répondu (JAS, l. 186-193) : « Ah oui c'est important parce que c'est quand même le prendre soin [...] c'est quand même très important de ne pas faire n'importe quoi [...] on est face à des gens (insistance sur le mot) et à partir de ce moment-là on peut pas ignorer les personnes [...] c'est un métier de l'humain c'est super important [...] de savoir si on a bien fait et [...] se remettre en question et d'aller chercher un moyen de mieux faire [...] il faut toujours mieux faire ». Ces propos nous paraissent témoigner d'une certaine **culture professionnelle** en lien avec une **démarche réflexive** et une **posture éthique**. Elle reprendra à plusieurs reprises ces notions en insistant sur ses **valeurs**, pour dire qu'aujourd'hui, parce que diplômée elle peut **se positionner** (JAS, l. 224-233) : « c'est pas du tout ma façon de travailler j'ai pas envie de travailler comme ça donc même [...] je peux me faire des ennemies tant pis [...] avant j'étais pas diplômée [...] avec la formation maintenant c'est différent [...] tu peux dire non moi j'assume ». Cela nous semble pouvoir être mis en lien avec la construction de son **identité professionnelle** et une **dynamique de changement** (JAS, l. 240) : « oui je m'autorise à râler [...] en fait j'ai voulu changer ».

Toujours en lien avec les changements qui se sont opérés pour elle, la jeune AS a évoqué le groupe d'apprenants. Certaines de ses réponses nous paraissent relever de la **dynamique de groupe**, que nous ne développerons pas, car moins en lien avec notre problématique. Cependant, nous pouvons penser qu'elle évoque le groupe comme « lieu » de relation sociales (JAS, l. 372-374) : « le groupe était [...] un peu particulier [...], mais c'était agréable de voir des gens [...] qui te comprennent qui sont comme toi ». Cette évocation de personnes « comme soi » nous amène à faire le lien avec la dimension d'**image de soi** dans la construction d'un **Self déterminé par les relations sociales**.

De même, certains éléments importants pour la jeune AS concernant les formateurs nous semblent s'inscrire dans la **construction de l'identité sociale** et le renforcement de l'image de soi. Elle a précisé que le formateur qui était son référent avait été lui-même aide-soignant (JAS, l. 476-480) : « savoir qu'il est passé par là [...] il comprenait comment ça se passait [...] c'était vraiment bien cette pratique qu'il avait », elle a complété en parlant de l'ensemble des formateurs (JAS, l. 449-457) : « les formateurs sont d'anciens infirmiers [...] ils comprennent ce que nous on a vécu [...] c'était facile aussi de leur parler [...] ils savaient ce que nous on vivait ». La dimension de **sentiments identitaires** en lien avec une **culture professionnelle commune** pourrait s'entendre quand elle dit (JAS, l. 459) : « ils comprenaient c'était pas des gens qui ont juste la théorie et pas la pratique [...] oui on retrouvait le côté professionnel ».

II.3.1 Synthèse de l'entretien de la jeune aide-soignante

Après avoir précisé l'année de son diplôme (2015), la jeune aide-soignante est revenue sur son parcours antérieur. Elle a fait entendre ce qui nous a paru être l'inscription dans une dynamique de changement et d'une recherche d'identité sociale.

Au sujet de l'accompagnement, le jeune AS a insisté sur la dimension relationnelle que ce soit lors des stages ou à l'institut de formation. Elle y a associé les notions d'accueil, de disponibilité, de bienveillance, de dialogue et d'écoute.

En lien avec l'IFAS, elle a davantage évoqué l'idée d'un soutien et d'une dimension institutionnelle avec l'établissement d'un contrat et au regard des choix pédagogiques de l'équipe. La dimension temporelle a été identifiée à partir du rythme d'entretiens et de temps de suivi de groupe. Dans la relation avec les formateurs elle a fait entendre ce qui peut être de l'ordre du don et contre-don.

L'accompagnement vécu en formation lui ayant permis un cheminement.

Par rapport à la formation en alternance, la jeune diplômée a expliqué les choix pédagogiques de l'IFAS, inscrits dans une dimension institutionnelle, correspondant à des temps dédiés au retour de stage et à l'analyse de pratiques. Elle en parle comme d'un espace d'échange, de dialogue, de confrontation à d'autres points de vue. Le travail réalisé à partir de situations vécues peut être associé à la dimension psycho-sociologique de la formation.

À partir d'une question sur l'accompagnement, elle a évoqué ce qui était mis en place lors des situations d'évaluations, qui répondent à des attentes institutionnelles. La façon dont elle l'a décrit a fait entendre une dimension dialogique en lien avec un travail dans la zone proximale de développement.

Elle a également abordé la présence de professionnels pour des interventions à l'IFAS, ce qui peut traduire la dimension didactique de l'alternance. Elle a néanmoins précisé la différence observée par rapport aux interventions des formateurs, ce qui pouvait témoigner de leur professionnalisme.

La formation semble avoir été, pour la jeune diplômée, un espace de changement dans les dimensions cognitives et identitaires.

Elle a évoqué son manque de **confiance** lors de son entrée en formation en termes de doutes, de timidité, d'angoisse. Elle a très clairement fait entendre combien son investissement, le témoignage de son implication, ses motivations, lui ont permis un changement et la prise de confiance en elle. Nous avons associé à ses propos le développement de son sentiment d'efficacité personnelle.

La façon dont la jeune diplômée a évoqué sa **place d'adulte** nous a semblé en lien avec une recherche identitaire. Elle s'est d'abord définie par rapport à des référents identitaires psychosociaux tels que l'âge, l'apparence physique, l'estimation de ses potentialités. Elle a ensuite fait entendre ce qui a été de l'ordre d'une dynamique de changement avec la construction d'une identité professionnelle grâce à une démarche réflexive, fondée sur des valeurs, une culture professionnelle et inscrite dans une posture éthique. Elle a parlé de ce changement en termes de renaissance.

L'image de soi semble s'être modifiée à partir d'un sentiment de reconnaissance, de réciprocité et en lien avec les relations sociales auprès des professionnels, mais également au sein du groupe d'apprenants.

Chapitre III : Mise en perspective des entretiens

Il nous paraît essentiel de ne pas perdre de vue la place à partir de laquelle chacune des personnes s'est exprimée. La formatrice dont les propos ont particulièrement fait entendre les liens entre l'accompagnement, la formation et la confiance. La tutrice qui a particulièrement développé son rôle en lien avec l'accompagnement tutorial. La jeune aide-soignante dont les paroles ont essentiellement concerné la construction de son identité professionnelle.

En reprenant l'analyse des différents entretiens, il nous est apparu des éléments importants que nous allons reprendre ici.

III.1 Ce qui a retenu notre attention

- La formatrice et la tutrice ont témoigné de la nécessité de développer leur **légitimité** à assurer leur fonction respective. La formatrice en travaillant dans des structures spécifiques avant de s'engager dans son poste. La tutrice en se donnant le temps de développer ses compétences professionnelles dans son contexte de travail avant d'encadrer des stagiaires.
- Toutes les deux ont fait entendre l'importance de leur **culture professionnelle**, leurs valeurs soignantes socles de leur accompagnement avec, au centre de leurs préoccupations, la place de la personne soignée.
- Elles ont resitué leur fonction en lien avec l'**aspect législatif** et avec les **évolutions sociétales**.
- Le dispositif de formation permet à des personnes en fonction de leur parcours antérieur ou de l'acquisition d'un diplôme, un suivi en cursus partiel. Nous avons interrogé la formatrice et la tutrice sur cette spécificité. Leurs réponses ont fait apparaître différents points :
 - La formatrice a évoqué une certaine réticence avec l'idée qu'il pourrait « manquer des choses » à ces adultes (Fo, l. 580) : « Au départ moi j'étais [...] assez réticente en me disant c'est pas possible il va leur manquer des

choses ». Elle a ensuite précisé (Fo, l. 582) : « si la motivation est présente la curiosité si il y a un niveau suffisant de connaissances ben ça peut le faire ». Nous pourrions penser que l'accompagnement sera en fonction de l'implication de l'apprenant, mais sans lien avec son parcours précédent. Elle a également évoqué l'autonomie attendue de ces personnes en cursus partiel (Fo, l. 598) : « je pense que là du coup il faut qu'ils soient rapidement autonomes qu'ils aient des méthodes de travail efficaces ». Ce qui peut suggérer qu'ils doivent « arriver autonomes ». Elle a toutefois précisé que son accompagnement ciblait davantage les méthodes de travail que les contenus des enseignements (Fo, l. 595) : « Moi [...] j'étais attentive à découvrir quel était leur parcours leur motivation aussi essayer d'identifier comment ils travaillent [...] au départ plus travailler là-dessus que sur le contenu [...] des enseignements ». Le parcours est ici évoqué sans précision toutefois de comment il est pris en compte.

Nous pouvons préciser qu'elle a aussi évoqué l'aspect négatif pour elle, qu'une seule formatrice devienne référente du groupe en cursus partiel (Fo, l. 587) : « cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours partiels avec une formatrice référente du coup ça éloigne les autres formateurs de l'accompagnement ». Ces propos pourraient témoigner d'un manque d'interactions avec l'ensemble des formateurs et du groupe d'apprenants, ce qui paraît pour la formatrice dommageable (Fo, l. 589) : « on reste que dans une position d'évaluation de ces parcours partiels [...] c'est peut-être un peu le danger donc l'accompagnement c'est toujours le même groupe ils sont ensembles ».

Autre élément qui nous paraît important, la formatrice a précisé avoir plus particulièrement travaillé sur la confiance avec ces apprenants en parcours partiel en lien avec une représentation négative de la spécificité de leur parcours (Fo, l. 600) : « j'ai beaucoup travaillé avec eux sur la confiance en soi [...] parce que [...] le discours étant négatif ils avaient l'impression d'être des sous-élèves sous diplômés [...] donc renforcer cet élément-là ». Est-ce que cela témoignerait d'un manque de reconnaissance d'un diplôme obtenu dans le cadre d'une formation en cursus partiel ?

- La tutrice, quant à elle, a parlé des stagiaires en cursus partiel après un temps ponctué de silence en évoquant une difficulté (Tu, l. 599) : « je trouve que c'est difficile », la question portait sur une différence ou pas dans son accompagnement, bien qu'elle réponde d'abord par la négative, sa réponse fait entendre qu'il y aurait néanmoins une différence (Tu, l. 599) : « différence d'accompagnement pas forcément quoique on va peut-être plus encadrer quelqu'un qui est cursus partiel on va peut-être cibler ce qu'il doit valider ». Les acquisitions antérieures ne sont pas évoquées comme ressources, le cursus partiel est plutôt envisagé avec un manque (Tu, l. 601) : « cursus partiel ça veut dire en théorie [...] que ce qui ne va pas être évalué c'est déjà acquis [...] Voilà en théorie ça reste que de la théorie on a eu des gens qui pratiquaient d'autres métiers pour lesquels ils se sont retrouvés en cursus partiel et sincèrement je trouve ça dommage parce qu'il y a des modules qui me semblent inévitables ». Elle a insisté sur la communication et la dimension relationnelle dans le contexte de soin, qui lui paraissent incontournables (Tu, l. 621) : « je trouve que c'est dommage et c'est manquant je trouve que c'est manquant ». Elle a précisé un accompagnement plus spécifique, mais qui serait principalement axé sur la pratique avec toujours cette idée de manque d'apports théoriques (Tu, l. 624) : « on essaie de les orienter du mieux qu'on peut, mais [...] on va apporter des choses en pratique [...] il faut un équilibre donc un apport que pratique c'est bien, mais un apport et pratique et théorique c'est mieux ».

Nous avons souhaité faire ressortir les propos des professionnels par rapport aux personnes en cursus partiels, car c'est justement un élément d'évolution dans la formation et dans le profil des apprenants.

III.2 Ce qui nous a étonnée

- La jeune diplômée a exprimé ses appréhensions avant son entrée en formation, son manque de confiance en elle, un changement qui s'est opéré durant la formation, (JAS, l. 327-334) : « J'ai pris plus confiance en moi [...] j'ai vraiment appris de

mes erreurs [...] je ne suis plus la même que j'étais avant ça c'est sûr puisque il y a les enseignements [...] tout le parcours entre les formateurs les cours et les professionnels [...] donc on apprend et [...] on se sent mieux pour s'améliorer ». Afin de lui faire préciser cette prise de confiance en elle, nous lui avons posé la question suivante (l. 335) : « **plus précisément est-ce que vous pourriez me dire ce qui vous a permis de prendre confiance en vous ?** » Question à laquelle elle a eu des difficultés à répondre (JAS, l. 337) : « (Silence) hum hum (silence) euh je suis quelqu'un qui manque quand même toujours euh de confiance en moi, mais euh je peux pas vous dire hum c'est compliqué c'est euh », nous avons alors formulé une question différente (l. 339) : « **Alors si je vous demande peut-être pas forcément qu'est-ce qui vous a permis de prendre confiance en vous, mais peut-être prendre confiance tout court ?** Elle a répondu sans aucune hésitation (JAS, l. 341-347) : « les enseignements qu'on a eu ici la formation les choses qu'on a appris [...] en fait on a eu [...] un super accompagnement ».

Nous avons été surprise de sa difficulté à répondre à la première question et de la réponse faite à la seconde. La jeune diplômée nous a fait entendre là qu'elle avait pu changer grâce aux enseignements et à l'ensemble de la formation dans une dimension identitaire en lien avec le développement de ses connaissances, les apprentissages réalisés. Ce que l'on peut penser dans une dimension cognitive.

III.3 Liens entre les trois entretiens

À partir des trois entretiens, nous pouvons dégager que l'accompagnement :

- a sa raison d'être dans un contexte institutionnel en s'appuyant sur une dimension contractuelle ;
- se développe à partir d'une posture spécifique. En premier lieu relationnelle, en lien avec l'accueil, l'écoute, la bienveillance, mais aussi éthique avec l'idée de limites à la relation et de place laissée à l'Autre ;
- est de l'ordre du cheminement associé à une dimension temporelle ;
- se vit dans une relation d'échange, d'espace de parole, dans une dimension dialogique ;

- se réalise autour d'« objets-tiers » tels que les situations de travail favorisant réflexion et implication ;
- s'inscrit dans différentes logiques d'aide, de conseil, de conduite, de guide, d'évaluation dans une perspective de formation ;
- nécessite une posture réflexive de la part des accompagnateurs en questionnant leur pratique et vise la réflexivité chez la personne accompagnée.

La formation en alternance est abordée de façon commune par :

- la formatrice et la jeune diplômée en lien avec des temps spécifiques d'analyse de pratiques à partir de situations vécues en stage et de la présence des professionnels sur les séquences d'enseignement en institut de formation ;
- la formatrice et la tutrice en lien avec une collaboration dans des temps de co-construction de séquence d'enseignement ou de supports pédagogiques, des temps de rencontre et de la considération portée à la place de l'autre ;
- les trois « actrices » de l'alternance en lien avec le travail qui peut être fait à partir des situations professionnelles. En stage avec les situations d'évaluation et d'auto-évaluation, à l'IFAS à partir des temps d'analyse de pratiques. Ce sont ces deux démarches qui favorisent les apprentissages de l'apprenant dans sa zone proximale de développement.

À partir des propos de la jeune diplômée, nous avons pu identifier la dynamique de changement qui s'est opérée. La formation a été le cadre lui permettant la construction de son identité professionnelle en lien avec une modification de l'image qu'elle avait d'elle-même. Grâce à son engagement personnel dans ses relations aux autres et aux situations de travail ainsi qu'à un sentiment de reconnaissance et au développement de son sentiment d'efficacité personnelle, son identité sociale s'est transformée. Cette transformation impacte la perception et le respect d'elle-même renforçant le sentiment de confiance.

Pour la formatrice et la tutrice, la dimension de confiance est indissociable de la relation d'accompagnement qui offre un espace de rencontre, de parole, de possible. La

confiance se développe à partir de l'implication dans la relation, de la considération de l'Autre dans son parcours de vie et d'une certaine réciprocité.

Toutefois, à partir de l'analyse des entretiens, nous pouvons envisager un risque dans cet accompagnement, celui d'une représentation de l'apprenant uniquement en lien avec une dimension psychologique qui ne tiendrait pas suffisamment compte de l'importance des expériences antérieures et des interactions sociales.

Chapitre IV : Interprétation des données et retour sur la question de recherche

IV.1 Interprétation des données

À partir de notre question de recherche : *Comment accompagner les adultes en formation d'aide-soignant dans une relation de confiance émancipatrice ?* Nous avons développé différentes hypothèses d'où se dégage :

- l'accompagnement favorable au développement de la confiance de l'apprenant en lien avec :
 - le cadre institutionnel ;
 - une posture relationnelle inscrite dans une dimension éthique et réflexive ;
 - la considération de l'apprenant riche d'expériences et envisagé comme capable de changement ;
 - des espaces de dialogue et d'interactions à partir des expériences vécues en formation ;
 - un travail permettant de développer une démarche réflexive chez l'apprenant.

À partir de ces éléments d'hypothèses et afin d'être en mesure de dégager des propositions d'actions, nous allons croiser les éléments issus de l'enquête de terrain avec ce qui a été identifié chez les auteurs dans la partie conceptuelle.

Les entretiens nous ont permis d'identifier que c'est **le cadre institutionnel** qui permet la mise en œuvre de l'accompagnement. Ce cadre institutionnel concerne le dispositif de formation, les méthodes pédagogiques et engage un travail de concertation, de réflexion au sein de l'équipe. Il peut être formalisé sous la forme d'un contrat, ce qui renforce les engagements respectifs et clarifie la place de chacun.

La tutrice l'a clairement précisé (Tu, l. 120) : « on a travaillé justement sur l'encadrement des élèves on a mis un [...] contrat », elle a fait ressortir la notion

d'engagement (Tu, l. 461-466) : « ce livret qu'on a intitulé encadrement de l'élève c'est autant un contrat pour eux que pour nous [...] ils doivent le respecter [...], mais c'est aussi pour les professionnels [...] c'est important que l'élève voit que c'est pas que dans un sens que le professionnel doit s'investir ».

La jeune aide-soignante a également précisé l'établissement d'un contrat au sein du groupe de suivi (JAS, l. 139) : « on avait des suivis et on avait fait un contrat [...] avec le groupe y'avait des règles dans le groupe ».

La formatrice n'a pas évoqué la notion de contrat, mais elle a fait entendre la dimension de cadre ainsi que son engagement quand elle dit (Fo, l. 244) : « je crois que c'est important de poser le cadre tout de suite moi je m'engage auprès d'eux et je dis clairement ce que je vais proposer comme accompagnement ».

Ces notions de contrat, de règles à respecter, d'engagement de part et d'autre rejoignent ce que nous avons pu éclairer dans la partie conceptuelle. Ainsi M. Paul en précise l'importance dans la relation entre l'accompagnateur et la personne accompagnée, « le contrat en agissant comme élément de confiance, crée un trait d'union entre l'institutionnel et l'interpersonnel » (Paul, 2004, p. 122).

Le dernier ouvrage de M. Paul, *La démarche d'accompagnement* (2016), nous permet de compléter à partir de ce qu'elle précise du contrat. Ce dernier est à penser dans sa dimension institutionnelle, « il signe un accord entre trois parties : l'institution, un professionnel et un bénéficiaire [...], le contrat aide à réduire les écarts entre les attentes de la personne, celles du professionnel et celles du dispositif » (Paul, 2016, p. 136).

C'est, selon l'auteure, sous certaines conditions que le contrat peut revêtir une « dimension d'outil méthodologique de nature pédagogique ». Ces conditions nous semblent être en lien avec notre question de recherche dans le développement d'une confiance permettant de se vivre « sujet ». Elle nomme :

- « l'autodétermination » en tant qu'implication par la personne accompagnée, dans les activités grâce à ses ressources et capacités qui renforcent « sa motivation, son engagement et le respect d'elle-même » ;
- « la participation » conjointe, bien que « dans des rôles différents » du professionnel et de l'apprenant ;

- « la négociation » où les objectifs sont définis ensemble ;
- « la flexibilité », le contrat doit être « révisable » ;
- « la durée limitée » avec des bilans et réajustements ;
- « le processus de reconnaissance » qui favorise le renforcement de l'identité ;
- « la méta-communication » en lien avec la communication sur la relation permettant la compréhension et l'inscription dans une démarche réflexive.

Nous avons également pu repérer la notion de contrat dans l'ouvrage *Les moments de la confiance*, quand Ogien (2006) aborde la dimension de réciprocité dans la relation de confiance. Il nomme le contrat comme possible « dispositif de confiance » permettant que s'engagent l'accompagnateur et la personne accompagnée.

Dans le même ouvrage, L. Cornu insiste sur l'importance du cadre et du dispositif qui permettent le développement d'une relation de confiance. Néanmoins, cela n'est pas suffisant pour que la confiance puisse être « relation émancipatrice » (Cornu, 2006), pour cela il est nécessaire que la parole soit engagée.

La dimension relationnelle apparaît comme centrale dans l'accompagnement des professionnelles interrogées. Elle s'appuie sur l'implication dans la relation, l'accueil, des capacités d'écoute et de bienveillance. Ainsi, la formatrice a précisé (Fo, l. 185) : « je trouve important cette première période de formation quand on les accueille à l'IFAS et d'être avec eux présent » ; (Fo, l. 246) : « je suis présente [...] ils peuvent m'appeler aussi et venir me voir » ; (Fo, l. 282) : « il faut être bienveillant avec les élèves et ça c'est important donc ça reste quelque chose de constant ».

De même, la tutrice a évoqué la disponibilité, l'écoute et l'accueil auxquels elle est attentive (Tu, l. 39-48) « c'est appréciable je pense de trouver quelqu'un sur le terrain qui est disponible et à l'écoute [...] c'est important pour moi d'être à l'écoute des élèves [...] pour moi déjà c'est accueillir l'élève ».

Pour la jeune aide-soignante, c'est la qualité de l'accueil en stage qui a permis qu'elle s'y investisse (JAS, l. 50-61) : « une bonne relation des gens [...] tout le monde bienveillant [...] les filles tout de suite m'ont bien accueillie ».

L'importance de la qualité de la relation est retrouvée chez l'ensemble des auteurs en ce qui concerne l'accompagnement. Toutefois, nous avons pu repérer la vigilance

nécessaire à l'accompagnateur dans sa posture. M. Paul (2004) éclaire le risque d'une relation qui déciderait à la place de l'Autre, elle nomme alors une position faite de paradoxe « s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant » et qui sous-entend de « sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre ». Dans la même logique, G. Le Bouëdec (2001) évoque un double mouvement de présence/effacement afin de « favoriser l'épanouissement autonome de l'accompagné ».

Cette notion de présence/effacement ou encore d'encouragement et retrait ont été identifiés chez L. Cornu (2003) quand elle évoque le nécessaire renoncement de faire pour l'Autre en lien avec la confiance. Pour cette auteure, la relation de confiance n'est pas du registre de la formation dans la mesure où la confiance est toujours en lien avec une expérience première dans l'histoire du sujet. Cependant, elle précise trois éléments à considérer dans la formation d'adultes : la reconnaissance des tentatives de celui qui essaie « qui se joue dans le regard accueillant-exigeant, la confiance réfléchie que font ceux qui sont déjà là », le cadre de la relation avec la dimension institutionnelle que nous avons développé précédemment. C'est enfin, pouvoir faire le deuil de sa toute-puissance de la part de l'accompagnateur vis-à-vis de futurs pairs.

Ce dernier point nous paraît s'inscrire dans la **dimension éthique** de l'accompagnement. Dimension éthique que nous avons relevée dans les propos de la formatrice quand elle a évoqué de ne pas être dans le jugement (Fo, l. 365) : « j'ai jamais été dans le jugement », ne pas attendre quelque chose de précis de la part des apprenants, (Fo, l. 248) : « je veux pas forcément qu'ils deviennent aides-soignants au contraire si ça va pas si ils voient que ça leur correspond pas qu'ils puissent l'exprimer y'a pas de soucis » (Fo, l. 388) : « je suis plus aussi dans l'acceptation que tous ne soit pas diplômés ». De même quand elle précise poser des limites dans la relation, (Fo, l. 292) : « la place de formatrice implique que tu n'es pas dans la relation de soin et que il y a des limites qu'il faut bien aussi diriger les personnes qui sont en difficulté vers les bonnes personnes » (Fo, l. 306-313) : « Il faut faire attention aussi vis-à-vis d'eux de pas leur laisser penser que s'instaure une relation qui au bout d'un moment [...] il peut se jouer des choses sur l'affectif il faut faire attention [...] il faut être aussi vigilant à toutes ces relations ». Nous pouvons relier ses propos au principe d'interdits fondamentaux (Le Bouëdec, 2001), qui pose des limites symboliques et protège de la toute-puissance.

La formatrice a également induit l'idée d'une distance dans la relation par rapport à ce qui est de l'ordre de l'intimité (Fo, l. 187) : « moi j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur intimité ou de leur vie privée ».

Nous pouvons associer les propos de la formatrice au souci d'être dans une posture professionnelle spécifique telle que le décrit Fabre (1994) où, en formation professionnelle, le formateur doit conjuguer connaissance du métier, théorie et savoirs psychologique ou sociologique. Pour autant, « il n'est ni expert, ni clinicien, ni psychologue ».

Lorsqu'elle s'appuie sur des valeurs soignantes, la relation n'est pas pour autant celle d'une relation de soin, mais elle s'inscrit dans un temps partagé de formation avec comme préoccupation commune, celle de la qualité de la prise en soin des personnes soignées. C'est ce qui permet la construction d'une même culture professionnelle favorisant la reconnaissance sociale des apprenants.

La tutrice, quant à elle, a témoigné de son souci de respecter son engagement et de réciprocité vis-à-vis d'adultes en formation (Tu, l. 487-496) : « c'est une formation adulte on échange avec des adultes donc c'est du donnant-donnant [...] de quels encadrants on aurait l'air si on ne respectait pas notre engagement ». La tutrice nous a semblé témoigner d'une certaine confiance quand elle précise (Tu, l. 413-416) : « quand je sens que c'est quelqu'un qui a une approche [...] assez facile ça m'arrive de les laisser parce que parfois d'être toujours avec quelqu'un qui vous regarde y'a des choses qui ne viennent pas naturellement et qui bloquent [...] cette relation alors que quand on les laisse on s'aperçoit que ça coule tout seul ». Cette démarche nous semble répondre à une posture éthique, en ne faisant pas à la place de l'autre, la tutrice permettant une ouverture à l'imprévu, un pari sur le possible.

Davantage en lien avec les attentes liées au métier, la tutrice a plus particulièrement fait entendre une posture réflexive. Elle a précisé le travail qui était réalisé en équipe sur la mise à jour de document à destination des apprenants et la façon de se questionner à partir des retours qu'ils font (Tu, l. 252) : « ça permet de se remettre en question ».

Lorsque l'accompagnatrice prend du recul sur ce qu'elle met en place, elle se situe dans une réflexion éthique en étant vigilante à ce que la relation ne soit pas source de confusion pour la personne accompagnée.

Nous avons retrouvé dans les propos des accompagnatrices ce que les auteurs développent quand ils traitent de la posture éthique de l'accompagnement. M. Paul (2012) parle de faire le « deuil de sa toute-puissance », ou encore (Paul, 2004) d'admettre « son incapacité radicale à faire à la place de l'autre tout en formulant le pari qu'il est capable de changement ». Vial (2007) insiste sur l'auto-questionnement de l'accompagnateur, il précise que penser l'accompagnement dans sa dimension professionnelle et éthique « c'est opter pour développer le "pouvoir d'agir" et étayer ce type de processus engagé dans la réalité d'une pratique ».

Cette **pratique** est **issue des expériences des apprenants**. Nous avons pointé à partir des entretiens, qu'en formation elle s'appuyait principalement sur les expériences faites en stage. La formatrice a évoqué l'existence de temps spécifiques (Fo, l. 70) : « voir comment on peut les accompagner à évoluer à faire des liens avec les terrains de stage avec leur expérience comment on peut inclure l'exploitation de stage l'analyse de pratiques ». La tutrice a expliqué comment elle accompagne les stagiaires dans une auto-évaluation à partir de supports favorisant une démarche réflexive (Tu, l. 191) : « ils font plus un travail sur eux-mêmes [...] Ils sont obligés de réfléchir peut-être un peu plus à leurs soins voilà ils sont un peu plus regardants ». La jeune aide-soignante a également précisé des temps d'analyse de pratiques (JAS, l. 162-166) : « c'est pour parler d'une situation professionnelle [...] avec un formateur et une psychologue [...] on prenait une situation particulière et on en discutait [...] pour mieux comprendre pour faire face ».

Néanmoins, les expériences antérieures à la fois personnelles et professionnelles sont tout aussi importantes. Nous avons identifié avec Jobert (2011) l'importance de la prise en compte de l'ensemble des expériences au travers d'interactions sociales et de dialogue permettant que s'élaborent de nouvelles capacités cognitives qui entraînent « des effets transformateurs sur l'identité de la personne » et agissent sur le « développement du pouvoir d'agir sur les situations, les objets, autrui et soi-même ». Cela renvoie alors aux trois dimensions de la formation selon Fabre (1994) : la transmission de connaissances, le modelage de la personnalité et l'intégration du savoir à la pratique.

Ce sont les espaces de dialogue à partir de situations vécues qui permettent d'inscrire l'apprenant dans une **démarche réflexive**. Selon M. Paul (2004), quand la parole, les

échanges, la délibération s'appuie sur le vécu de la personne, elle devient « référée » et « impliquante ».

C'est bien à partir de la prise en compte de ses expériences que l'apprenant, quand il y est accompagné, peut interroger sa pratique, modifier ses représentations, identifier ses acquis, développer ses connaissances et ses compétences. Cela lui permettant d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle. De surcroît, lorsque le « sujet-acteur » apprend d'une situation, elle peut être considérée comme « source d'émancipation » (Paul, 2016, p.199). Le manque de prise en considération des expériences antérieures risquerait de faire penser qu'elles ne sont pas envisagées comme ressources et freiner la dimension identitaire de la formation (Jobert, 2011).

Nous avons pu repérer, à partir de l'entretien de la jeune aide-soignante, le **changement** qui s'est opéré grâce à la formation et aux interactions sociales que celles-ci ont permises. Elle a particulièrement fait entendre combien son attitude avait pu induire celles des professionnelles qui l'ont accueillie en stage. (JAS, l. 64-68) : « moi je suis assez timide alors donc là en stage il fallait vraiment que je me force à être plus ouverte et pas renfermée comme d'habitude [...] je pense que les équipes [...] plus tu montres que tu vas en vouloir quelque part plus [...] elles vont avoir envie de donner ». Nous pouvons faire référence à Mead (1934/2006) quand il précise que « l'action d'un individu suscite une réponse appropriée chez un autre, cette réponse devenant à son tour un stimulus pour le premier. À travers leurs ajustements réciproques, orientés vers l'accomplissement d'une tâche commune, ils en viennent à partager un sens commun dans une situation sociale ».

Lorsque la jeune aide-soignante alors stagiaire ajuste son comportement à la situation, les professionnelles se montrent dans une attitude d'accueil et d'accompagnement (JAS, l. 60-64) : « les filles tout de suite m'ont bien accueillie [...] elles se sont présentées elles m'ont intégrée [...] elles me laissaient vraiment pas de côté [...] elles m'ont expliqué m'ont fait voir comment se déroulait le stage [...] tu te sens tout de suite à l'aise ». Autour des activités de soins partagées par les professionnelles et l'apprenante se partage alors un « savoir-soignant ». L'apprenante s'inscrit dans des relations sociales où elle peut intérioriser les attitudes d'autrui, leurs valeurs..., ce qui est processus de socialisation.

De plus, elle a parlé du stage comme étant difficile du fait d'être confrontée à des choses inconnues (pathologies, vocabulaire, situation de soins...). La confrontation à des

situations problématiques a pu lui demander de faire preuve « d'intelligence réflexive » (Mead, 1934/2006) ce qui a pu participer à la construction de soi. Ces différents éléments permettant la construction de l'identité sociale (Dubar 2010).

Nous retrouvons chez Bandura (2003) cette approche où individu et environnement sont pensés comme « déterminants réciproques l'un de l'autre ». Selon cet auteur, c'est ce que pense être capable un individu dans un contexte donné qui détermine son sentiment d'efficacité personnelle. Quand la tutrice explique comment elle « dédramatise » le contexte professionnel, qu'elle permet au stagiaire d'être dans une auto-évaluation et une démarche réflexive à partir des situations vécues, elle met en œuvre des facteurs favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Cela renforce alors l'engagement et la satisfaction personnelle de l'apprenant.

Nous souhaitons revenir sur ce qu'a décrit la jeune aide-soignante quand elle explique comment elle a été capable de s'engager lors de ses stages. Dans une dimension personnelle tout d'abord en témoignant d'ouverture à son arrivée et dans une dimension impersonnelle en s'inscrivant dans le fonctionnement du service. Ce sont ces deux dimensions développées par Quéré (2006) qui sont sources d'un « co-fonctionnement » issu « d'une forme de confiance en soi » malgré la part d'incertitude liée à la situation.

Dans le cadre de la **formation par alternance**, la formatrice et la tutrice ont toutes les deux expliqué comment elles travaillaient dans une collaboration institut de formation/terrain de stage. La formatrice davantage en lien avec les séquences d'enseignement (Fo, l. 74-80) : « j'ai beaucoup travaillé pour repérer aussi des personnes ressources dans les terrains de stage les inviter à venir à l'IFAS [...] j'avais rencontré [...] une aide-soignante [...] c'est quelqu'un que j'ai recontacté on a monté un enseignement ». Plus en lien dans la co-construction de supports pédagogiques dans les propos de la tutrice (Tu, l. 164-166) : « en collaboration avec un formateur de l'IFAS [...] on a travaillé [...] et on a établi un tableau d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation », elle a rajouté (Tu, l. 670) : « c'est un bon échange aussi qu'on a avec les formateurs de l'IFAS [...] c'est important de travailler en collaboration ».

Chaque professionnelle se situe dans un partenariat qui peut être mis en relation avec l'idée de partage de responsabilité dans des places différentes, mais avec la reconnaissance des compétences de l'autre « à parité d'estime » (Geay, 2007). Néanmoins

l'accompagnement des apprenants dans une démarche réflexive est réalisé de façon séparée. Pour A. Geay (2007) c'est quand il existe des relations entre l'apprenant, le formateur et le tuteur de stage (avec la notion de double tutorat) que se développe la dimension didactique de l'alternance.

Jobert (2011) précise qu'à partir des situations de travail, c'est la possibilité d'échanger, de questionner, de réfléchir ensemble « dans un espace social de confrontation de discours hétérogènes à propos d'un objet commun » qui permet à l'apprenant de s'inscrire dans « une communauté professionnelle ». Ce qui participe alors à la construction de son identité sociale.

IV.2 Retour sur nos hypothèses et sur la question de recherche

De façon synthétique, nous pouvons reprendre nos hypothèses pour les confirmer, les infirmer ou les nuancer.

- *L'accompagnement permet de renforcer la confiance de l'adulte en formation en s'appuyant sur*
 - *un cadre institutionnel clairement énoncé*
 - *la dimension relationnelle au travers d'une posture adaptée*
 - *la prise en compte des expériences de l'apprenant*

Le cadre institutionnel au-delà d'être clairement énoncé doit permettre un engagement entre la personne accompagnée, l'accompagnateur et l'institution. L'établissement d'un contrat peut permettre d'identifier le rôle de chacun et doit pouvoir faire l'objet d'échanges à partir du projet de l'apprenant. C'est ce cadre clairement identifiable qui favorisera l'implication dans le projet et l'engagement dans la relation.

La dimension relationnelle doit s'inscrire dans une posture professionnelle et éthique, ce qui nécessite une démarche réflexive de la part de l'accompagnateur. C'est toute la réflexion sur leur légitimité, leur nécessaire adaptation aux changements qu'ont évoqué la formatrice et la tutrice.

Les expériences de l'apprenant doivent être prises en compte, qu'elles soient antérieures ou issues de la formation. Il semble nécessaire d'être particulièrement vigilant sur ce point dans le cadre de cursus partiel de formation.

- *Les expériences vécues en formation peuvent permettre de renforcer le sentiment de confiance grâce aux interactions en s'appuyant sur*
 - *le dialogue, la délibération*

Des espaces de dialogue, d'échanges doivent être proposés afin de favoriser la parole au sein d'interactions sociales que ce soit dans le milieu de travail ou à l'institut de formation entre pairs.

- *L'accompagnement en formation d'adultes nécessite de la part de celui qui accompagne*
 - *une posture éthique*
 - *une posture réflexive*

Ces deux dimensions sont indissociables de la dimension relationnelle précisée dans la première hypothèse. Elles nécessitent toutefois une démarche de la part de l'accompagnateur, celle de s'inscrire dans une réflexion d'équipe, de se former, de travailler autour de sa pratique ou bien de participer à des échanges au sein d'associations professionnelles.

- *La formation professionnelle permet à l'adulte de développer ses capacités cognitives et identitaires grâce à*
 - *une alternance intégrative favorisant une démarche réflexive*

C'est l'accompagnement conjoint des professionnels « de terrain » et des formateurs qui permet effectivement que l'apprenant développe ses capacités cognitives et identitaires. À partir d'un travail de collaboration entre les différents professionnels et une même visée, celle de favoriser la démarche réflexive de l'apprenant.

Nous proposons de répondre, là encore de façon très synthétique, à la question : **Comment accompagner les adultes en formation d'aide-soignant dans une relation de confiance émancipatrice ?** de la façon suivante :

L'accompagnement en formation favorise le développement d'une confiance émancipatrice en s'appuyant sur le cadre institutionnel, une posture professionnelle, des espaces dialogiques permettant à l'apprenant de se vivre comme sujet.

Le cadre institutionnel offre un espace de rencontre, mais il est aussi un environnement contraint. Cela renforce l'importance de la dimension relationnelle et éthique où l'accompagnateur est capable de se situer dans le « non pouvoir » et d'envisager la relation comme « tissages possibles des liens humains » (Cornu, 2006).

C'est grâce au dispositif, aux choix des méthodes et outils pédagogiques que la formation peut permettre à partir des expériences des adultes, la confrontation à différents point de vue, la réflexion, l'expression du sujet, la reconnaissance.

L'accompagnement offre alors la possibilité à l'adulte d'une prise de conscience et le renforcement de son identité sociale. C'est, pour lui, la possibilité de faire des choix, de prendre en main sa vie d'être humain.

« La confiance comme expérience d'émancipation se produit entre des êtres sensibles
qui se reconnaissent et se parlent »

Cornu, 2006

Chapitre V : Propositions d'actions

En lien avec le contexte de notre recherche, nous envisageons ces propositions d'action plus particulièrement dans le cadre de la formation d'aide-soignant. Néanmoins, elles devraient être transposables dans d'autres contextes de formation.

L'accompagnement par les professionnels (de terrain et formateurs) s'inscrit dans un cadre institutionnel.

- ⇒ Ce cadre doit être énoncé dans le projet pédagogique, présenté et remis aux apprenants. Il précisera entre autres, le contexte législatif, les valeurs, les orientations pédagogiques, ainsi que les rôles et missions de chaque acteur.
- ⇒ Il doit également prendre forme par l'élaboration d'un contrat. Ce contrat peut être individualisé précisant les objectifs et le projet de l'apprenant. Il peut être inclus dans un document (carnet de bord/portfolio) qui lui est personnel et doit être révisable.
- ⇒ Dans le cas de groupe de suivi pédagogique, un contrat peut être établi au sein du groupe, précisant les règles et le fonctionnement.

Le parcours de formation s'inscrit dans un parcours de vie où les expériences de l'apprenant doivent être prises en compte.

- ⇒ Proposer des outils permettant l'expression de l'apprenant en tant que sujet, tel que le portfolio, l'histoire de vie, le blason. C'est lui offrir la possibilité, dès le début de formation, de réfléchir à son parcours et d'en identifier les éléments importants en lien avec son projet. Des temps réguliers de travail, d'échange à partir des supports choisis pourront lui permettre de mesurer les changements et de cheminer dans la construction de son identité professionnelle.
- ⇒ Favoriser des échanges, les interactions au sein du groupe de pairs. Ces échanges peuvent se dérouler au sein de groupes restreints tel que les groupes de suivi pédagogique avec un formateur référent. Ils pourront permettre de

valoriser les parcours de chacun avec une attention particulière pour les apprenants en cursus partiel. Cela nécessite de la vigilance et des propos positifs de la part des formateurs sur la spécificité de ces parcours. C'est également favoriser les échanges entre les apprenants.

- ⇒ Des temps d'entretiens individuels doivent également pouvoir être proposés afin de faciliter l'expression personnelle de l'apprenant. C'est aussi au travers de ces entretiens que se construit la relation d'accompagnement. Un nombre minimum d'entretiens peut être prévu sur le cursus de formation avec ensuite la possibilité d'en fixer à la demande de l'apprenant ou du formateur.
- ⇒ S'appuyer sur les expériences vécues en stage pour développer les échanges, le questionnement, le positionnement professionnel. Ce qui signifie de prévoir des temps spécifiques dédiés au retour de stage. Pour favoriser l'écoute et les échanges le nombre d'apprenants doit être restreint. Un travail peut se faire entre eux, par sous-groupes avant une mise en commun, de façon à encourager les interactions.

L'accompagnement doit favoriser une démarche réflexive chez l'apprenant en lien avec les situations de travail.

- ⇒ Développer des temps d'analyse de pratiques en institut de formation ou sur le terrain de stage. Ces temps doivent être co-animés par un formateur et soit un professionnel soit un(e) psychologue en fonction du contexte institutionnel et des objectifs poursuivis.

L'évolution du programme de formation devrait offrir l'opportunité de réfléchir à un travail de collaboration sur le terrain de stage. Si le système d'évaluation actuel avec les mises en situations professionnelles (MSP) sont abandonnées, cette démarche pourrait alors s'inscrire dans une logique d'auto-évaluation.

- ⇒ De même une partie du portfolio peut être axée sur une auto-évaluation en lien avec les critères de compétence de façon à permettre à l'apprenant de repérer ses actions et de les mettre en lien avec le métier. Le travail

envisageable à partir du portfolio concerne également une des missions du tuteur de stage.

- ⇒ Utiliser l'entretien d'explicitation favorable à l'expression personnelle, la réflexion, la conscientisation. Ceci nécessite toutefois d'y être formé.

Les professionnels qui accompagnent doivent eux-mêmes s'inscrire dans une démarche réflexive.

- ⇒ S'inscrire dans une réflexion d'équipe, échanger, questionner sa pratique. Des réunions d'équipe doivent favoriser cette démarche.
- ⇒ Se former en lien avec sa fonction de formateur ou de tuteur. Différents organismes de formation proposent des formations courtes, la formation de cadre de santé ou encore une formation universitaire de type Master offrent diverses possibilités.
- ⇒ S'engager au sein d'associations professionnelles. Ainsi le GERACFAS, association regroupant les instituts de formation d'aide-soignant propose des journées d'étude propices aux échanges, à la réflexion et au développement de références théoriques. En région, des réunions régulières doivent favoriser les échanges dans une perspective d'amélioration des pratiques.
- ⇒ Des temps d'analyse de pratiques peuvent être envisagés pour les équipes pédagogiques.

L'accompagnement nécessite une posture relationnelle spécifique de la part de l'accompagnant.

- ⇒ S'interroger sur sa propre posture, prendre conscience de la considération portée à l'autre, au travers des attitudes, du vocabulaire utilisé, du respect des règles et du cadre. C'est également porté un regard bienveillant sur autrui, offrir un espace sécurisant en respectant ce qui a été prévu, en expliquant ce qui est fait, en partageant ce qui est vécu.

- ⇒ Prendre conscience de ce qui fait « objet-tiers » dans la relation d'accompagnement, c'est-à-dire clarifier autour de quoi se fait la rencontre.
- ⇒ Accepter de ne pas être dans la « toute-puissance ». C'est-à-dire ne pas décider pour l'autre. Accepter de ne pas savoir et pouvoir le dire, ce qui signifie ne pas penser apporter systématiquement des réponses au questionnement des apprenants. C'est utiliser les ressources institutionnelles au sein de l'équipe pluri-professionnelle.
- ⇒ Accepter une part d'incertitude dans la rencontre, c'est ne pas prédire de ce qui va advenir. Cela demande là-aussi une certaine vigilance en particulier dans les moments d'échanges entre formateurs.
- ⇒ Développer ses références théoriques, lire, participer à des colloques.

La formation professionnelle articulée autour du métier doit favoriser le développement de l'identité sociale de l'apprenant.

- ⇒ Se positionner non pas en tant que modèle, mais comme facilitateur. C'est pour le formateur faire le deuil de son métier de soignant, en cela la formation à la fonction est essentielle. C'est collaborer et faire intervenir des professionnels au sein de l'institut de formation. Du côté du tuteur, c'est permettre à l'apprenant d'agir puis de l'aider à réfléchir à ses actions en lien avec le contexte. Dans tous les cas c'est offrir à l'apprenant des outils, des méthodes, des espaces lui permettant de développer sa propre réflexion favorisant l'acquisition de connaissances. C'est lui permettre d'identifier son projet professionnel, de se positionner en tant que futur soignant.

Conclusion

Ce travail de recherche est issu de notre expérience de cadre de santé formatrice en IFAS. Nous avons entamé notre réflexion à partir de l'attention portée à l'expression du manque de confiance de la part des adultes en formation.

Nous avons alors débuté ce travail en pensant traiter de la dimension de la confiance en soi dans une dimension personnelle propre à l'apprenant. De plus nos premières lectures et un entretien exploratoire nous ont confirmé que le manque de confiance en soi concernait un nombre important d'apprenants et était retrouvé dans d'autres types de formations.

Nous avons précisé, dans la partie contextuelle, que les adultes pouvaient poursuivre leur formation d'aide-soignant dans le cadre d'un cursus intégral ou partiel. Hors, à aucun moment nous n'avons fait ressortir cette différence, nous nous sommes davantage attachée à identifier ce qui caractérise l'adulte aujourd'hui. Le contexte actuel semble brouiller les repères dont celui de la reconnaissance identitaire. Nous avons ainsi mesuré l'importance de ce contexte fait d'incertitude et de doute qui peut être renforcé par l'entrée en formation.

Ce contexte de formation nous a paru un élément fondamental dans notre question initiale. Aussi, nous l'avons développé en référence à Fabre (1994) qui souligne que la formation désigne « la tentative d'articuler une triple logique, didactique, psychologique, socioculturelle ». Pour l'auteur, la formation représente un « espace transitionnel » dans un moment de bouleversement des « appartenances sociales, des espaces d'identification et repères intellectuels ». Jobert (2011), qui met au premier plan de la formation le développement des personnes, insiste sur la nécessaire prise en compte des expériences antérieures de l'adulte et précise que l'ingénierie de la formation se doit d'associer « dimension cognitive et dimension identitaire » pour former dans une logique qu'il nomme « triade expérience-sujet-savoirs ». Nous avons pu alors repérer combien la formation offrait un espace de transformation.

De plus Fabre rappelle que les formateurs ne sont pas psychologues. Cela nous paraît essentiel car les formateurs en IFAS ont tous été des soignants, portés par des valeurs inhérentes à ce métier. Ainsi, le regard porté sur les apprenants est facilement empreint d'une dimension psychologique. C'est pour cette raison qu'il nous a paru intéressant de

ne pas développer notre recherche dans le champ de la psychologie, mais en insistant sur l'importance des interactions sociales. Cela nous a permis de garder à l'esprit que l'adulte en formation est à considérer comme sujet agissant dans un contexte social donné, en inter-relation avec d'autres. L'approche de Mead (1934/2006) dans le rôle du « *Self* comme facteur de conduite » nous a semblé opportune au regard de cette considération. En abordant l'identité comme un processus dynamique et l'apprenant comme sujet engagé dans un environnement où se déploient des interactions sociales, alors une nouvelle construction identitaire peut advenir.

Un changement de paradigme s'est opéré en abordant le concept de la confiance. En effet, les apports théoriques nous ont amené à comprendre que la confiance est au cœur de la relation d'accompagnement. Celle-ci engage deux sujets dont le professionnel qui s'inscrit dans une fonction déterminée institutionnellement. Cette dimension institutionnelle est, pour M. Paul (2004), ce qui offre « le cadre structurant la relation ». Le professionnel sera alors responsable de sa posture, c'est-à-dire de « la manière de s'acquitter de sa fonction ». C'est la solidité du cadre institutionnel, la posture relationnelle et éthique de l'accompagnateur qui vont autoriser l'apprenant à s'engager dans la relation. Pour autant, il n'est jamais possible de prédire ce qu'il peut advenir.

La confiance a donc été abordée en lien avec l'importance des relations interpersonnelles dans une approche sociologique et philosophique. Cela nous a conduit à identifier une dimension émancipatrice de la relation d'accompagnement quand cette dernière est fondée sur la parole et la considération de l'Autre comme semblable. De plus cette relation de confiance est indissociable de la solidité du cadre institutionnel et de la posture éthique des accompagnateurs. C'est alors cette dimension de confiance-émancipatrice que nous avons pris en compte dans notre question de recherche : *Comment accompagner les adultes en formation d'aide-soignant dans une relation de confiance émancipatrice ?*

L'enquête de terrain conduite auprès de trois acteurs de cette relation : une cadre de santé formatrice en IFAS, une aide-soignante assurant la fonction de tutrice et une aide-soignante récemment diplômée a pu confirmer l'importance des dimensions relationnelle et éthique de l'accompagnement.

Nous avons pu repérer combien les professionnelles (formatrice et tutrice) étaient impliquées dans l'accompagnement qu'elles assurent. Cet engagement se traduit par une réflexion éthique quant à leur fonction et sur l'importance donnée au cadre institutionnel.

Néanmoins, nous avons pu percevoir que l'accompagnement des apprenants en cursus partiels leur semblait moins évident. Cela nous paraît renforcer l'importance de la prise en compte des expériences antérieures afin de favoriser la reconnaissance de leur parcours.

Nous avons également pu identifier à partir de l'analyse de l'entretien de la jeune aide-soignante, combien le travail réalisé en formation à partir des situations de stage lui ont permis de développer son sentiment d'efficacité personnelle. Elle a témoigné d'un important changement identitaire où l'image qu'elle avait d'elle-même a pu se modifier à partir d'un sentiment de reconnaissance, de réciprocité et en lien avec les relations sociales auprès des professionnels, mais également au sein du groupe d'apprenants. C'est cependant, grâce à son engagement en situation que ce changement identitaire a pu se réaliser.

Cet engagement dans la relation qui est tout aussi vrai pour les professionnels nécessite une posture relationnelle et éthique particulière où l'accompagnant permet à l'apprenant de cheminer à son rythme et accepte la part de l'imprévu. Alors la relation d'accompagnement peut s'inscrire dans ce que Lhotellier (2001) nomme « éthique de l'accomplissement de la personne » dans sa dimension identitaire.

Si l'accompagnement est pensé comme « la mise à disposition d'un ensemble de conditions pour susciter l'élaboration de sujet », alors l'adulte en formation peut s'engager dans « une perspective de développement de connaissances et de construction de soi » (Clénet, 2013). C'est là la définition de l'autoformation qu'il nous semblerait tout à fait intéressant d'interroger plus précisément, au regard d'un nouveau référentiel de formation d'aide-soignant annoncé à court terme.

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

AMP : Aide médico-psychologique

ASSP : Accompagnement, soin et service à la personne

CAFAS : Certificat d'aptitude à la fonction d'aide-soignant

CDAR : Cibles – Données – Actions - Résultats

CFP : Centre de formations paramédicales

DEAS : Diplôme d'État d'aide-soignant

DPAS : Diplôme professionnel d'aide-soignant

ECTS : *European credits transfert system*

ECVET : *European credit system for vocational education training*

EHPAD : Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes

GERACFAS : Groupe d'étude, de recherche et d'actions pour la formation d'aide-soignant

IFSI : Institut de formation en soins infirmiers

IFAC : Ingénierie et fonction d'accompagnement en formation

IFAS : Institut de formation d'aide-soignant

MSP : Mise en situation professionnelle

Règle d'ORR : Organisation – Réalisation - Relation

SAPAT : Service aux personnes et aux territoires

VAP : Validation des acquis professionnels

VAE : Validation des acquis de l'expérience

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche métier : *Formateur(trice) des professionnels de santé*. Répertoire des métiers de la Fonction publique

Annexe 2 : Tableau des Concepts / sous-concepts / indicateurs

Annexe 3 : Guide des entretiens : formatrice / tutrice / jeune aide-soignante

Annexe 4 : Entretien de la formatrice

Annexe 5 : Entretien de la tutrice

Annexe 6 : Entretien de la jeune aide-soignante

Annexe 7 : Tableau d'analyse de l'entretien de la formatrice

Annexe 8 : Tableau d'analyse de l'entretien de la tutrice

Annexe 9 : Tableau d'analyse de l'entretien de la jeune aide-soignante

Annexe 1 : Fiche métier



LE RÉPERTOIRE DES MÉTIERS DE LA FONCTION PUBLIQUE HOSPITALIÈRE « Une aide à la décision pour chacun d'entre nous »



Formateur(trice) des professionnels de santé

Famille : SOINS
Sous-famille : Formation et ingénierie de la formation aux soins
Code métier : 05X10

► Information générale

Définition :

Former des professionnels paramédicaux. Concevoir et organiser les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations.

Organiser et réaliser des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management.

Autres appellations :

Cadre pédagogique
Cadre de santé formateur(trice)
Cadre enseignant(e)
Formateur(trice) Institut de Formation paramédicale (IFSI, IFMK, IFCS ...)

Spécificités :

Coordinateur(trice) de promotion, d'équipe

Prérequis réglementaires pour exercer le métier :

Diplôme professionnel du métier enseignant

► Activités

- Accompagnement de la personne dans son projet de formation
- Animation de la démarche qualité de la formation
- Conception, organisation, gestion et coordination des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue, en soins et en santé
- Gestion de l'information, des moyens et des ressources pour un dispositif de formation
- Mise en place et animation de projets
- Réalisation de prestations d'enseignement et de formation auprès des étudiants et des professionnels en soins et en santé
- Veille professionnelle, études et travaux de recherches et d'innovation

► Savoir-Faire

- Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins
- Concevoir et animer des formations initiales et continues relatives à son domaine de compétence
- Concevoir et organiser des dispositifs et actions de formation, relatifs à son domaine de compétence
- Concevoir, rédiger et mettre en forme une communication orale et/ou écrite
- Conduire et animer des réunions
- Conduire un projet, des travaux d'étude et de recherche
- Élaborer un projet d'accueil et de formation pour des personnes / publics divers
- Évaluer la qualité des prestations et s'inscrire dans une démarche qualité
- Évaluer les connaissances et les compétences des personnes en formation dans le domaine de la santé et des soins

Annexe 2 : Tableau des concepts / sous-concepts / indicateurs

Adultes	Accompagnement	Formation	Confiance
<p>Différentes temporalités</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Jeune 25-35 /Mitan de la vie 40-50 / Expériences/reconversions 55-65 / En retrait 65-75) - Réalisations sociales - Maturité psychologique - Reconnaissance sociale / sentiment identitaire d'être reconnu <p>Différentes conceptions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation - Dynamique de continuité - Dynamique de changement (passage, transissions, transformation...) - Dynamique de rupture <p>Intégrer/anticiper/transitions dans projet de mobilité personnelle, professionnelle, familiale</p> <p>Dimension identitaire</p>	<p>Dimension relationnelle (être avec) valeurs / attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité - Ecoute - Authenticité - Bienveillance - Dialogue - Pas de jugement <p>Dissymétrie des places / parité de nature S'engager / être en retrait</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confiance au centre <p>confiance respectueuse + prise de risque / part d'incertitude</p> <p>Dimension temporelle processus : temps engagé / mise en mouvements de 2 personnes Temporaire : début/déroulement/fin Espace de transition + aller à son rythme</p> <p>Engagement des personnes dans la</p>	<p>Dimension didactique : Former à... des savoirs/contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> - lien théorie – pratique <p>construction des connaissances dans interactions sociales Alternance</p> <p>Dimension psychosociologique : Former par... développement personnel / transformation du sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formation = lieu de rupture / crise / bouleversements <p>des appartenances sociales, des espaces d'identification, des repères intellectuels Formation = espace transitionnel Lieu d'écoute bienveillante Cadre sécurisant = rencontre, partage, projet Espace de dialogue / confrontation à d'autres points de vue</p> <p>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</p>	<p>Situation d'engagement volonté d'implication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimension personnelle (confiance en soi pour être prêt pour ça) - Dimension impersonnelle (règles / obligation = reconnaissance de l'autorité, de savoirs...) - + part d'incertitude <p>Ne peut être exigée</p> <p>S'inscrit dans une relation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réciprocité - Temporalité - Ne pas faire à la place de l'autre - Pari sur le possible - Importance du cadre = Importance de la parole - Considération portée à l'autre <p>Tissage d'une histoire en</p>

<p>Dans un contexte Identité pour autrui Identité pour soi ⇒ Identité sociale</p> <p>Image de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Self</i> déterminé par les relations sociales - ajustement réciproque / tâche commune - expériences sociales + relations entre individus - Self = équilibre « je » (réponse de l'individu) / « moi » (autrui généralisé) - Situation problème = intelligence réflexive - Perception et respect de soi-même <p>Référents identitaires psychosociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matériel / physique / Historique - Psychoculturel / affectif - Compétence / estimation / potentialité <p>Sentiments identitaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre physique/sensoriel - Auto-évaluation // aux autres 	<p>situation</p> <p>Chemin qui se fait (aller où il va)</p> <ul style="list-style-type: none"> - faciliter un passage / une transition <p>mouvement par rapport à une direction / une orientation</p> <p>Dimension interpersonnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accueil - Demande - Rencontre (équilibre) <p>Autre = sujet de désir</p> <p>Dimension dialogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - échange / délibération / dialogue // à un objet de travail = objet-tiers <p>Dimension institutionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contrat - cadre <p>Dimension éthique</p> <ul style="list-style-type: none"> - réflexion sur soi - (auto) questionnement - logique de régulation - travail sur la confiance/ pari sur les capacités de l'autre / autre capable de changement - ne pas figer la relation 	<p>Former pour... un métier / logique d'adaptation prof ou institutionnelle = adéquation à un rôle social</p> <p>Ingénierie : Conception dispositif/méthodes/cursus/outils garant de la considération de l'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Triade : Expérience / Sujet / Savoir - Formation = dimension cognitive + dimension identitaire - Centrée sur le formé (besoins – demandes + appuis sur les acquis et représentations) + adaptation de la formation <p>dimension de didactique professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adultes capables de développement (activité de travail) - travail = performance visée = opérations mentales - actions = source d'apprentissage (analyse actions réalisée) ➔ 	<p>commun (retrait / renoncement // pouvoir + don / contre-don + reconnaissance de celui qui essaie)</p> <p>S'accompagne « faire compagnie »/ s'opérationnalise</p>
---	--	---	---

<p>= jugement / comparaison = estime de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trouver un sens à sa vie <p>Identité communautaire = Autre apparaît dans le soi / devenir conscient de soi grâce à autrui</p> <p>Sentiment d'efficacité personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - croyance en sa capacité à résoudre des problèmes - valeurs attribuée aux situations + élément de l'image de soi - expérience de maîtrise - expérience vicariante - persuasion verbale par autrui (crédible, propos réaliste, suivis d'effet) + faire s'auto- évaluer la personne <p>état physiologique et émotionnel (stress)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - deuil toute puissance - ne pas faire à la place de l'autre ouvrir à l'imprévu - considération de l'autre - reconnaissance de l'identité de l'autre - ajustement <p>Différentes postures</p> <ul style="list-style-type: none"> - posture éthique - posture de « non-savoir » = construction des savoirs pas explications... - posture de dialogue - posture d'écoute + se laisser transformer par l'autre - posture émancipatrice <p>Différentes pratiques</p> <p>Escorter Conduire Guider Former/Enseigner/Aider/Conseiller</p> <p>Tutorat Tuteur = facilitateur pas modèle Implication Réflexion / compréhension / démarche réflexive</p>	<p>réflexivité</p> <p>Formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> - technicité et professionnalisme - culture professionnelle / savoirs en usage (métier- expérience) + savoirs formalisés (théorie – concepts) - déontologie : pas excès de pouvoir (dispositif de contrôle réflexif / interroger ses pratiques) <p>choix méthodes pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse à partir des situations de travail <p>Alternance : dimension institutionnelle = construction et développement d'un partenariat. partage des responsabilités « <i>parité</i> <i>d'estime</i> ». penser l'autre comme détenteur du pouvoir de former et d'évaluer donc de partage de responsabilité de formation.</p> <p>dimension didactique s'appuie sur la prise en compte du terrain, de l'expérience, du métier comme</p>	
---	---	--	--

	<p>Développement personnel et professionnel</p> <p>Interactions apprenantes dans interactions sociale</p> <p>Aide psychologique : encourager, mettre en confiance...</p> <p>Aide pédagogique : guider, montrer, évaluer, former... développer les savoirs / les compétences / partager les valeurs professionnelles</p>	<p>support aux apprentissages. « <i>interventions croisées et alternées</i> ».</p> <p>dimension pédagogique concerne l'ensemble des relations entre l'apprenant, le formateur et le tuteur de stage</p> <p>dimension personnelle où l'apprenant devient producteur plus que consommateur de savoirs ce qui renforce = autonomisation</p>	
--	---	--	--

Annexe 3 : Guide des entretiens
Guide de l'entretien Formatrice IFAS

Introduction : Je m'intéresse à l'accompagnement des élèves aides-soignants durant leur formation

1. Vous êtes formatrice depuis combien de temps ?
2. Etes-vous cadre de santé ? depuis combien de temps ?
3. Auparavant vous avez exercé où ?
4. En tant que formatrice, pour vous accompagner les adultes en formation AS c'est quoi ?
 - a. Que mettez-vous en place pour assurer cet accompagnement ?
 - b. Est-ce qu'il y a dans le dispositif pédagogique des éléments qui vous aide à assurer l'accompagnement ?

⇒ Si référente de suivi : Comment organisez-vous votre suivi ?
 - c. Pour vous le plus important vis-à-vis des élèves AS dans l'accompagnement c'est quoi ?
5. Que pensez-vous avoir particulièrement développé dans votre accompagnement ?
6. Est-ce que vous avez modifié des choses depuis que vous êtes formatrice dans votre façon d'accompagner les EAS ?
7. Est-ce que vous faites des liens entre votre métier d'infirmière et celui de formatrice ?
8. Est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez modifier dans l'accompagnement des EAS ?

Eventuellement :

9. Rencontrez-vous des difficultés particulières dans l'accompagnement des EAS ?
Lesquelles ?

Guide de l'entretien tutrice

Introduction : Je m'intéresse à l'accompagnement des élèves aides-soignants durant leur formation

1. Vous êtes aide-soignante diplômée depuis quelle année ?
2. Vous travaillez dans le service depuis combien de temps ? et auparavant ?
3. Est-ce que vous vous êtes impliquée dès le début de votre exercice dans le tutorat des EAS ?
4. Qu'est-ce qui vous a motivée à être tutrice ?
5. Pour vous être tutrice, c'est quoi ?
6. Comment vous y prenez-vous pour accompagner une stagiaire AS ?
 - a. Sur quoi vous appuyez-vous pour aider l'EAS durant son stage ?
 - b. Est-ce que vous vous appuyez sur certaines choses ? des documents particuliers ?
7. Un accompagnement réussi pour vous, ce serait quoi ?
8. Est-ce que vous avez des attentes particulières de la part des stagiaires ?
9. Rencontrez-vous parfois des difficultés particulières ?
10. Est-ce que pour vous il y a une différence dans le tutorat pour les stagiaires en cursus intégral et en cursus partiel ?
11. Est-ce que vous voulez bien me raconter une situation de tutorat que vous pensez positive ?

Guide de l'entretien jeune diplômée aide-soignante

Introduction : Je m'intéresse à l'accompagnement des élèves aides-soignants durant leur formation

1. En quelle année avez-vous suivi la formation AS ?
2. En cursus intégral ou partiel ?
3. Avant d'entrer en formation vous avez fait quoi ?
4. Aviez-vous des appréhensions avant de rentrer en formation ? avant les stages ?
5. Si vous repensez à cette année de formation, quels ont été les moments les plus importants pour vous ?
6. Est-ce qu'il y avait un suivi individuel ? avec un référent de suivi ?
 - a. Si oui : comment décririez-vous son accompagnement ?
7. Avez-vous rencontré des difficultés ?
 - a. Qu'est-ce qui vous a aidé ?
8. Qu'est ce qui a été important pour vous durant les stages dans l'accompagnement ?
9. Pouvez-vous me décrire une expérience de stage que vous avez vécue de façon positive ?
10. Est-ce que vous pensez avoir changé entre le début et la fin de votre formation ? si oui : en quoi ? qu'est ce qui l'a permis ?

Annexe 4 : Entretien formatrice

1 Voilà donc ça enregistre

2 Donc euh voilà mon mémoire ma recherche s'oriente autour de l'accompagnement des adultes
3 en formation aide-soignante ok donc avant de rentrer vraiment dans le vif du sujet je vais te poser
4 quelques questions pour permettre de mieux te connaître et voir connaître ton profil de
5 formateur euh tes années d'expériences et tout ça ok

6 - Hum

7 Donc voilà ma première question c'est de te demander depuis combien d'années tu es
8 formatrice ?

9 - Alors moi je travaille à l'IFAS depuis 2009

10 D'accord donc sept ans

11 - Oui

12 Et auparavant tu as travaillé dans quels types de structures ou de services ?

13 - Alors euh donc j'ai fait l'école des cadres avant de rentrer à l'IFAS donc euh le poste de
14 formateur c'est mon premier poste en tant que cadre auparavant j'ai travaillé sept ans
15 dans une pouponnière de l'aide sociale à l'enfance et avant j'avais travaillé dix ans dans
16 un CHU dans un service de pédiatrie hémato-oncologie et pédiatrie générale

17 D'accord donc toujours dans le domaine de l'enfance

18 - Dans le domaine de l'enfance avec une expérience j'avais pris une disponibilité j'ai
19 travaillé aussi pour médecin du monde dans un centre de nutrition au Soudan et j'avais
20 trav au Cap Vert aussi j'avais été voilà

21 Hum hum et qu'est ce qui t'as à un moment donné amené à envisager cette fonction de
22 formatrice en IFAS ?

23 - Alors euh j'avais envisagé une fonction de formatrice mais pas forcément en IFAS en fait
24 c'est le hasard au niveau du recrutement quand j'ai postulé on m'a proposé ce poste alors
25 c'est quelque chose qui m'a fait hésiter

26 Hum hum hum hum

27 - et euh avant de donner ma réponse j'ai fait en sortant de l'école des cadres j'ai fait des
28 missions d'intérim en maisons de retraite et en centre de longs séjours

29 Hum hum

30 - Et euh voilà donc j'ai accepté le poste et c'est vrai que j'ai découvert un autre univers
31 notamment en pédiatrie la prise en charge de la douleur de la mort et tout c'est quelque
32 chose qui est voilà et j'ai trouvé que ben dans le monde adulte des soins à l'adulte c'était
33 assez affolant ce que j'ai vu rien qu'à travers les missions de l'intérim

34 D'accord et affolant dans quel sens ?

35 - Dans le sens où par exemple j'ai trouvé des gens en fin de vie avec 3 grammes
36 d'Efferalgan par 24H ou euh je les conditions de travail n'étaient pas du tout celles que je
37 connaissais une infirmière pour 60 résidents et aussi j'ai pu ben côtoyer les aides-

38 soignants et qui géraient énormément de choses notamment dans les EHPAD où j'ai fait
39 des missions d'intérim

40 Hum hum

41 - donc le choix de l'IFAS non c'était le choix de la fonction de formatrice

42 D'accord et tu fais un lien direct entre ce que tu observes là en EHPAD ces conditions de travail la
43 thérapeutique et ce choix d'être formatrice ?

44 - Oui mais c'est euh enfin je j'avais depuis plusieurs années moi j'accompagnais des
45 étudiants en stage

46 Oui

47 - C'est quelque chose qui m'a toujours intéressée et euh ben j'avais aussi et voilà cette
48 envie de le plaisir aussi de partager aussi ce qu'était mon métier comment voilà

49 Hum hum oui au départ c'est cette envie de partager le métier ?

50 - Oui et puis je me disais ben je continue à prendre soin des patients parce que aussi en
51 accompagnant ces élèves dans l'obtention de leur diplôme c'est une façon aussi de leur
52 faire passer des valeurs de voilà des messages

53 Hum hum donc c'est pas totalement abandonner le soin pour toi d'être formatrice dans l'idée que
54 tu en as au départ ?

55 - Au départ non c'était pas forcément ben au départ la représentation que j'avais du métier
56 de formatrice c'était pas celle que j'ai aujourd'hui hein forcément ça à évoluer au départ
57 moi je m'imaginais être avec les élèves un peu toute la journée avec eux faire des cours
58 euh échanger construire et voilà être sur le terrain aussi avec eux pour des évaluations
59 ben aujourd'hui j'ai pas du tout le même regard sur mon métier de formatrice (rire) c'est
60 pas ça on n'est pas tout le temps en présence de l'élève pour autant on continue à
61 l'accompagner quand même à travers ce qu'on construit mais euh on n'est pas toujours
62 dans l'interaction

63 Hum hum donc justement tu viens de dire on continue à l'accompagner à travers quoi et
64 comment tu décrirais ton accompagnement ? Ton accompagnement il se fait à travers quoi
65 finalement ?

66 - Alors moi j'ai des missions précises à l'IFAS c'est de euh de m'occuper des plannings de
67 cours et euh ben moi je donne sens à ce travail en essayant ben de au fil de la
68 construction d'un module de formation euh ben de leur donner des éléments qui vont les
69 aider à cheminer à réfléchir en fait l'idée c'est vraiment pas de plaquer les cours du
70 référentiel dans le planning c'est aussi de donner sens et de voir comment on peut les
71 accompagner à évoluer à faire des liens avec les terrains de stage avec leur expérience
72 comment on peut inclure ben l'exploitation de stage l'analyse de pratiques à quel
73 moment dans le module les enseignements aussi essayer de favoriser aussi ces échanges
74 avec les experts de terrain moi j'ai beaucoup travaillé pour repérer aussi des personnes
75 ressources dans les terrains de stage les inviter à venir à l'IFAS pour euh voilà

76 Hum hum

77 - par exemple j'avais rencontré lors d'une MSP une aide-soignante qui travaillait sur le
78 toucher bien être en gynécologie c'est quelqu'un que j'ai recontacté on a monté un
79 enseignement pour que elle puisse venir aussi partager cette expérience avec les élèves

80 D'accord

81 - ça permet aux professionnels de valoriser leur travail et puis aussi aux élèves aussi de
82 découvrir qu'on peut exercer ce métier d'aide-soignante d'une autre façon

83 Hum hum d'accord et ça pour toi par exemple cette situation là ça fait partie pleinement de ton
84 accompagnement ?

85 - ouais oui de faire témoigner des professionnels d'être en interaction avec eux et puis de
86 donner une vision de ce métier aide-soignant qui s'ouvre vers plein de choses quoi

87

88 Hum hum

89 - parce que après je trouve c'est difficile autour du métier aide-soignant des fois le discours
90 hein c'est y a des fois une méconnaissance de la fonction elle-même et si on n'est pas
91 vigilant au choix des intervenants ben on peut aussi avoir des personnes qui soient
92 complètement déconnectées de ce qu'est réellement le métier la fonction et qui au lieu
93 de valoriser le travail des aides-soignants des fois ont pas un discours très très positif

94

95 Donc ce que j'entends dans ce que tu dis c'est l'importance autour du métier d'aider les élèves à
96 rencontrer des gens du métier même en dehors des temps de stage

97 - même en dehors des temps de stage oui voilà après c'est aussi euh identifier quels sont
98 au fil des années moi ça me permet de voir aussi qu'il y a des besoins qui peuvent
99 émerger et être attentive à ce que formulent les élèves dans les bilans par exemple ils ils
100 avaient dit depuis deux trois ans qu'ils trouvaient que par rapport aux patients déments
101 ils étaient un peu démunis il leur manquait des éléments

102 D'accord

103 - donc on avait euh contacté une psychologue une psychomotricienne qui travaillent avec
104 des patients déments et on a construit une séquence qui permet aussi ben d'apporter
105 autre chose voilà sur la relation communication

106 Donc ça ça c'est mis en place ?

107 - ouais cette année j'ai travaillé avec un AMP et euh sur l'animation dans les institutions
108 pour personnes âgées et avec cette personne on a construit euh l'enseignement de façon
109 à ce que après les élèves participent à une kermesse qui aura lieu au mois de juin c'est
110 aussi pour faire des liens ben euh entre les éléments ben théoriques sur l'animation
111 comment ils peuvent l'investir et comment les aides-soignants peuvent l'investir

112 Hum hum quand tu dis faire des liens c'est vraiment j'entends faire des liens entre un
113 enseignement à l'IFAS et le terrain

114 - oui

115 Et en partenariat avec des professionnels de terrain

116 - parce que c'est souvent ce que reprochent les élèves aides-soignants ils ne voient pas
117 tout de suite à quoi peuvent servir toutes ces ouais ils nous le disent souvent quoi et ça
118 peut générer chez eux un peu un détachement ou un manque d'investissement si on
119 donne pas sens aussi à ce qu'on leur propose

120 Oui hum hum donc finalement vous vous appuyez au niveau de ton IFAS sur les bilans des élèves

121 - tout à fait

122 Sur le bilan d'une année pour pouvoir réajuster euh l'année suivante ou dans les modules suivants
123 c'est plutôt d'une année sur l'autre ou même en cours d'année tu peux réajuster des choses avec
124 leur retour est-ce que tu as cette possibilité-là ?

125 - c'est plutôt d'une année sur l'autre en fait ouais la réflexion après voilà il faut anticiper
126 parce que ben on se rend compte que dans nos métiers si c'est pas organiser à l'avance
127 des fois c'est pas faisable oui ça demande réflexion et c'est pas forcément accéder à
128 toutes leurs demandes aussi parce qu'il y a des choses par exemple ils n'arrêtent pas de
129 dire qu'ils veulent plus de pratique

130 Oui

131 - mais c'est au final moi je me dis qu'il y a suffisamment de pratique c'est pas c'est pas ça le
132 problème c'est qu'il faut qu'ils donnent sens aussi qu'ils fassent les liens entre ce qu'on
133 leur propose et ce qu'ils peuvent réinvestir sur le terrain

134 Qu'est ce qui fait d'après toi qu'ils demandent plus de pratique ?

135 - moi je pense que c'est lié aussi au profil des élèves qu'on a et aussi des élèves qui dans
136 cette formation en alternance ont besoin d'avoir une porte d'entrée en majorité par la
137 pratique

138 Hum hum

139 - moi j'ai peu d'élèves qui ont accès à enfin qui donnent sens à la formation en passant
140 d'abord par la théorie donc il faut aussi que nous on leur propose rapidement pour les
141 motiver les faire investir des choses qui sont vers un côté pratique

142 Hum hum

143 - c'est révélateur ils veulent tous partir en stage dès qu'ils ont mis un pied à l'IFAS et ça
144 c'est difficile des fois pour certains de leur faire accepter que ben non il va falloir attendre
145 un petit peu et puis qu'on a des choses qu'on souhaite leur proposer avant de partir en
146 stage

147 Hum hum

148 - on est en train de réfléchir cette année à peut-être on faisait module 1 plus module 6 et
149 on se dit que peut-être on va les laisser partir en stage au bout de 4 semaines on va voir

150

151 hum hum et comment dans quel état d'esprit ils sont quand ils partent en stage ?

152 - alors euh

153

154 S'ils l'expriment

155 - oui oui oui moi je travaille avec eux là-dessus sur notamment le premier départ en stage
156 donc ça c'est important pour les faire exprimer là-dessus alors ils sont tous très pressés
157 avec quand même des appréhensions et là en début d'année on identifie bien ceux qui
158 ont eu de l'expérience qui connaissent le monde du soin ceux qui ne le connaissent pas
159 parce qu'ils n'ont pas du tout la même vision du terrain les mêmes appréhensions les
160 mêmes peurs donc ça c'est intéressant de les faire exprimer aussi de rassurer ceux qui
161 n'ont pas d'expérience en leur disant ben qu'au final ils ont 10 mois de formation et que
162 ils vont tous arriver au diplôme avec les compétences mais c'est plutôt intéressant ça ça
163 c'est assez sympa de les accompagner là-dedans

164

165 Quand tu dis les rassurer euh les rassurer par rapport à quoi et comment ? Qu'est ce qui fait que
166 tu parles de la nécessité de les rassurer ?

167 - et bien des fois ils ont du mal à identifier ce que fait réellement l'aide-soignant

168 Hum hum

169 - au niveau des soins donc à se situer dans une équipe à imaginer pour certains ben le
170 travail en équipe pluridisciplinaire c'est pas quelque chose qui correspond à leur
171 expérience euh certains les rassurer d'ores et déjà sur leurs capacités leur efficacité à
172 pouvoir occuper ce statut d'élève donc ça c'est aussi déterminer dans le groupe d'élèves
173 qu'on accompagne plus particulièrement ben on perçoit rapidement y'a des personnalités
174 ou des gens selon leur parcours de vie qui ont plus ou moins confiance en eux donc moi
175 j'aime bien travailler ce côté-là

176

177 D'accord alors dans ce que j'entends tu es référente d'un groupe d'élèves hein ?

178 - oui c'est ça

179 Et ça m'intéresse que tu me parles de ce que tu viens de dire que ça t'intéresse de travailler ça
180 avec eux ce manque de confiance en eux

181 - oui parce que en fait au départ quand j'ai commencé ma fonction de formatrice moi
182 j'étais très axée sur le contenu de mes cours est-ce que c'était fiable est-ce que ça allait
183 correspondre au référentiel et tout ça et maintenant moi ce qui me prend le plus de
184 temps et ce qui me plaît le plus c'est justement de les accompagner euh à cheminer tout
185 le long de l'année et puis je les vois vraiment évoluer et donc je trouve important cette
186 première période de formation quand on les accueille à l'IFAS et euh d'être avec eux
187 présent de alors sans rentrer dans moi j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur
188 intimité ou de leur vie privée ils peuvent certains l'évoquer mais euh ça peut me donner
189 des pistes de compréhension de ce qu'ils vivent mais moi voilà cet accompagnement de

190 ce groupe de 20 élèves de les voir aussi évoluer avec ben euh c'est intéressant parce qu'il
191 y a des gens qu'ont 18 ans d'autres 20 ans 30 ans 40 ans jusqu'à 50 ans et comment ben
192 ils appréhendent cette fonction qu'est-ce que ça représente aussi pour eux

193 Hum hum

194 - parce que aussi en fait c'est aussi prendre le temps d'identifier réellement pourquoi ils
195 sont là et aussi qu'ils acceptent pour certains de dire que pour eux le motif réel et ben
196 c'est aussi des fois sans jugement et ben c'est aussi de trouver du travail ou c'est un peu
197 par hasard ou ils savaient pas quoi faire donc bon ils ont passé le concours et aussi euh
198 certains ben c'est un grand changement par rapport à ce qu'ils faisaient avant d'entrer en
199 formation

200 Hum hum

201 - donc travailler à partir de ça et de voir ben réellement ce que ça peut donner

202

203 Hum hum euh est-ce que tu es référente de ce groupe d'élèves donc cet accompagnement il est
204 uniquement collectif ou est-ce que tu les vois aussi en individuel ?

205 - alors il y a beaucoup de temps d'enseignement en collectif en petits groupes de 20 et
206 après il est convenu au niveau de l'IFAS que sur les 4 premières semaines de formation
207 qu'on propose à chaque élève de passer ce qu'on appelle un test de positionnement qui
208 est une épreuve de français math et biologie et ce qui permet aussi d'identifier si certains
209 ont des difficulté euh ben notamment avec le français ou un manque de connaissances de
210 base et moi je profite de la restitution de ce test qui se fait en entretien individuel pour
211 amorcer déjà mon accompagnement voilà ben je rentre par le test mais aussi je profite
212 aussi de ce temps-là pour leur faire exprimer euh comment ils se situent au bout de 3
213 semaines ou ce qui est important pour eux comment ils voient l'avenir voilà

214 Hum hum d'accord

215 - et après je les revois on a ce qu'on appelle un bilan de début de formation je vais les
216 revoir en individuel sur un entretien de trois quart d'heure environ

217 Hum hum

218 - je les revois là avant la fin de l'année vers novembre décembre hein pour se situer un peu
219 après un premier stage voir un peu comment ça se passe

220 -

221 D'accord hum hum ok donc est-ce que tu pourrais m'expliquer parce qu'il y a ton
222 accompagnement du groupe de la vingtaine d'élèves et puis il y a l'accompagnement individuel et
223 euh est-ce que tu pourrais me décrire plus précisément ce que tu mets en place quand tu
224 t'adresses au groupe au niveau du collectif qu'est-ce que tu mets en place dans ton
225 accompagnement toujours dans cette idée-là aussi que tu as exprimé de renforcer la confiance en
226 eux les accompagner les aider assez concrètement qu'est-ce que tu vas utiliser ?

227 - ben je pense que la première chose c'est moi ma posture et mon discours déjà ça ça a
228 aussi valeur d'exemple si moi j'exige de leur part de l'honnêteté de la rigueur euh il faut
229 que moi aussi je puisse leur proposer ça

230 Hum hum

231 - et après c'est à travers notamment des travaux de groupes ben identifier si certains ont
232 des difficultés à prendre la parole comment ils se positionnent euh au contraire comment
233 ils sont trop présents et ne laissent pas la parole aux autres ou voilà rapidement on arrive
234 à identifier des éléments aussi voilà y'a aussi dans les premières semaines de formation
235 l'élection d'un représentant du groupe donc c'est aussi des temps d'échange et on voit
236 ben un peu des personnalités qui émergent des gens qui sont peut-être sur la défensive
237 aussi euh moi je pense notamment des professionnels qui ont fait fonction d'aide-
238 soignante et qui arrivent et cette première semaine deuxième semaine l'école c'était
239 peut-être très attendu mais c'est aussi questionnant sur quel rôle quel statut de devenir
240 élève c'est pas évident donc voilà c'est aussi travailler là-dessus avec eux

241 Hum hum

242 - plus voilà dans mon discours leur faire passer mes valeurs soignantes euh

243 Hum hum

244 - et attendre d'eux ben du travail voilà moi je crois que c'est important de poser le cadre
245 tout de suite moi je m'engage auprès d'eux et je dis clairement ce que je vais proposer
246 comme accompagnement que je suis présente que si ils ont des difficultés ben voilà ils
247 peuvent m'appeler aussi et venir me voir et j'exige d'eux aussi en retour ben de
248 l'investissement du travail alors je veux pas forcément qu'ils deviennent aides-soignants
249 hein au contraire si ça va pas si ils voient que ça leur correspond pas ben qu'ils puissent
250 l'exprimer y'a pas de soucis mais en tous les cas euh voilà qu'il y a des patients à prendre
251 en soin et que on peut pas faire n'importe quoi et que

252 Hum hum

253 - voilà souvent ils trouvent ça au départ un peu euh ils disent que je suis exigeante mais je
254 préfère être exigeante que voilà après il faut qu'ils soient rigoureux parce que dans le soin
255 après moi je peux pas accepter qu'on fasse les choses à moitié

256 Hum hum

257 - donc je leur renvoie ça assez facilement à travers euh des documents qu'ils me rendent le
258 respect des délais euh la qualité des supports la qualité de ce qu'ils font, on voit ensemble
259 voilà plein de choses ben aussi en lien ben avec

260 Ok

261 - Généralement voilà après j'ai commis une erreur une année ça m'a servi de leçon

262 Oui

263 - Dans la gestion des groupes et aussi je pense que en tant que formatrice c'est quelque
264 chose que j'avais pas identifié aussi au départ de ma fonction c'est que aussi dans le

265 management du groupe identifier des personnes qui peuvent créer des ben voilà il y a des
266 gens aussi qui euh n'ont pas forcément un bon esprit qui peuvent dans les travaux de
267 groupes véhiculer des choses négatives ou prendre le pouvoir dans le groupe

268 Hum hum

269 - Et qui peuvent avoir devant le formateur ben ça sert de leçon ça arrive une fois et puis
270 après voilà

271 Et est-ce que tu as trouvé un moyen de prendre en compte cette situation-là ? Tu as senti peut-
272 être une situation difficile ?

273 - Oui parce que la confiance la relation de confiance n'avait pas été instaurée avec ce
274 groupe et c'était compliqué parce que je me dis que j'ai dû rater quelque chose en début
275 d'année et après ça a eu des répercussions tout au long de l'année et c'est difficilement
276 rattrapable

277 D'accord et tu viens d'évoquer le fait que la relation de confiance n'avait pas été mise en place
278 avec le groupe

279 - Ouais

280 Euh alors qu'est-ce que tu mets en place pour instaurer cette relation de confiance ? Qu'est-ce
281 qui fait d'après toi que dans cette situation ça n'a pas fonctionné ?

282 - Moi je trouve qu'il faut être bienveillant avec les élèves et ça c'est important donc ça ça
283 reste quelque chose de constant c'est aussi les accompagner voilà qu'ils se sentent bien
284 en formation que ça corresponde à leurs besoins aussi ça parfois être là aussi parce qu'il y
285 en a qui vivent des situations familiales compliquées euh alors voilà en restant à sa place
286 de formatrice mais en tous les cas c'est en étant dans cette bienveillance y'a des
287 personnes qu'ont des enfants malades ou un conjoint qui est hospitalisé euh voilà je crois
288 qu'il faut aussi avoir euh cette vision de notre travail

289 Hum hum

290 - Alors on reste infirmière alors des fois c'est peut-être un peu

291 Oui ce sentiment d'être restée infirmière

292 - il faut faire attention parce que voilà je me rends compte que des fois la place de
293 formatrice implique que tu n'es pas dans la relation de soin et que il y a des limites qu'il
294 faut bien aussi diriger les personnes qui sont en difficulté vers les bonnes personnes et
295 qu'on peut pas être à la fois moi un moment donné je vais devoir les évaluer donc il faut
296 faire attention

297 Hum hum

298 - mon accompagnement il est vis-à-vis de mon groupe de référence il est dans la
299 bienveillance je vais les aider euh voilà au maximum

300 Hum hum

301 - Mais à partir du moment où je vais être dans l'évaluation j'ai des critères d'évaluation
302 seront les mêmes pour tous quel que soit même si même je leur dis hein même si je vous
303 trouve très sympathiques si pour autant vous ne remplissez pas les conditions ben ça
304 marchera pas

305 Ouais ouais

306 - Il faut faire attention aussi vis à vis d'eux de pas leur laisser penser que s'instaure une
307 relation qui au bout d'un moment va ils pourraient être surpris moi je pense si au
308 moment d'une évaluation ils disent ah ben elle n'est pas gentille *prénom de la formatrice*
309 il peut se jouer des choses sur l'affectif il faut faire attention et je le vois bien il y a des fois
310 des des en fonction de l'âge mais même des élèves il se joue derrière ça des fois des
311 relations un peu maman enfant ou même quand on a le même âge attention ou même
312 avec des hommes dans le groupe des fois aussi voilà il faut être aussi vigilant à toutes ces
313 relations des fois de séduction de mais c'est intéressant

314 Oui tu as évoqué que le fait effectivement que étant formatrice tu n'es pas infirmière est ce que
315 néanmoins euh voilà tu as nommé la bienveillance est-ce que tu penses que tu t'appuies sur
316 d'autres valeurs que tu avais en tant qu'infirmière dans ta fonction de formatrice ? Est-ce que tu
317 penses qu'il y a des valeurs communes entre ta fonction d'infirmière et ta fonction de
318 formatrice ?

319 - Oui moi je trouve que c'est indissociable c'est heureusement que j'ai eu ce parcours
320 d'infirmière cette vision aussi du soin de ce métier parce que je pense que c'est un plus
321 notamment au niveau des valeurs humaines dans la compréhension aussi de ce que
322 peuvent vivre des personnes là cette année j'ai euh une jeune femme dans mon groupe
323 qui a son mari qui est atteint d'un cancer et je crois aussi ça me permet aussi de euh
324 d'être dans une certaine compréhension d'être dans l'accompagnement aussi et un
325 soutien

326 Hum hum

327 - Mais je ne suis pas son infirmière je suis sa formatrice et avec les limites que ça pose

328 Hum hum

329 - Après on a aussi un public qui euh qui est parfois fragile et qu'on voilà moi mes collègues
330 ils se moquent de moi parce qu'ils disent que je fais beaucoup de social mais euh en
331 même temps je le défends parce que je me dis que voilà on est confronté aussi à des gens
332 qui vivent des choses ou qui ont vécu des choses il faut tenir compte de ça ils ont un passé

333 Et pour toi c'est important de prendre en compte aussi leur parcours de vie leur situation de vie ?

334 - Oui parce que euh si on fait abstraction de ces éléments-là ben du coup des fois on peut
335 passer à côté de choses au niveau de la formation et puis si on est dans la compréhension
336 de ce qu'ils vivent alors même en étant exigeant par rapport aux travaux à rendre une
337 rigueur du travail et tout je crois que le fait qu'il y ait cette relation cette compréhension
338 ben c'est donnant donnant quoi et des fois ils acceptent aussi que moi à certains
339 moments je sois moins performante ben voilà

340 Oui hum hum oui parce que tout à l'heure tu as évoqué des élèves aides-soignants qui ont été
341 professionnels et qui a un moment donné ont ce statut d'élèves et tu as évoqué que c'était pas
342 toujours facile pour eux euh

343 - Mais je le gère je crois qu'avec l'expérience on le gère aussi euh plus facilement après j'ai
344 c'est aussi dans le positionnement la légitimité à être là moi ça m'a posé une difficulté un
345 peu au départ le fait d'être puéricultrice parce que être très au fait experte de tous les
346 soins faits aux enfants la relation parents enfants et de me retrouver à un moment donné
347 à enseigner des soins sur la toilette des choses que j'avais fait mais pas forcément
348 pratiqué pendant de longues années donc des fois on se demande est-ce que je suis
349 vraiment légitime pour leur montrer ça alors que si ça se trouve elle fait ça depuis des
350 années et là aujourd'hui c'est pas ça ce que je leur propose c'est une ligne de conduite
351 que je leur propose pas des modes d'emploi

352 Hum hum

353 - Et avec des personnes comme ça par exemple cette année je trouve ça super parce que
354 j'ai une élève qui était très sur la défensive cela faisait 10 ans qu'elle travaillait en EHPAD
355 donc elle arrivée fermée et tout d'un air de dire bon vous allez pas m'apprendre mon
356 boulot et c'est quelqu'un avec qui aujourd'hui on peut dialoguer qui vraiment ben qui
357 s'est ouverte et qui accepte qu'on puisse échanger questionner les choses sans pour
358 autant remettre en question ce qu'elle a fait avant quoi

359 Hum hum

360 - Sans dire c'est bien ou pas bien ça c'est pas mon propos mais je me dis c'est sympa parce
361 que j'aurais été plus en difficulté il y a quelques années par rapport à ça et aujourd'hui là
362 c'est quelque chose que je prends euh voilà

363 Et qu'est ce qui t'as permis à ton avis à cette élève de passer de cette attitude fermée à cette
364 attitude d'ouverture dont tu viens de parler ?

365 - Je me suis appuyée au sein du groupe sur son expérience son vécu et j'ai jamais été dans
366 le jugement de ce qu'elle avait fait ou pas fait et elle avait une expérience on a pu
367 s'appuyer dessus et du coup c'est elle-même qui a exprimé ça ah oui et elle a pu le voir
368 comme quelque chose qui la faisait avancer

369 Hum hum

370 - Et à un moment de sa carrière elle était sans connaissance par rapport à certains
371 domaines elle a fait les choses comme elle a pu les faire et aujourd'hui elle est plus dans
372 la recherche d'informations de questionnement et je pense qu'elle va réellement
373 s'approprier ça c'est lui faire voir les choses autrement dans l'échange et elle ben elle
374 peut changer

375 Hum hum

376 - Alors il y en a comme ça je pense qu'ils traversent la formation ça change rien
377 Il me semble entendre qu'elle a pu modifier sa façon de voir grâce aussi à l'accompagnement que
378 tu as mis en place et en même temps tu dis ben il y en a ça ne changera rien est-ce que ça

379 voudrait dire que l'accompagnement que tu peux mettre en place certains vont s'en saisir quand
380 d'autres non ?

381 - Ben il faut accepter des fois c'est frustrant on aimerait bien que tous soient motivés
382 performants qu'ils arrivent tous ouais au diplôme alors même certains vont obtenir le
383 diplôme mais pour autant je suis pas certaine qu'ils se soient saisis de toutes les valeurs
384 qu'on a essayé de leur faire passer alors donc ça peut être frustrant mais il faut aussi
385 accepter euh que ben tous euh ne vont pas exercer ce métier comme nous

386

387 Hum hum

388 - Des fois c'est un peu rageant par contre je suis plus aussi dans l'acceptation que tous ne
389 soit pas diplômés par contre pour certains le parcours est plus compliqué et que pour
390 certains il faille passer par la non validation de certaines épreuves qu'il y ait aussi des
391 déclics alors des déclics en termes de prise de conscience ben que le niveau n'est pas
392 suffisant on ne peut pas accepter qu'un futur aide-soignant n'ait pas ces connaissances-là
393 n'ait pas voilà une maîtrise de ces éléments-là ben des fois l'échec permet aussi ben on
394 s'en sert aussi dans l'accompagnement hein y'en a qui ont besoin de ça et puis il y en a
395 d'autres qui finaliseront jamais leur formation aide-soignante et puis voilà

396

397 Hum hum

398 - C'est comme ça

399

400

401 Hum quand tu dis on s'en sert de l'échec dans l'accompagnement euh concrètement ça signifie
402 quoi ?

403 - Alors lorsque je sais que ce qu'ils proposent ben ça correspond pas aux attentes et qu'ils
404 peuvent pas valider

405 Hum hum c'est un élève qui n'a pas la moyenne et qui échoue à la validation d'un module c'est
406 ça ?

407 - Ouais j'ai l'exemple d'une jeune fille que j'ai évaluée en EHPAD et qui n'a pas validé sa
408 MSP qui était très en colère parce qu'elle n'était pas dans la compréhension sur le
409 moment de ce qui se passait et donc c'est quelqu'un qui n'était pas dans mon groupe de
410 référence mais que j'ai reçue après que j'ai reçue en entretien et euh qui aujourd'hui elle
411 est capable de dire oui je comprends mais il a fallu plus d'un mois pour comprendre ce qui
412 s'était passé et en termes aussi d'irrespect de la personne qu'elle avait en soins elle ne
413 connaissait pas des éléments qui aurait pu la mettre en danger voilà et aujourd'hui je
414 pense que.... Tout ça et elle a revalidé sa MSP avec une note extraordinaire elle est dans
415 cette démarche de comprendre et de chercher des informations

416

Hum hum

417 - Et moi je me dis là j'ai fait mon travail c'est ce que je lui ai dit à un moment donné on peut
418 pas se contenter du minimum

419 Ça c'était le contenu de ton entretien ?

420 - Euh oui moi je lui ai dit je ne peux pas accepter qu'une aide-soignante prenne en soin
421 quelqu'un depuis quatre jours alors par exemple il y avait un par exemple très
422 concrètement la dame n'avait pas été à la selle depuis quatre jours ce qu'elle n'avait pas
423 pris en compte donc même si on est en début de formation je pense que c'est
424 inadmissible et euh elle connaissant pas vraiment cette personne elle ne s'était pas
425 inquiétée des répercussions de la démence sur la personne son anxiété et c'est pas

426 Hum hum

427 - Aujourd'hui elle est capable de le dire

428 Hum hum et elle a validé avec brio c'est ça

429 - Oui oui mais elle est venue me voir pour me le dire en disant merci même si je n'étais pas
430 sa formatrice référente elle euh

431 Ouais donc en fait dans tout ce que tu me dis ce que j'entends c'est que tu t'appuies dans ton
432 accompagnement sur des valeurs professionnelles que même si tu as une expérience d'infirmière
433 puér et ben c'est pas ça l'important mais j'entends en même temps tes valeurs professionnelles et
434 des exigences professionnelles quel que soit ton parcours auparavant finalement

435 - Oui parce que ça s'inscrit dans des valeurs de soins infirmiers et puis voilà oui oui et je me
436 dis que ce métier de formatrice c'est un métier autre que le métier d'infirmière hein
437 même si il y a un lien il faut accepter c'est ça aussi la difficulté quand on débute il faut
438 accepter d'exercer quelque chose de différent

439 Hum hum

440 - Alors en gardant un lien avec son métier d'origine c'est peut-être ce qui est aussi enfin je
441 crois qu'une fois qu'on a passé ce cap et ben ça va mieux quoi

442 Là aujourd'hui tu ne te sens plus tout à fait la même formatrice qu'au début ? Il y a des choses qui
443 ont changé ?

444 - Oui ben déjà avec l'expérience je suis plus à l'aise il y a des choses qui se font plus
445 facilement euh voilà et puis aussi cette vision globale de la formation du parcours du
446 profil des élèves aussi ça ça m'aide beaucoup euh la richesse des profils euh aussi
447 composer avec les niveaux hétérogènes dans un groupe c'est quelque chose qui m'avait
448 beaucoup perturbé au départ c'est que certains tu pars il y a des bases qui sont
449 difficilement ouais ben qui sont sans porter de jugement négatif hein mais il y a des
450 personnes qui ont déjà des difficultés avec le français avec un vocabulaire de base ou au
451 contraire tu te retrouves dans un groupe avec quelqu'un qui a Bac je sais pas combien
452 moi l'autre jour il y en a un qui m'a expliqué des trucs en chimie sur les bandelettes
453 urinaires moi je ne comprenais pas et il m'a expliqué avec ses connaissances c'est
454 valorisant et au départ c'est pas c'est dur de composer avec ça parce que tu sais pas à
455 quel niveau voilà

456 Hum hum

457 - Et moi au départ je voulais trop en dire trop en faire donc je vais plus à l'essentiel je sais
458 quel message je veux vraiment faire passer

459 Hum hum

460 - Alors je sais que certains ben ça les frustre un peu parce qu'ils iraient plus loin donc ils
461 peuvent continuer leur recherche et d'autres ben je les ramène juste à ce niveau-là

462 Hum hum et quand tu leur dis que si ils le souhaitent ils peuvent chercher plus loin tu penses
463 qu'ils le font ou tu sais qu'ils le font ?

464 - Alors certains le font mais il y a voilà c'est aussi lié à leur parcours de vie leur parcours de
465 formation initiale enfin cette année j'ai tenté pour le module 2 euh en fait d'anticiper les
466 cours et leur proposer euh un petit Power-Point à regarder avant des vidéos à regarder
467 faire des recherches avant le cours et je me suis rendue compte alors j'étais un peu déçue
468 mais peu se sont saisi de cet outil là

469 Hum hum

470 - Du coup ils s'inscrivent enfin faut faire attention parce que certains s'inscrivent dans
471 quelque chose de très scolaire ils sont très passifs ils attendent que ça vienne

472 Hum hum

473 - Donc on essaie de modifier nos méthodes pédagogiques pour qu'ils soient un peu plus
474 acteurs et qu'ils fassent des choses c'est des adultes ils peuvent faire euh

475 Hum hum

476 - Donc là par exemple ils ont créé des enseignements ça a bien marché ils ont créé un PP
477 présenté devant leurs collègues euh c'est important de voir de montrer on sait qu'ils
478 peuvent

479 D'accord

480 - Voilà mais ça demande beaucoup d'énergie parce qu'il faut repenser

481 Hum hum et quand tu as dit on essaie de modifier tout ça derrière il y a une réflexion d'équipe ?
482 un travail au niveau de l'équipe ?

483 - Oui voilà ben après ça reste la difficulté du travail d'équipe (rires) que on n'est pas tous au
484 même niveau dans le même parcours de formation de la même expérience (blanc) des
485 fois pas avec la même vision de formateur et ça crée voilà il faut euh

486 Hum hum

487 - Et voilà il faut aussi créer un consensus et voilà qu'on s'y retrouve et c'est aussi important
488 de travailler sur la cohésion d'équipe parce que ça c'est quelque chose que les élèves se
489 saisissent assez rapidement et ils savent ça

490 Hum hum quand tu dis la même vision de formateur est-ce que tu saurais décrire des visions
491 différentes que les membres de l'équipe peuvent avoir du métier de formateur ?

492 - (blanc) Ben après on trouve différents profils de formateurs je crois que après les valeurs
493 soignantes sont présentes mais pas forcément exprimées de la même façon et euh ben
494 aussi dans la rigueur dans le travail qui est donné c'est aussi (blanc) euh moi j'aime pas
495 trop cette relation un peu euh comme le maître à l'école qui utilise des punitions ouais et
496 c'est ça me gêne un peu en formation adulte je trouve qu'on les remets aussi dans une
497 situation très scolaire c'est à nous de faire attention à pas proposer ça

498 Hum hum

499 - Donc moi mon accompagnement il me va bien parce que il n'y a pas cette dimension là

500 Hum hum

501 - Alors après c'est aussi à travers la position enfin moi je crois que la posture du formateur
502 c'est aussi à travers l'image qu'il a du métier aide-soignant et que c'est aussi une difficulté
503 parce que c'est un métier qui représente aussi au niveau de l'hôpital un euh on appelle ça
504 hein le sale boulot euh c'est aussi comment se positionner dans notre fonction de
505 formateur comment c'est aussi par rapport au regard des autres par rapport à ce métier
506 la valeur qu'on lui accorde euh

507

508 Les autres c'est-à-dire ?

509 - Les autres formateurs IFSI les cadres de terrain voilà aussi dans cette dimension là et euh
510 ben faut c'est aussi euh nous à être vigilant à pas reproduire aussi la vision des fois
511 négative du métier d'aide-soignant aussi dans nos discours hein comme euh ils
512 comprennent rien euh y'a pas de niveau y'a des fois

513

514 C'est quelque chose que tu entends ça ?

515 - Oui ouais et du coup ben les conflits qui existent au sein de l'équipe c'est aussi lié par
516 rapport à comment on vit notre métier quelle valeur on accorde aussi à ces élèves

517

518 Hum hum donc le regard que tu as vis-à-vis de ces adultes en formation ?

519 - Oui ouais profondément c'est aussi par rapport je pense certains choix de cadres de santé
520 ou non choix d'exercer auprès de ces élèves et ben du coup ça ça induit plein de choses

521

522 Oui, hum hum

523 - Ouais moi c'est quelque chose que j'ai découvert et parce que en fait comme c'est mon
524 premier poste de cadre de santé j'avais pas de vision un peu du métier cadre et aussi
525 cette vision de ce groupe cadres où je trouve moi qu'au niveau social il y a des échelles de
526 valeurs et des fonctions qui sont plus ou moins valorisées et du coup si on n'est pas au
527 clair avec ça et ben des fois ça crée des difficultés et aussi ben dans le travail qu'on
528 propose à ces élèves ben je suis persuadée que ça se voit

529

530 Hum hum est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais modifier dans ton accompagnement ? Est-ce
531 qu'il y a des choses que tu aimerais changer ou est-ce qu'il y a des choses que tu envisages de
532 modifier ?

533 - Ben là ça fait plusieurs années qu'on évoque euh moi je trouve que des fois on est un peu
534 statique et qu'on met du temps à mettre en place des choses innovatrices par peur que
535 euh ça marche pas ou que ça corresponde pas au besoin et tout et euh ouais un peu plus
536 de créativité de liberté voilà

537 Hum hum

538 - En respectant le référentiel de formation mais des fois d'être moins contraints sur les
539 méthodes et notamment ben ça fait plusieurs années qu'on dit qu'il faut abandonner la
540 démarche de soins avec les 14 besoins de Virginie Henderson qu'il faut faire autrement le
541 raisonnement clinique et on se lance pas parce que voilà ça représente aussi une prise de
542 risques parce que c'est très confortable des fois quand on maîtrise bien ce qu'on enseigne
543 même si on se plaint que ça fait plusieurs années qu'on le répète

544 Hum hum

545 - C'est moins difficile ouais changer ça aussi plus d'expérimenter des choses euh
546 Hum hum donc ce que tu dis aussi c'est que même si il y a un référentiel de formation qui donne
547 un cadre assez précis à l'intérieur tu te sens la possibilité de créativité de liberté dans ce qui peut
548 être proposé aux élèves ?

549 - Oui aussi après je pense que l'interprétation d'un référentiel c'est aussi celle d'une équipe
550 et des fois on s'enferme dans des choses qui correspondent pas vraiment aux attentes

551 Hum hum

552 - Des fois c'est à la relecture du référentiel on le relit et on se dit tient c'est même pas
553 marqué d'où ça vient on sait pas trop mais ça perdure

554 Hum hum

555 - Et là ce qui serait sympa moi je me dis euh ce qui me permettrait de rester un peu plus
556 dans ce métier j'aimerais bien un nouveau référentiel de formation pour voir un peu
557 comment ça peut évoluer bon voilà

558 Ça va venir bientôt

559 - Ben j'espère parce que en fait c'est aussi difficile pour les élèves si on n'est pas au clair
560 dans notre discours pour montrer qu'entre ce qu'on enseigne à l'IFAS et le référentiel de
561 formation actuel et la réalité du terrain euh ben ça les mets des fois dans des situations
562 compliquées on sait très bien qu'il y a des soins qui sont demandés aux aides-soignants
563 que nous en enseignes pas

564 Hum hum donc ton attente ce serait qu'un nouveau référentiel soit plus près des activités
565 réellement réalisées par les aides-soignants sur le terrain

566 - Oui mais pas que sur ça aussi également qu'on ait des éléments plus en lien avec euh
567 l'évolution de notre société peut être voilà plus de flexibilité parce que une formation
568 modulaire là du coup des fois ça contraint

569 Hum hum

570 - Et puis il y a eu l'arrivée des Bac des parcours partiels alors ça c'est intéressant parce que
571 ça amène aussi à re-questionner notre accompagnement et on repart sur l'idée il y a eu
572 un discours qui était très négatif pour ces élèves moi je pense que ça retentit sur eux et
573 ben là ça veut dire aussi qu'on accepte de modifier son accompagnement la vision de ces
574 élèves et ça c'est vraiment compliqué dans l'équipe on dans l'équipe et sur le terrain aussi
575 si on fait pas attention nous du coup en échangeant avec l'équipe sur le terrain on envoie
576 une image tellement négative de ces élèves

577 Hum hum et est-ce que tu sens que tu as toi-même modifié des choses dans ton
578 accompagnement auprès des parcours partiels ou est-ce que tu penses que tu t'y prends
579 différemment dans ton accompagnement entre parcours intégraux et parcours partiels ?

580 - Au départ moi j'étais ben comme une majorité assez réticente en me disant c'est pas
581 possible il va leur manquer des choses euh c'est en les rencontrant en les côtoyant ben je
582 pense aussi ben qu'on reste dans une dynamique comme avec les autres élèves si la
583 motivation est présente la curiosité si il y a un niveau suffisant de connaissances ben ça
584 peut le faire et moi j'ai accompagné l'année dernière trois élèves en parcours partiel et
585 ben c'est aussi le profil et comment ils se saisissent de la formation ce qu'ils en font et
586 nous on peut les aider aussi à dans l'accompagnement qu'on propose moi j'ai trouvé ça
587 très intéressant et cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours
588 partiels avec une formatrice référente du coup ça éloigne les autres formateurs de
589 l'accompagnement donc on reste du coup que dans une position d'évaluation de ces
590 parcours partiels euh et euh c'est peut-être un peu le danger donc l'accompagnement
591 c'est toujours le même groupe ils sont ensemble voilà

592 Hum hum d'accord je voulais rebondir sur quelque chose que tu as dit ton accompagnement tu le
593 bases sur quoi par rapport aux parcours partiels ? Spécifiquement tu vas le baser sur quoi cet
594 accompagnement ?

595 - Moi je suis attentive ben les trois élèves que j'ai accompagné j'étais attentive à découvrir
596 quel était leur parcours leur motivation aussi essayer d'identifier comment ils travaillent

597 Hum hum

598 - Euh parce que je pense que là du coup il faut qu'ils soient rapidement autonomes qu'ils
599 aient des méthodes de travail efficaces peut-être au départ plus travailler la dessus que
600 sur le contenu lui-même euh des enseignements et c'est aussi j'ai beaucoup travaillé avec
601 eux sur la confiance en soi comment on peut aussi parce que du coup le discours étant
602 négatif ils avaient l'impression d'être des sous élèves sous diplômés tout ça donc
603 renforcer cet élément là

604 Hum hum et comment tu t'y prends pour travailler sur la confiance en soi ?

605 - Ben en fait c'était des élèves que j'ai vu plus souvent en entretien individuel

606 D'accord

607 - Ouais

608 Et dans le contenu de ces entretiens sur quoi tu orientes tes entretiens ?

609 - C'était plus la préparation du stage comment avant le départ en stage qu'est-ce qu'ils
610 avaient prévu comment ils avaient envisagé le stage est-ce qu'ils s'étaient renseigné sur
611 les pathologies sur euh des éléments comme ça pour identifier aussi ce qu'ils mettaient
612 eux aussi en place pour la formation et puis dans l'entretien voir où ils en étaient leur
613 projet comment ils allaient aussi gérer ces périodes où ils sont pas en cours c'est quand
614 même quelque choses de particulier donc il y en a qui en profite bon ben c'est aussi
615 révélateur du projet des élèves y'en a qui en profite pour se reposer complètement il y en
616 a d'autres qui travaillent du coup ça fait une alternance aussi hein le fait de travailler c'est
617 intéressant

618 Hum hum et est-ce que tu peux mesurer si par rapport à un début de formation et de fin de
619 formation le niveau de confiance en soi est-ce que tu peux mesurer si il s'est modifié ? Est-ce que
620 tu peux observer s'ils prennent confiance en eux ?

621 - Aussi bien pour les parcours partiels que complet ?

622 Oui

623 - Oui parce que euh après je leur donne des pistes alors sans leur imposer par exemple
624 dans la prise de parole dans la prise de responsabilité pour euh les travaux de groupes
625 pour gérer une visite sur le terrain et du coup voilà il y en a certains qui se lancent euh et
626 voilà il y a un petit regard dans le groupe l'air de dire vous avez vu j'ai fait ça voilà

627 Hum hum

628 - C'est plutôt sympa et j'ai d'autres personnes qui ont vraiment des valeurs qui travaillent
629 super bien et tout mais qui sont de par leur personnalité se mettent pas du tout en avant
630 dans le groupe et c'est dommage quoi et c'est aussi à nous de faire attention de valoriser
631 ça quoi

632 Hum hum

633 - Après en respectant voilà c'est pas en les mettant devant 75 élèves en amphi qu'on va les
634 aider mais

635 Oui hum hum ok peut être un petit mot de conclusion comment tu conclurais sur cette dimension
636 de l'accompagnement d'adultes en formation d'aide-soignant ?

637 - Moi ce que je retiens c'est l'importance des rencontres et le plaisir de voir des élèves qui
638 occupent cette fonction qui sont motivés qui prennent du plaisir à faire ce métier euh le
639 plaisir de les revoir aussi quand ils viennent te revoir quand ils ont fini leur formation voir
640 ce qu'ils font voilà alors pas tous mais voilà il y a certaines rencontres aussi des personnes
641 voilà moi je me dis ben là moi j'ai fait mon travail

642 Ok merci beaucoup j'éteints le dictaphone

Annexe 5 : Entretien de la tutrice

1 Donc voilà, je m'intéresse plus particulièrement à l'accompagnement des élèves aides-soignants
2 dans leur cursus de formation je vais commencer par des questions plus générales pour me
3 permettre de comprendre votre parcours

4 - D'accord

5 Avant d'en venir à votre fonction de tutrice voilà donc ma première question c'est de savoir
6 depuis combien quand vous êtes diplômée aide-soignante ?

7 - Alors depuis février 2006 ça fait dix ans voilà mon cursus j'ai fait un BEP carrières
8 sanitaires et sociales après j'ai fait une mention complémentaire d'aide à la personne à
9 mobilité réduite Euh ensuite j'ai travaillé pendant quelques années et euh dans divers
10 établissements maison de retraite à domicile et puis ensuite ben je suis rentrée en école
11 d'aide-soignante voilà

12 D'accord et une fois diplômée vous avez travaillé dans quels types de structures dans quels
13 services ?

14 - Alors j'ai fait des remplacements essentiellement en chirurgie alors chirurgie ambulatoire
15 beaucoup d'orthopédie euh et ensuite le service actuel ou je suis euh je peux le dire ?

16 Oui vous pouvez donner le service

17 - Les urgences voilà et des petits remplacements c'était pas en réanimation mais dans des
18 soins attentifs c'est la clinique en fait c'est des gros post-op voilà et chir viscérale un petit
19 peu les chir viscérales ortho et ambulatoire

20 D'accord et là depuis combien de temps aux urgences ?

21 - Depuis 2008 sept ans huit ans

22

23 D'accord et est-ce que vous vous êtes impliquée dès le début de votre fonction dans
24 l'encadrement ou le tutorat des élèves aides-soignants ?

25 - Non, pas dès le début au début c'est un service un peu impressionnant quand on arrive
26 enfin en fait au vue de mon parcours c'est vrai que c'était un service impressionnant un
27 service important en fait au niveau personnel au niveau passage de patient aussi donc
28 c'est vrai qu'au début euh on va dire que les trois quatre premières années facile je peux
29 dire que j'étais dans mon travail vraiment vraiment dans les soins essayer de trouver les
30 infos donc c'est très formateur donc c'était vraiment euh dans le boulot véritable et après
31 en fait j'ai eu besoin une fois que je me sentais vraiment à l'aise j'ai eu besoin par contre
32 euh de vraiment m'investir euh un petit peu plus dans mon travail

33 Et qu'est-ce que vous diriez qui vous a motivé à assurer l'encadrement des élèves ?

34 - Euh ben parce que on est tous passé par là

35 Oui

36 - Et du coup c'est vrai que j'aime ça j'aime transmettre ce que j'ai appris euh voilà c'est des
37 valeurs sûres j'aime transmettre et puis c'est vrai que parfois on a des élèves qui ont des
38 facilités mais aussi c'est vrai que d'autres ont des difficultés et puis ben encore une fois
39 on est tous passé par là donc c'est vrai que c'est appréciable je pense de trouver
40 quelqu'un sur le terrain qui est disponible et à l'écoute quand on est en difficulté

41 Oui

42 - Ou pas d'ailleurs

43 Oui ça vous semble important pour l'élève d'avoir un professionnel qui va être à l'écoute ?

44 - Oui parce que de toute manière je pense qu'on retranscrit un peu ce qu'on a vécu euh et
45 je pense que oui c'est important pour moi de d'être à l'écoute des élèves parce que je me
46 dis que derrière ça sera important pour elles dans leur quotidien

47 Hum hum très bien et vous du coup être tutrice c'est quoi ? oui pour vous c'est quoi être tutrice ?

48 - Alors pour moi déjà c'est accueillir l'élève

49 Oui

50 - Euh quand le planning le permet du mieux qu'on peut parfois en fait on voit peu les
51 élèves euh sur un mois de stage on peut les voir que deux jours donc nous on s'est fixé
52 avec le service euh un entretien pour l'accueil où on fixe les objectifs un entretien de mi-
53 stage pour faire un bilan de mi-stage et un entretien de fin de stage

54 D'accord

55 - Euh quand j'accueille mes élèves voilà je leur demande effectivement leurs objectifs je les
56 fixe avec elles parce que euh on est un service un petit peu euh enfin c'est difficile les
57 attentes sont nombreuses euh il y a quand même ça génère beaucoup de stress certaines
58 n'ont pas forcément envie d'être là

59 Hum hum

60 - Oui il y a les appréhensions et puis la médiatisation euh du service des urgences y fait
61 beaucoup donc euh souvent les élèves s'attendent à voir des choses très très
62 impressionnantes donc aussi dédramatiser un petit peu le service enfin le nom du service
63 et ce qu'on peut y rencontrer

64 Hum hum

65 - Euh et puis aussi ben être à l'écoute euh comment dire c'est-à-dire si elles ont un souci
66 euh autant dans leur théorie et dans la pratique du quotidien autant si elles ont un
67 problème personnel ça c'est important pour moi parce que j'estime que mon rôle c'est

68 ben que ce stage se passe bien enfin au mieux qu'il peut se passer pour que la stagiaire ait
69 un bon vécu

70 D'accord et à ce premier entretien c'est est-ce qu'elles expriment leur appréhension le stress ?
71 Vous leur permettez de l'exprimer ? Comment ?

72 - Oui alors oui j'ai déjà rencontré des élèves qui me l'ont dit dès le départ euh voilà et après
73 d'autres on le voit au final quand on explique un peu les choses les attentes on voit les
74 émotions ressortir parfois et puis ben en fonction de l'encadrement qu'elles ont pu avoir
75 sur leurs précédents stages euh ça fait beaucoup et elles se sentent perdues et euh elles
76 sont stressées

77 - Et oui euh je leur demande si elles sont stressées d'être ici parce que ça me paraît
78 important pour bien le débiter

79 Oui et est-ce que vous mettez en place des choses particulières justement pour qu'elles se
80 sentent plus à l'aise moins stressées euh qu'est-ce que vous mettez en place ?

81 - Alors euh moi quand je les ai dès le début avec moi euh déjà je leur fait visiter le service
82 alors il y a plusieurs secteurs euh donc comme c'est un grand service moi je vais d'abord
83 dans le secteur où elles se trouvent euh le secteur où elles vont se trouver pendant une
84 semaine ou quinze jours

85 Oui

86 - Euh voilà ce qui est important dans notre service c'est vraiment de savoir où se trouve le
87 matériel les choses dont on a besoin déjà pour être repéré et quand on nous demande
88 pas se sentir en panique et courir dans tous les sens euh donc déjà faire visiter le service
89 et puis ensuite euh ben on dédramatise un petit peu le matériel le matériel c'est une
90 grosse appréhension donc on fait un petit point sur ce qu'elles connaissent ce qu'elles
91 connaissent pas après c'est vrai que l'équipe euh les internes les médecins sont
92 relativement disponibles euh et ça je les encourage aussi à aller vers eux parce que c'est
93 vrai que c'est des personnes qui savent se mettre à la hauteur de chaque étudiant

94 - Et que si c'est un étudiant aide-soignant ils sauront s'arrêter là où il faut en fonction de
95 leur connaissance si c'est un étudiant infirmier également

96 Hum hum d'accord donc ça c'est le premier entretien du début du stage ?

97 - Oui on fixe les objectifs aussi donc en général ils en ont prévus au moins deux déjà avant
98 d'arriver en stage euh j'évalue ses objectifs en leur disant là tu vois peut-être il faudrait un
99 peu plus détailler ou un plus pousser euh je leur en donne d'autres ou je leur dis si c'est
100 pas faisable et j'essaie suivant si c'est plutôt un début de formation euh de voir si les
101 objectifs sont validés déjà sur la moitié du stage ou pour le bilan de mi-stage et si sur ce
102 bilan de mi-stage c'est acquis on va chercher un peu plus loin

103 D'accord

104 - On pousse les objectifs sinon on continue euh de travailler pour que ça soit acquis pour la
105 fin du stage

106 D'accord

107 - Mais sans en rajouter parce que ça sert à rien

108 Et là vous avez évoqué le fait de tenir compte si ils sont en début de formation

109 - Oui oui parce qu'on est un service je pense les attentes sont nombreuses et euh c'est
110 difficile je pense quand on sort d'un bac voilà quand on sort de l'école euh en plus on est
111 quand même confronté à des jeunes personnes euh qui découvrent pour certains et pour
112 beaucoup le milieu hospitalier

113 Hum Hum

114 - Donc c'est important d'y aller par étapes pour pas les stresser et pas les braquer aussi je
115 pense

116 Hum hum d'accord et donc ensuite un entretien de mi-stage

117 - Oui

118 Qui va

119

120 - Alors on va travailler parce qu'on a travaillé justement sur l'encadrement des élèves on a
121 mis un petit contrat avec les élèves donc à mi-stage on travaille avec la feuille des
122 compétences

123 D'accord

124 - Qu'on doit remplir en auto-évaluation

125 D'accord

126 - Avec les élèves pour savoir un petit peu comment ils se sentent ce qu'ils ont acquis et puis
127 pouvoir avancer

128 D'accord est-ce que vous trouvez c'est intéressant ce que vous dites en auto-évaluation vous
129 trouvez que c'est quelque chose qui leur est facile par rapport à vos propres observations là où ils
130 se situent ?

131 - Alors euh je me suis aperçue qu'il faut vraiment les laisser s'auto-évaluer avant de donner
132 nous notre évaluation professionnelle parce que sinon ils se laissent influencer ils disent
133 oui c'est vrai tu as raison ou ils savent pas trop mais pour certaines personnes je pense
134 que ça dépend du caractère pour certaines personnes ça paraît difficile

135 D'accord et ensuite cette auto-évaluation vous allez la ré-utiliser ?

136 - Oui à la fin du bilan de fin de stage on essaie de voir un petit peu ben en fin de stage voir
137 où ils en étaient à mi-stage et puis en fin de stage ensemble hein ça se fait ensemble ben
138 l'élève voilà dit ben voilà sur ce critère je me sens pareil voilà le professionnel donne son
139 évaluation et on fait un un un compromis quoi entre les deux et puis si l'élève pense avoir
140 évoluer et que le professionnel aussi ben ça colle on compare un petit peu et on fait
141 l'évaluation avec l'évaluation de mi-stage

142 Hum hum d'accord et donc vous avez évoqué le fait d'avoir travaillé en équipe sur un document
143 pour travailler l'encadrement ?

144 - Oui en fait pour avoir été référente depuis quelque temps maintenant euh l'année
145 dernière je me suis aperçue il y avait un livret qui existait déjà depuis quelques années en
146 fait dans le service où il y avait des soins euh les soins les plus courants qui étaient listés

147 Oui

148 - Euh et puis à côté il y avait une appréciation globale et en fait vu que la formation a
149 beaucoup évoluée sur le cursus théorique euh c'est vrai que en tant que référente quand
150 on devait remplir cette feuille de compétences en tout cas moi j'éprouvais énormément
151 de difficultés euh parce que les professionnels se contentaient d'une globalité euh et puis
152 c'était pas assez bien renseigné euh et puis il y a plein de facteurs qui sont à côté euh le
153 temps le travail il faut prendre pour remplir ce livret c'est vrai que ça demande du temps

154 Hum hum

155 - Et donc du coup j'ai dit à mon cadre je trouve ce livret obsolète et ça va plus il faudrait
156 faire quelque chose donc ben il m'a donné carte blanche (rires) donc du coup on a essayé
157 de faire un groupe de travail un peu hétérogène avec un nouveau diplômé un ancien
158 diplômé et puis des gens euh diplômés depuis quelques années quand même des
159 nouveaux et des anciens

160 Hum hum

161 - Nouvelle formation et ancienne formation alors les nouveaux en fait nous ont apporté
162 ben les nouveaux documents qu'on peut trouver les règles d'ORR

163 Hum hum

164 - Donc on s'est basé la dessus et aussi ben en collaboration avec un formateur de l'IFAS
165 donc voilà on s'est mis en lien avec le formateur on a travaillé donc avec les règles d'ORR
166 et on a établi un tableau euh d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation

167 D'accord

168 - Pour chaque soin mais c'est l'élève qui le remplit chaque jour il doit noter tous les soins
169 qu'il a alors il y a vu pratiqué et acquis euh donc dans le tableau il note par exemple si il a
170 fait une toilette au lavabo il va noter si il l'a simplement vu le lendemain il réitère la même

171 ligne il note si il l'a pratiqué et ensuite il a trois colonne avec Organisation Réalisation et
172 Relation et il s'auto-évalue

173 Hum hum

174 - Et derrière le professionnel fait son évaluation

175 Hum hum

176 - Voilà pour le moment on a des bons retours par les élèves et par le formateur j'ai
177 contacté le formateur il m'a dit qu'il y avait de bons retours que les élèves appréciaient au
178 final voilà

179 Hum hum

180 - Maintenant le gros du travail reste à faire par l'équipe voilà une réunion va bientôt avoir
181 lieu pour qu'on explique à nos collègues euh voilà et on va normalement si tout se passe
182 bien intégrer ces feuillets-là à la place des anciens

183 D'accord

184 - Voilà pour faire une mise à jour du livret

185 Hum hum et vous vous avez vu aussi un changement de la part des stagiaires entre ceux qui
186 utilisent les nouveaux tableaux avec la règle d'ORR par rapport à l'ancien ? vous avez pu voir des
187 choses différentes ?

188 - Alors on a mis ça en place depuis octobre 2015 il faut que je retourne dans mes souvenirs
189 (rires) euh ben ils font plus un travail sur eux-mêmes en fait

190 Oui

191 - Ils sont obligés de réfléchir peut-être un peu plus euh hum à leurs soins voilà ils sont un
192 peu plus regardants

193 Et ça c'est une dimension qui vous paraît importante que l'élève soit capable de réfléchir à ce qu'il
194 a fait comment il a fait ?

195 - Oui très importante parce que euh ce raisonnement clinique je le trouve très bien euh
196 maintenant ça leur demande beaucoup de travail en fait euh sur le terrain et euh je sais
197 pas comment ça se passe dans les autres services mais c'est vrai qu'au sein des urgences
198 c'est compliqué l'afflux enfin il faut du temps ça bouge beaucoup euh et puis je pense que
199 ce qui est difficile c'est euh euh autant pour un professionnel le raisonnement clinique au
200 quotidien est facile

201 Oui

202 - A retranscrire ça nous paraît beaucoup plus difficile alors que pour l'élève c'est un peu
203 plus facile même si ils sont dans l'apprentissage il y a encore quelques difficultés mais euh
204 ils auront plus de facilité à le voir sur le papier qu'à le pratiquer

205 D'accord

206 - Oui c'est peut-être ça alors du coup avec quelques collègues on leur fait faire un exercice

207 Hum hum

208 - Euh qu'on trouve enfin que moi je trouve plutôt bien

209 Oui

210 - Euh on leur fait prendre une feuille blanche aller auprès d'un malade euh et observer en
211 particulier le patient et son environnement euh puis décliner tout ce qu'ils y voient euh et
212 puis dire par exemple si le scope est en état de veille ou en état de marche et ça reprend
213 un petit peu les hypothèse qu'on retrouve dans le modèle tri-focal

214 Oui

215 - Hypothèse à infirmer ou à confirmer et du coup euh si par exemple le scope est en veille
216 c'est plutôt à infirmer on l'étudie pas par contre si il est en marche qu'est-ce qu'on
217 surveille et du coup pourquoi

218 D'accord

219 - Et au final enfin moi je leur explique qu'après il faut faire le lien avec le motif d'entrée et
220 la pathologie et aussi avec le dossier et au final euh cet exercice ça résulte du CDAR

221 Oui

222 - Voilà on arrive avec cet exercice là on arrive à poser le tri-focal et le CDAR en lien avec le
223 dossier évidemment

224 Dans ce que vous décrivez j'entends vraiment cette idée de mettre l'élève en situation de
225 réflexion plutôt que de s'appuyer sur vous comme modèle de le mettre en situation de chercher
226 par eux-mêmes

227 - Oui parce que on peut voir faire des choses mais euh je sais pas c'est vrai qu'ils sont en
228 bonne partie ils posent pas forcément de questions c'est-à-dire qu'ils nous regardent

229 Oui

230 - Et quand ils pour certains bien entendu pas pour tout le monde bien évidemment euh
231 c'est vrai qu'ils nous regardent ok ils enregistrent ils refont mais ils se posent pas la
232 question du pourquoi donc les amener à ce raisonnement c'est parfois difficile parce que
233 ça leur demande beaucoup de réflexion et euh on est un peu sur eux mais au final le fait

234 qu'ils raisonnent eux-mêmes et qu'ils pratiquent et ben je pense que pour assimiler c'est
235 euh une bonne méthode

236 Et du coup ils vous en font un retour en fin de stage sur ces attentes sur ces exigences que vous
237 avez eu d'eux-mêmes mais dans le but d'être formateur ils vous en font un retour ?

238 - Oui

239 Ils font quoi comme retour ?

240 - En général on a des bons retours même si je pense ils ont vécu des périodes difficiles et
241 euh quand on se trouve avec des personnes voilà on est vraiment sur eux on les pousse
242 un petit peu au final c'est difficile à vivre mais c'est difficile enfin tout est relatif hein c'est
243 difficile parce que ça les fait travailler mais à la fin ils s'aperçoivent qu'ils ont compris des
244 choses et au final d'eux-mêmes ils deviennent autonomes dans ce raisonnement et dans
245 la pratique

246 Hum hum

247 - Alors même si ça demande du travail ça demande voilà

248 Par exemple ils le verbalisent comment ? Ils peuvent dire quoi quand ils vous font un retour ?

249 - Alors comme j'ai été concernée (rires) souvent ils disent ah c'est vrai tu poses beaucoup
250 de questions t'es toujours en train de dire pourquoi et pourquoi mais au final j'ai compris
251 et merci du coup voilà alors ça fait plaisir parce qu'on se dit oh là là on est un peu
252 exigeante ça permet de se remettre en question aussi parce que si c'est des élèves en
253 début de formation en fin de formation de bien savoir où on se situe où se situe l'élève
254 parce que c'est vrai que nos exigences ne seront pas tout à fait les mêmes ça c'est
255 important

256 Oui oui

257 - Mais voilà en général on a des bons retours

258 J'entends cette idée de les rendre autonomes euh et là me reviens ce que vous avez dit en début
259 d'entretien c'est-à-dire ce temps que vous avez pris au début pour vous imprégner de votre
260 fonction d'aide-soignante avant d'être dans l'encadrement comme si il y avait quelque chose de
261 similaire pouvoir être autonome dans sa fonction pour pouvoir accompagner l'autre à l'être je sais
262 pas si ça vous parle ?

263 - Euh (silence) oui je sais pas

264 C'est peut-être interprétatif de ma part

265 - Non mais oui je pense que si je suis une personne autonome euh enfin comment dire
266 pour envisager de travailler avec un élève et un futur professionnel il faut le rendre
267 autonome ça veut dire aussi enfin pour moi ça veut dire qu'il se sente à l'aise dans son

268 travail et qu'il sache pourquoi il fait les choses et c'est pas faire pour faire je sais pourquoi
269 je fais les choses euh voilà ça va du soin mais aussi renseigner les familles

270 Hum hum

271 - Et prendre en compte les visiteurs et oui enfin les rendre autonomes je pense que c'est
272 les faire devenir un bon professionnel on est dans notre fonction même si on est toujours
273 sous la responsabilité de l'infirmière on a quand même une fonction bien à part et le fait
274 d'avoir un rôle de surveillance implique qu'il faut des notions et que on est souvent les
275 premières auprès des patients et que ben si on n'est pas vraiment autonomes dans nos
276 observations ça devient difficile

277 Et vis-à-vis des stagiaires en dehors de cette dimension d'autonomie est-ce que vous avez des
278 attentes particulières ?

279 - Euh oui enfin qu'ils s'intéressent aux pathologies rencontrées dans le service euh à son
280 comportement aussi personnel

281 Hum hum

282 - Enfin qu'il soit quand même quelqu'un de ponctuel euh poli et puis aussi respectueux
283 enfin oui respectueux et euh qu'il ait un comportement adapté par rapport aux familles
284 aussi

285 Oui

286 - Enfin voilà c'est important qu'il sache tenir sa place d'élève euh voilà dans sa relation
287 aussi avec le patient également

288 Hum hum

289 - Pour moi un comportement professionnel c'est vraiment c'est par le soin déjà voilà c'est
290 respecter les grandes règles par rapport au soin mais aussi voilà le fait de un ben travailler
291 en équipe aussi et puis avoir un relationnel avec les familles et puis un comportement
292 adapté quoi

293 Hum hum et est-ce qu'il arrive que malgré ce que vous mettez en place cet accompagnement est-
294 ce qu'il arrive que pour certains ça reste difficile et que au terme du stage et bien vous pensiez
295 que les objectifs ne sont pas atteints vos objectifs en tant que tutrice je veux dire ?

296 - Euh oui ça arrive oui malheureusement c'est arrivé enfin c'est déjà arrivé dans les
297 compétences

298 Oui

299 - Euh voilà c'est d'ailleurs très difficile à gérer parce que en fait enfin moi ça m'est déjà
300 arrivé pas de me sentir inutile mais inefficace en fait parce que vraiment c'est un rôle qui

301 me tient à cœur et aussi parfois on est confronté en sachant que c'est vraiment toute
302 génération confondue il y a des comportements ben qui ne vont pas de l'avant

303 Hum hum

304 - Des gens que l'on peut dire nonchalants et ces gens-là parfois ça peut arriver qu'ils
305 restent nonchalants et c'est difficile parce que il faut arriver à cibler euh si c'est un état
306 euh un état comportemental voilà ils sont comme ça dans leur vie ou est-ce qu'il s'est
307 passé ils sont non intéressés voilà parfois c'est difficile de savoir

308 Hum hum

309 - Ça m'est déjà arrivé est-ce que ton stage t'intéresse alors voilà parfois on se rend compte
310 que c'est un comportement voilà un comportement global dans la vie quotidienne euh
311 des gens qui se comportent comme ça mais aussi parce que ils ne sont pas forcément à
312 l'aise alors au début ils se mettent un peu en recul histoire de dire je vais pas trop
313 m'avancer et euh peut-être qu'on m'en demandera moins

314 Hum hum

315 - C'est mon ressenti en tout cas

316 Et là vous mettez en place des choses plus particulières quand vous sentez des difficultés comme
317 ça ?

318 - Ben on essaie de leur en parler dès qu'on le constate

319 Oui

320 - Alors encore une fois quand on réfère de quelqu'un enfin d'un élève euh on le voit pas
321 toujours voilà on peut le voir que deux fois dans le stage ça veut dire qu'il faut que
322 l'équipe soignante qui l'a remarqué vienne nous en parler

323 Oui

324 - Et pas euh ben voilà c'est pas toujours évident parce qu'on se croise ou alors on l'a vu
325 qu'une journée alors on va peut-être attendre alors voilà mais on essaie de leur en parler
326 et euh ben de les aider un petit peu de les accompagner un petit peu plus

327 Hum hum

328 - Voilà en pratique ben de cibler vraiment le problème est-ce que c'est l'approche du
329 patient ben qui leur fait peur parfois ça peut être ça aussi quand on sort de l'école euh
330 c'est vrai qu'on rencontre dans le service ben toute population des gens âgés mais il y
331 aussi des gens très jeunes

332 Hum hum

333 - Euh voilà donc on essaie de les accompagner un peu plus voilà de les guider un petit peu
334 plus

335 Est-ce que vous avez en tête une situation vécue ou vous pensez justement avoir accompagné un
336 peu plus en pratique comme vous dites peut-être en pensant à une situation particulière ?

337 - Euh (rires) euh pff après c'était pas c'était vraiment quelqu'un en difficulté parce qu'il y a
338 eu une grosse enfin il y a eu une réanimation en fait et la personne est décédée

339 D'accord

340 - Euh et au final ben c'est vrai que cette élève s'est sentie euh elle me dit j'ai pas pu la
341 sauver euh j'ai rien pu faire et du coup je lui ai dit ben écoute euh on n'est pas là pour
342 sauver les gens on est là pour les aider et euh j'ai enfin on a repris les notions d'empathie
343 et de compensation

344 D'accord

345 - Parce qu'il y avait je pense un souci de positionnement

346 D'accord

347 - Voilà alors on a discuté je lui ai fait faire un travail là-dessus en fait et puis ben voilà ben
348 cette élève là c'était avec moi trois jours elle m'a suivie et euh je me rappellerais parce
349 que la pauvre après on a ri parce qu'elle me dit au début je lui dis ben tu as des objectifs
350 parce que je ne m'en occupais pas et elle me dit ben si j'ai l'occasion voir une toilette
351 mortuaire pouvoir y participer voilà

352 D'accord

353 - Et en fait il y en a eu trois donc voilà ça a été difficile ben on la dernière journée il y a eu le
354 décès de la dame suite à une réanimation psychologiquement ça a été un impact difficile
355 voilà après on a relativisé après je lui ai dit ben tu vois le point positif au moins c'est que
356 tu as atteint tes objectifs de stage (rires) alors elle me dit comment vous faites ici pour
357 rebondir je lui dis tu sais on est jamais enfin on est jamais blindé face à ce genre de
358 situation c'est juste qu'on prend du recul parfois on craque aussi enfin ça nous arrive voilà
359 c'est important donc là on a mis on a travaillé sur les notions d'empathie et de
360 compassion

361 D'accord

362 - Parce que voilà elle était plus dans le transfert euh de enfin de sentiment en fait de ce
363 que pouvait vivre la famille et du coup ça la rendait enfin ça altérait son jugement

364 Oui

365 - Et son comportement

366 Et plus précisément comment vous l'avez amené à travailler sur ces dimensions d'empathie et de
367 compassion ?

368 - Euh

369 Est-ce que c'était que oralement, verbalement ?

370 - Non j'ai pris un papier en fait et j'ai mis euh qu'est-ce que j'ai mis j'ai mis euh
371 accompagner comme verbe au milieu et je lui ai demandé euh de me trouver des
372 déclinaisons en fait dans la pratique je lui ai dit accompagner enfin nous aides-soignants
373 on soigne pas on voilà on donne pas de médicaments donc je lui ai dit toi quel rôle tu as
374 tant dans le mieux que tant dans le moins

375 D'accord

376 - Donc je lui ai dit tu vois on va accompagner quelqu'un en rééducation tu vas le voir arriver
377 dans un état qui est amoindri et au final tu vas le voir ressortir dans un état mieux voilà et
378 je lui ai fait travailler ben sur les deux situations les deux extrêmes euh voilà ben
379 quelqu'un qui arrive pas très bien et qui ressort mieux et quelqu'un qui arrive ben pas
380 trop mal et qui ne repartira pas parce que la fin ben c'est la mort et que du coup on a un
381 rôle d'accompagnement dans tout dans l'annonce d'une maladie dans euh dans la
382 douleur dans la rééducation aussi parce qu'il n'y a pas que du moins il y a aussi des gens
383 qui s'en sortent enfin qui vont mieux euh voilà

384 Hum hum

385 - Et du coup on a fait le lien avec la notion d'empathie

386 D'accord et euh donc vous travaillez autour de l'accompagnement euh en lien avec la fonction
387 soignante

388 - Oui

389 Est-ce que vous faites un lien est-ce que vous pensez parce que vous accompagnez des gens dans
390 votre fonction soignante ça induit des choses dans votre accompagnement des élèves ? Est-ce
391 que vous faites un lien entre les deux ?

392 - (Silence) oui je pense

393 Par rapport à quoi ?

394 - Ben quelque part on a envie de les faire avancer de les aider dans leur démarche dans
395 leur cursus ils sont en formation et le but c'est qu'ils apprennent des choses qu'ils
396 intègrent des choses et tant dans la pratique pure et dure mais aussi dans la relation ça
397 fait partie du travail d'aide-soignant donc euh ben oui effectivement la relation en fait
398 partie et en ayant une relation aidante avec un élève je pense que du coup euh les élèves
399 le ressentent

400 Hum hum

401 - Et euh donc ils vont le réitéré quand ils seront professionnels et puis même en tant que
402 stagiaire quand ils vont prendre des gens en charge ben je me dis ça aura peut-être un
403 impact cette relation aidante en fait euh envers les gens

404 Hum hum et vous diriez qu'elle s'appuie sur quoi cette relation aidante à quoi vous êtes attentive
405 dans votre relation auprès du stagiaire ?

406 - Euh ben déjà qu'il se sente bien et puis aussi lui laissé un petit peu (silence) déjà lui
407 donner les bons outils euh d'accueil et de recueil de données pour établir une relation
408 voilà si il y a une relation verbale euh essayer de lui faire comprendre qu'avec telle
409 personne c'est possible d'autres pas peut-être mettre un peu d'humour enfin moi je leur
410 dis que ça vient aussi un petit peu avec l'expérience

411 Oui

412 - Au début parfois on se lance et on se prend des blancs dans la figure (rires) euh voilà
413 quand je sens que c'est quelqu'un qui a une approche une approche assez facile ça
414 m'arrive de les laisser aussi parce que parfois d'être toujours avec quelqu'un qui vous
415 regarde y'a des choses qui ne viennent pas naturellement et qui bloquent un petit peu
416 cette relation alors que quand on les laisse on s'aperçoit ben que ça coule tout seul

417 Hum hum vous pensez parfois important d'éviter votre regard sur ce qu'ils font pour plus euh

418 - Oui

419 Les laisser faire ?

420 - Oui moi je leur dis toujours voilà les premiers jours si on est au moins une journée ou
421 deux ensembles ou si c'est quelqu'un de déjà très autonome euh j'aime bien regarder et
422 euh qu'ils argumentent en fait tout ce qu'ils ont fait autant dans le soin que dans la
423 relation à partir du moment où je vois qu'il y a des liens qui se font ça me pose pas de
424 problème

425 Hum hum

426 - Voilà et

427 Oui

428 - Après on sera un petit peu plus réticent je pense si on voit qu'il y a un contact et un
429 raisonnement oui qui se font un petit peu moins bien

430 Hum hum quelqu'un pour qui ça se passe bien vous avez vérifié voilà vous le laissez faire un peu
431 tout seul et vous allez revenir de temps en temps pour vérifier pour regarder

432 - Ah oui

433 Pour regarder de nouveau ?

434 - Oui parce que je pense que chaque situation est bien différente et euh on peut très bien
435 avoir une bonne relation et euh avec madame X et une heure plus tard il y a monsieur Y
436 et c'est une situation différente et au final c'est euh même nous en tant que
437 professionnel parfois on a besoin de passer le relais et puis là le relais c'est l'encadrant en
438 fait euh qui fait quand même le relais avec l'élève donc euh voilà et puis aussi il y a enfin
439 on leur demande aussi ils ont souvent enfin c'est un peu normal moi je suis passée par là
440 aussi euh plus de facilité avec les personnes âgées dans un premier temps

441 Hum hum

442 - Qu'avec une personne du même âge ou similairement du même âge qu'eux

443 Oui

444 - Donc quand c'est des gens du même âge on leur demande si ils veulent bien ou on les
445 accompagne et puis la prochaine fois si ils sont d'accord on les laisse faire

446 D'accord quand vous dites on leur demande s'ils veulent bien c'est au patient ou à l'élève ?

447 - A l'élève enfin là c'est plus dans la relation le fait d'avoir euh un patient du même âge que
448 l'élève

449 Oui d'accord

450 - Où à quelque chose près euh ça peut être plus difficile pour la prise en charge donc on
451 leur demande si ils sont d'accord

452 Hum hum

453 - Si ils sont d'accord de prendre en charge le patient qui a à peu près le même âge si ça les
454 gêne en fait est-ce que ça les gêne ça les gêne pas

455 D'accord et euh tout ça votre fonction de tutrice ça s'inscrit pour vous dans de
456 l'accompagnement ?

457 - Oui oui oui tout à fait

458 Et donc un accompagnement réussi pour vous ça serait quoi ? Quand est-ce que vous pouvez
459 avoir ce sentiment de satisfaction dans l'accompagnement que vous avez réalisé ?

460 - Ben je pense que les trois entretiens qu'on s'est fixé on euh on les valide hein parce que
461 ce livret qu'on a intitulé encadrement de l'élève c'est autant un contrat pour eux que
462 pour nous c'est-à-dire qu'ils doivent le respecter les objectifs et ce qu'on leur demande
463 mais c'est aussi pour les professionnels

464 Hum hum

465 - Pour les référents c'est important que l'élève voit que c'est pas que dans un sens que le
466 professionnel doit s'investir euh et puis euh un encadrement réussi un accompagnement
467 réussi déjà au début de stage fixer les premiers objectifs et enfin personnellement moi
468 j'aimerais les voir un peu plus pour voir l'évolution parce que voilà c'est vrai qu'au final
469 parfois on donne de notre temps de notre savoir et tout ça

470 Hum hum

471 - A des élèves qu'on voit pas je trouve ça dommage en fait parce que du coup on a un
472 premier échange un autre échange au milieu de stage mais en quinze jours on les a pas vu

473 D'accord

474 - Donc on fait cet accompagnement au travers des collègues enfin de l'encadrement de nos
475 collègues et euh ben moi je suis un peu frustrée de ça en fait

476 Oui

477 - Oui j'aimerais parfois voir un peu plus les élèves dont je suis référente voilà parce que je
478 pense que ça pousserait encore plus l'échange et voilà et que du coup un élève me dise
479 qu'il s'est senti encadré

480 Oui

481 - De la part de l'équipe soignante ça c'est euh c'est une satisfaction on se dit ben au moins
482 dans l'équipe ça passe voilà on arrive à faire des choses à donner des choses et puis voilà
483 euh qu'il ait réussi à atteindre ses objectifs ben en fonction encore une fois de là où il en
484 est dans sa formation

485 Hum hum je trouvais très intéressant ce que vous disiez tout à l'heure sur euh le livret c'est un
486 engagement pour l'élève mais aussi pour vous

487 - Oui parce que enfin on leur que c'est une formation adulte et qu'ils sont acteurs de leur
488 formation si c'est une formation adulte on échange avec des adultes donc euh c'est du
489 donnant-donnant

490 Hum hum

491 - Enfin je pense que c'est important on est euh enfin ils doivent considérer à travers ces
492 engagements les objectifs l'investissement qu'ils donnent aussi poser des questions euh
493 pratiquer mais je pense aussi qu'il faut pour que l'encadrement soit validé aussi de la part
494 de l'élève il faut aussi je pense qu'on leur donne du temps et c'est vrai pour nous c'est
495 important de dire voilà on fixe des entretiens trois sur un mois mais de quels encadrants
496 on aurait l'air si on ne respectait pas notre engagement

497 Oui

498 - C'est pas cohérent donc on essaie de s'y tenir et puis voilà ça nous arrive à tous enfin
499 suivant le planning et ben on revient sur notre temps de repos pour faire le bilan de fin de
500 stage

501 D'accord vous faites ça

502 - Ah oui ben oui parfois on a pas le choix parce que euh c'est vrai qu'il y a certains stages
503 les élèves doivent rendre leur feuille plus tôt

504 Oui

505 - Donc là en général c'est en fin de cursus donc on va dire que déjà les trois quart sont
506 acquis donc on peut passer c'est vrai que j'ai été confrontée moi il y a pas très longtemps
507 euh je suis revenue parce que le seul créneau que je pouvais avoir en fait sur c'était la
508 troisième semaine de stage et je trouvais que c'était donner euh je trouve que c'est
509 important d'aller jusqu'au bout des choses et ben donner en une semaine on peut encore
510 apprendre plein de choses et euh du coup valider des compétences qu'on a peut-être pas
511 eu l'occasion parce que même au sein d'un service on a pas toujours l'occasion de valider
512 toutes les compétences voilà qui sont demandées donc je pense que c'est important
513 vraiment de faire le dernier jour ou l'avant-dernier jour mais pas avant

514 Hum hum

515 - Donc parfois ça nécessite de revenir euh voilà sur des voilà que ce soit pour un bilan de
516 début, mi ou fin de stage c'est pareil

517 D'accord d'accord est-ce que vous sentez que vous avez changé dans votre façon d'accompagner
518 les stagiaires que vous avez évolué sur votre fonction de tutrice parce que ça fait maintenant
519 plusieurs années que vous êtes engagée investie ?

520 - Oui oui ben oui parce que c'est vrai que les premières fois où j'ai été référente euh je
521 pense qu'on travaillait encore avec les critères de l'ancienne formation euh et du coup
522 quand j'ai été confrontée au nouveau cursus là avec le modèle trifocal euh moi la
523 première euh c'est vrai qu'au quotidien on le fait mais en pratique et à retranscrire c'était
524 compliqué

525 Hum hum

526 - Donc du coup ben j'ai participé à une réunion à l'IFAS et voilà c'était important et après
527 avec les documents après je m'y suis intéressée et euh la première élève que j'ai eu on a
528 travaillé sur la même démarche toute les deux

529 D'accord

530 - Et toutes les deux on a comparé nos deux méthodes en fait on a travaillé chacune avec
531 une méthode pour voir un petit peu alors c'est vrai qu'au début c'était un petit peu
532 difficile et puis c'est vrai qu'il y a aussi les aides-soignants nouveaux diplômés qui arrivent

533 dans le service et puis qui nous apportent parce que voilà ils nous apportent le
534 raisonnement clinique que nous on avait pas avec l'ancienne formation et du coup ça
535 c'est un bon point

536 En tout cas de toujours vous mettre à la page

537 - Voilà et c'est important parce que c'est difficile d'encadrer et d'être efficace euh si on est
538 complètement euh si on travaille encore avec les anciennes méthodes alors que c'est plus
539 ce qu'on nous demande alors tout évolue et je pense que voilà ben pour faire passer les
540 choses dans les services ben auprès des patients aussi ben c'est important d'être à la page

541 Hum hum

542 - On subit des mises à jour (rires) voilà

543 Là j'ai entendu dans votre accompagnement alors l'auto-évaluation de l'élève d'une part et aussi
544 votre évaluation de sa progression est-ce que pendant le stage vous êtes amenée à l'évaluer en
545 dehors de l'évaluation des compétences de stage ? Est-ce qu'il y a d'autres moments où vous
546 évaluez l'élève dans le stage ?

547 - Oui alors on les regarde sur les soins les toilettes le nursing les soins qu'ils peuvent être
548 amenés à faire dans le service et on les regarde même si ils n'ont pas de MSP durant le
549 stage voilà on se rend quand même compte que euh pour certains pas tous pour certains
550 quand il n'y a pas de MSP euh oui bon ben on va être regardé mais euh euh mais ça
551 demande ça demande quoi

552 Ça demande ?

553 - Ça demande à l'élève euh ça demande un peu plus quoi après alors ah oui on nous
554 regarder même si il y a pas de MSP

555 D'accord

556 - Ouais parfois on a ce sentiment là

557 D'accord et accompagner et évaluer c'est facile pour vous ? Est-ce que vous faites une
558 différence ? Est-ce que l'un n'empêche pas l'autre ?

559 - Ah oui enfin pour moi l'un n'empêche pas l'autre on doit être capable en tant que
560 professionnel d'accompagner l'élève euh et puis dans l'heure qui suit de l'évaluer

561 Hum hum

562 - On doit avoir un œil enfin pouvoir observer quelque chose et puis un peu plus tard dire tu
563 vois tu es capable de faire quelque chose qu'on a appris ou pas voilà ça c'est important

564 Et cette évaluation elle va se baser sur quoi en fait est-ce que vous avez en tête des critères des
565 attentes ?

566 - Quand on évalue un élève ?

567 Oui

568 - Et ben quand c'est sur un soin maintenant moi je travaille avec la règle d'ORR

569 D'accord

570 - Entres autres et puis après y'a aussi la relation enfin voilà essentiellement ça parce que du
571 coup la règle d'ORR ça les aide aussi à s'auto-évaluer et puis pour avancer parce que si un
572 moment donné ils sont évalués dans leur cursus c'est ça qui va être évalué

573 Hum hum et donc la règle d'ORR que vous savez qu'ils ont eu dans leur formation à l'IFAS ?

574 - Alors ils l'ont eu intégré je pense encore une fois que ça dépend de là où ils en sont dans
575 leur cursus par contre nous dans les feuillets qu'on a on les a imprimés

576 Oui

577 - On a travaillé avec les formateurs de l'IFAS donc dans chaque thème Organisation
578 Réalisation Relation on a intégré les critères majeurs en fait euh quelques critères en fait
579 qui sont les plus importants et euh du coup oui on soumet euh par exemple là ce matin
580 j'ai encadré enfin j'ai évalué une élève

581 Oui

582 - Et euh en finalité on a débriefé un petit peu de ce qui c'était passé

583 Hum hum

584 - Et du coup je lui ai dit là tu vois tu vas pouvoir remplir ton tableau donc elle a fait le
585 tableau c'est pas évident de se rappeler de tout ce qu'il y a sur la feuille en détail donc on
586 je lui dis ben prends ta feuille c'est pas un souci prends ta feuille comme ça tu peux bien
587 faire ton auto-évaluation et voilà

588 D'accord

589 - On travaille avec ces outils là

590 Hum hum donc ça c'est votre support à l'évaluation ?

591 - Oui voilà

592 Qui permet encore une fois à l'élève de s'évaluer

593 - Oui de s'auto-évaluer

594 Hum hum très intéressant est-ce que vous recevez des élèves en cursus intégral et en cursus
595 partiel ?

596 - Oui

597 Est-ce qu'il y une différence pour vous dans l'accompagnement de ces deux formes de cursus de
598 formation ?

599 - (Silence) Euh (silence) euh je trouve que c'est difficile euh alors différence
600 d'accompagnement pas forcément quoique on va peut-être plus encadrer quelqu'un qui
601 est cursus partiel on va peut-être cibler ce qu'il doit valider parce qu'au final cursus partiel
602 ça veut dire en théorie que euh qu'ils ne comment qu'ils ne que ce qui ne va pas être
603 évalué c'est déjà acquis

604 Oui

605 - Voilà en théorie ça reste que de la théorie euh on a eu des gens qui pratiquaient d'autres
606 métiers

607 Oui

608 - Pour lesquels ils se sont retrouvés en cursus partiel et sincèrement je trouve ça dommage
609 parce qu'il y a des modules qui me semblent inévitables

610 Hum hum

611 - Et malheureusement je ne sais plus je crois que c'était la relation communication voilà et
612 en fait ils ne sont pas passés par ce module là et je trouve ça dommage

613 Oui

614 - Parce qu'on peut avoir une relation dans un métier mais passer dans un autre côté même
615 si ça reste toujours le paramédical c'est autre chose

616 Hum hum

617 - Euh voilà exemple c'était un monsieur ambulancier en tant qu'ambulancier dans la
618 relation avec les gens c'est dans un contexte bien particulier arrivé dans un service y'a
619 plein d'autres choses au niveau de la relation

620 Oui

621 - La pudeur l'intimité y'a un côté psychologique et tout ça je trouve que c'est dommage et
622 c'est manquant je trouve que c'est manquant

623 Oui du coup dans ce cas-là vous mettez des choses en place de particulier ?

624 - Là on essaie de les orienter du mieux qu'on peut mais euh effectivement on va apporter
625 des choses en pratique euh maintenant je pense que c'est comme tout dans la vie il faut
626 un équilibre donc euh (rires) donc un apport que pratique c'est bien mais euh un apport
627 et pratique et théorique c'est mieux

628 Hum hum

629 - Ouais je pense que c'est complémentaire

630 Qu'est-ce que vous voulez dire on apporte en pratique ?

631 - Ben c'est-à-dire sur le terrain si on prend par exemple la relation communication on va
632 pouvoir essayer d'expliquer mais euh et être confronté à plusieurs types de relation

633 Oui

634 - Et euh que ce soit relation où tout se passe bien ou une relation où c'est compliqué ou il y
635 a une communication non verbale par exemple comme ça arrive fréquemment et c'est
636 vrai si cet élève n'a pas de notion théorique

637 Hum hum

638 - On va lui apporter la pratique on va lui dire comment mais il y a des choses je pense qui
639 ont besoin d'être écrites et d'être expliquées aussi pour euh pour faire le lien

640 Hum hum

641 - Voilà je pense que les élèves aujourd'hui sont confrontés enfin ils apprennent beaucoup
642 sur le terrain mais du coup si ils n'ont pas vu le module euh avant quand ils reviennent ils
643 savent faire ils sauront plus faire le lien et c'est la même chose si ils ont la théorie avant et
644 qu'ils arrivent sur un module particulier qu'ils vont voir en stage ils se sentiront plus à
645 l'aise

646 Hum hum

647 - Effectivement on le voit au début les pathologies et la pharmacologie c'est compliqué ça
648 va être difficile de leur demander quelque chose mais parce qu'ils n'ont pas d'expérience
649 pratique et ils n'ont pas la théorie voilà alors que quand il y a un équilibre c'est mieux
650 voilà (rires) et je pense que ça apporte une stabilité aussi

651 Pour ?

652 - Dans la pratique c'est euh voilà on a acquis des choses on se souvient de ce qu'on a écrit
653 ok ah oui on nous a parlé de ça ça ça peut exister parce que en tant que professionnels on
654 a une expérience mais on n'a pas tout vu y'a des expériences qu'on a jamais eu parce que
655 ça c'est jamais produit voilà c'est difficile d'en parler puisqu'on les a jamais vécu donc si il
656 y a pas cet apport-là d'éventualité difficile d'en parler

657 Hum hum Si j'ai bien compris dans ce que vous dites vous dites que l'équilibre théorie-pratique
658 est important qu'ils aient vus la théorie avant le stage ou après le stage parce qu'ils vont se servir
659 du stage pour faire les liens ?

660 - Ouais c'est ça hum oui après effectivement il y aura toujours des élèves qui auront plus de
661 facilité que d'autres mais l'essentiel c'est que euh sur l'année ça apporte la stabilité et
662 l'équilibre en fait euh nécessaire je pense oui

663 Ok je vais vous laisser le mot de la fin sur cette dimension d'accompagnement sur cette fonction
664 de tutrice voilà ce que vous avez d'en dire ça sera votre phrase de conclusion

665 - Euh d'accord ben écoutez moi je suis ravie de participer à l'encadrement dans mon
666 service euh voilà j'apprécie un parce que ça nous fait aussi remettre en question en tant
667 que professionnel parce que comme je le disais tout à l'heure on subit la mise à jour
668 (rires) au fil des années je pense que c'est important euh parce que notre métier évolue
669 euh autant au niveau pratique mais aussi au niveau légal et c'est important parce que il y
670 a cet aspect-là qu'il faut pas oublier dont on sera de plus en plus confronté euh voilà euh
671 et puis je pense que c'est un bon échange aussi qu'on a avec les formateurs de l'IFAS voilà
672 et c'est important de travailler en collaboration voilà

673 Ok merci beaucoup j'arrête le magnéto

Annexe 6 : Entretien jeune aide-soignante

1 Voilà j'allume et ça enregistre si vous souhaitez à un moment donné que j'arrête vous me le dites
2 y'a pas de souci

3 - D'accord

4 Voilà je travaille sur la dimension de l'accompagnement des adultes en formation d'aide-soignant
5 donc ma première question c'est de vous demander en quelle année vous avez été diplômée ?

6 - Donc là cette année donc j'étais en formation euh en 2014-2015 et donc j'ai été
7 diplômée en 2015

8 D'accord en juin 2015

9 - Oui juin 2015

10 D'accord vous avez fait votre formation dans le cadre d'un cursus intégral ou d'un cursus partiel?

11 - Intégral

12 D'accord et avant d'entrer en formation vous aviez fait quoi ?

13 - Euh j'ai travaillé essentiellement donc en gériatrie j'ai oui travaillé à l'hôpital en gériatrie
14 en MAS aussi euh unité Alzheimer et EHPAD essentiellement en gériatrie

15 D'accord cela a représenté à peu près quelle durée pendant combien de temps vous avez
16 travaillé ?

17 - Euh (silence) quatre cinq ans peut être

18 D'accord et alors à un moment donné vous avez eu le projet de rentrer en IFAS

19 - Tout à fait oui parce que en fait c'est vrai que c'était pas facile la gériatrie en fait c'est
20 c'était plus du tout ce que je recherchais c'est-à-dire que pour moi et ce que je retrouve
21 encore aujourd'hui euh c'est que y'a il manque un petit côté humain quand même dans
22 n'importe quelle structure pour moi en fait il manque y'a pas assez de personnel on prend
23 pas assez soin des personnes euh et ça ça ne me correspondait plus je n'en pouvais plus
24 d'autant plus en EHPAD dans les lieux tout ce qui est gériatrie aujourd'hui je trouve que
25 c'est très compliqué

26 Hum hum

27 - Il manque vraiment de personnel et je me sentais maltraitante en tout cas pas
28 bientraitante

29 D'accord

30 - Voilà et ça me ne me correspondait plus et il fallait que je vois autre chose donc voilà

31 D'accord et est-ce que vous aviez des appréhensions avant de de rentrer à l'IFAS ?

32 - Oui parce que euh ben je me demandais si j'allais pouvoir assurer parce que je ne suis
33 plus toute jeune (rires) et euh oui je suis rentrée j'avais presque 31 ans

34 D'accord

35 - Oui et je me demandais si voilà si j'allais toujours avoir la mémoire et enfin voilà et puis
36 aussi savoir comment ça allait se passer

37 Hum hum

38 - Parce que c'est pas forcément facile en plus moi j'ai pas un physique euh voilà euh je suis
39 très ronde (rires) et du coup je me demandais si ça allait passer en stage euh enfin je me
40 demandais si j'allais être bien acceptée en stage et ça c'était une de mes plus grandes
41 peurs en fait que ça passe pas en stage et que et savoir aussi si j'allais assurer en fait

42 D'accord

43 - Donc pour moi oui c'était c'était ces angoisses là en fait

44 Puisque vous évoquez le stage est ce que vous pourriez me décrire sur votre parcours comment
45 ça c'est passé les stages ?

46 - Oui euh très bon relationnel en général après des situations enfin c'est vrai que j'ai
47 énormément appris en stage et j'ai vraiment euh adoré (insistance sur le mot) c'est vrai
48 voir moi euh en plus j'avais jamais vraiment enfin j'avais travaillé un an à l'hôpital mais en
49 gériatrie donc c'est vraiment différent de ce que j'ai pu voir ici et euh ah non c'était super
50 une bonne relation des gens qui sont là pour euh pour euh pour enseigner les choses et
51 tout le monde bienveillant en fait moi j'ai jamais rencontré des personnes méchantes

52 D'accord et là vous parlez des équipes ou des ?

53 - Oui des équipes

54 Donc vous avez trouvé dans vos stages des équipes bienveillantes ?

55 - Oui tout à fait

56 Hum hum est-ce que vous avez le souvenir d'un stage en particulier qui s'est déroulé de façon très
57 satisfaisante ?

58 - Oui

59 Pour me décrire comment ça s'est passé, ce qui se passe durant le stage?

60 - Oui euh en chirurgie thoracique et vasculaire et euh vraiment ben les filles tout de suite
61 euh m'ont bien accueillie tout de suite euh elles se sont présentées elles m'ont intégrée
62 enfin elles me laissaient vraiment pas de côté enfin elles m'ont expliqué m'ont fait voir
63 comment se déroulait le stage euh c'était vraiment euh enfin tu te sens tout de suite à
64 l'aise donc du coup après euh en plus moi je suis assez timide alors donc là en stage il

65 fallait vraiment que je me force à être plus ouverte et pas renfermée comme d'habitude
66 et donc oui euh ça c'est bien passé aussi parce que je pense que les équipes enfin je peux
67 me tromper bien sur pas toute mais euh c'est vrai les équipes plus tu montres que tu vas
68 en vouloir quelque part plus euh plus elles vont avoir envie de donner

69 Hum hum oui

70 - Et ça enfin j'ai déjà j'en avais déjà parlé avec plusieurs personnes notamment en CTV et
71 effectivement quand tu as des élèves qui ont envie qui posent des questions voilà qui
72 sont actifs et ben ils sont vraiment là du coup ça leur donne envie d'expliquer le pourquoi
73 du comment voilà et pour eux comme nous c'est plus agréable il faut s'investir faut savoir
74 pourquoi on est là en fait moi c'était mon cas et là c'est vrai que c'était un des meilleurs
75 stages ça m'a fait du bien

76 Oui

77 - Difficile sur les pathologies mais

78 Difficile en quoi ?

79 - Ben c'est de la chirurgie donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses à savoir des termes
80 comme l'oncologie d'ailleurs j'aurai pu prendre aussi l'oncologie et euh mais c'est vrai
81 que c'est des termes particuliers des pathologies particulières la chirurgie donc il y a des
82 gens qui arrivent du bloc qui partent au bloc donc c'était toutes ces choses en fait qui
83 était vraiment très très nouveau pour moi

84 Hum hum

85 - Mais c'est vrai que l'accueil et l'équipe en elle-même était vraiment super quoi donc euh
86 c'est une équipe de jeunes en plus donc c'est vrai que c'était à peu près dans mes âges
87 donc obligatoirement y a eu des atomes crochus donc

88 Mais ce que vous dites aussi c'est que malgré votre réserve vous dites être quelqu'un de réservé
89 mais malgré cette réserve quand vous arriviez en stage vous vous montriez curieuse euh

90 - Oui parce que je l'étais vraiment c'est-à-dire que moi euh enfin cette formation pour moi
91 elle a été enfin euh par rapport à ma situation enfin pour moi c'était enfin je renais oui
92 cette formation pour moi elle était vraiment euh c'est enfin entre guillemets ça a changé
93 ma vie ça paraît énorme mais c'est incroyable mais c'est vrai c'était une période vraiment
94 très très très dure et voilà pour moi ça a été euh ça a été un nouveau souffle en fait donc
95 j'étais vraiment curieuse d'apprendre plein de choses j'ai adoré les stages vraiment c'était
96 super pour moi

97 Hum hum

98 - Et voilà à l'IFAS c'était vraiment c'était top on était écouté euh alors il y avait un vrai suivi

- 99 Hum hum
- 100 - C'était particulièrement enrichissant pour moi cette année c'était top
- 101 Hum hum Là vous évoquez le suivi au niveau de l'IFAS
- 102 - Oui
- 103 Euh ça veut dire est-ce que par exemple vous aviez un formateur ou une formatrice référente ?
- 104 - Oui tout à fait oui
- 105 Et est-ce que vous pouvez me décrire ce que vous mettez derrière ce suivi ?
- 106 - Euh ben c'est vrai qu'on avait l'email euh voilà un numéro de téléphone où joindre notre
107 référent si on avait besoin et euh il était toujours là en fait si on avait besoin de parler si, il
108 y avait un problème en stage ou autre
- 109 Hum hum
- 110 - Si on avait besoin de parler à notre référent ou aux autres formateurs il y avait une vraie
111 écoute un suivi régulier parce qu'on avait des entretiens réguliers
- 112 Oui
- 113 - Que je crois que c'était une fois tous les trimestres je crois euh je sais plus je crois que
114 c'est ça voilà
- 115 D'accord
- 116 - Et donc voilà c'était assez agréable du coup
- 117 Hum hum
- 118 - Et en début de cours fin de cours enfin c'est vrai qu'on pouvait tout le temps venir vous
119 voir et c'est important
- 120 Et les entretiens ils étaient ciblés sur quelque chose de particulier ?
- 121 - Euh il faut que je me souviene euh (silence) je me souviens plus euh ben quelque chose
122 euh je me souviens plus
- 123 C'est pas grave
- 124 - En tout cas ils étaient réguliers voilà
- 125 D'accord
- 126 - Et oui en général oh je sais plus
- 127 C'est pas grave

128 - On parlait en tout cas on était bien dans le stage où on était actuellement et puis savoir
129 comment on se sentait de savoir aussi comment ça se passait enfin le trimestre comment
130 ça se passait où on en était ce qu'on devait améliorer euh ce qu'on devait voilà

131 Donc là vous évoquez des entretiens individuels est-ce qu'il y avait aussi un groupe vous aviez un
132 suivi de groupe également ?

133 - Oui tout à fait euh à chaque fois qu'on revenait de stage donc on avait un entretien euh
134 avec notre formateur référent et donc là on pouvait parler de ce que enfin où on était en
135 stage comment ça c'était passé et

136 D'accord donc ça c'était le groupe, en collectif ?

137 - Oui voilà tout à fait

138 Et est-ce que vous pensez que ça a été aidant ce groupe pour vous durant la formation ?

139 - Oui très parce que on avait des suivis et euh on avait fait un contrat alors avec le groupe
140 y'avait des règles dans le groupe c'est nous qui l'avions fait et après on pouvait euh on se
141 retrouvait et ça aidait parce que on savait en fait souvent parce que en fait savoir
142 comment se passait le stage pour ceux qui étaient avec nous dans le groupe et aussi
143 parce que dans certains stages on y allait nous et c'est vrai que savoir euh même si après
144 euh c'est bien et pas bien parce que c'est pas parce que avec une personne ça c'est mal
145 passé qu'après avec nous ça se passera pas bien et même on a eu le cas puisque euh euh
146 donc dans un de mes stages plusieurs personnes y sont allés et ça c'est assez mal passé et
147 en fait moi j'appréhendais mais vraiment énormément d'aller à ce stage qui avait été
148 catastrophique euh et voilà c'est en fait ben pas du tout

149 Hum hum et à votre avis qu'est-ce qui l'a permis que ça se passe bien pour vous alors que vous
150 aviez eu des échos négatifs

151 - Ben mon attitude vis-à-vis du personnel des patients euh je m'intéressais et c'est vrai que
152 c'est ce qui manquait aux personnes pour moi donc voilà je pense que c'est ça
153 l'investissement en fait

154 Oui

155 - Personnel et voilà

156 Hum hum et donc voilà vous avez évoqué l'année de formation sur l'IFAS ce suivi du référent euh
157 est-ce que pour vous c'est de l'ordre de l'accompagnement ce qui a été mis en place par les
158 référents de suivi par les formateurs ?

159 - Oui tout à fait puisque il a besoin de savoir si ça se passe bien et de savoir si ça c'est mal
160 passé de savoir pourquoi et nous pouvoir se remettre en question à savoir ben voilà
161 pourquoi ça c'est mal passé et d'ailleurs il y a eu aussi un autre groupe aussi qui avait lieu
162 c'est pour parler d'une situation professionnelle qui nous avait gêné alors avec un

163 formateur et une psychologue et alors là on prenait une situation particulière et on en
164 discutait pour savoir euh ce qui c'était passé ce qu'on aurait pu mettre en place et puis
165 après avoir savoir ben mettre en place des techniques enfin pas vraiment des techniques
166 mais euh mieux comprendre pour faire face à des euh

167 Ça avait un nom ce groupe-là ?

168 - Oui mais je ne sais plus euh oui l'analyse de pratiques on pouvait parler de ce que on avait
169 vécu en stage parfois c'était difficile enfin euh certaines situations c'était important d'en
170 parler avec les autres et euh avec les formateurs voilà

171 D'accord et vous en avez eu combien de ces temps ?

172 - Hum trois quatre il me semble oui

173 D'accord

174 - Oui trois quatre et ça c'était super parce que c'était souvent des situations assez
175 marquantes mais pas voilà en général c'était des choses qui c'était passées assez
176 importantes et c'est vrai que dans ces situations assez importantes on sait pas trop
177 comment réagir du coup c'est vraiment bien de savoir si nous on a bien fait aussi et euh
178 avoir après ben euh on aurait pu faire comme ça et puis comprendre un petit peu
179 comprendre avec la psychologue ce qui c'était passé savoir pourquoi la personne avait
180 réagi comme ça enfin elle était pas là donc elle peut pas savoir mais au moins euh ben
181 c'est assez large en fait elle nous explique enfin on comprend mieux c'était vraiment
182 intéressant

183 Hum hum vous venez de dire savoir si on a bien fait c'est quelque chose ça par exemple vous vous
184 souvenez dans votre année de formation vous aviez besoin de vérifier si ce que vous faisiez ça
185 correspondait aux attentes si vous aviez bien fait je le mets entre guillemets ce sont vos mots ?

186 - Ah oui c'est important parce que c'est quand même le prendre soin c'est euh c'est quand
187 même très important enfin de ne pas faire n'importe quoi

188 Hum hum

189 - On est face à des gens (insistance sur le mot) et à partir de ce moment-là on peut pas ben
190 ignorer les personnes enfin on peut pas enfin c'est un métier de l'humain c'est c'est super
191 important enfin d'avoir un de savoir si on a bien fait et puis si on a entre guillemets mal
192 fait pas appliquer les bonnes choses se remettre en question et de d'aller chercher un
193 moyen de mieux faire

194 Hum hum

195 - Il faut toujours mieux faire

196 Hum hum

197 - C'est ça

198 Et c'est quelque chose que vous avez gardé de toujours chercher à mieux faire

199 - Tout à fait c'est quelque chose qui est très important il faut savoir se remettre en
200 question et ça a pas été facile toujours en stage parce que euh ben certaines personnes
201 ne se remettent pas en question ils ont appris de telle façon et ils veulent pas entendre
202 qu'aujourd'hui on fait différemment ou alors pour le bien des gens il faut faire autrement
203 il faut

204 Hum hum parfois les professionnels ont du mal

205 - Tout à fait et même encore aujourd'hui je le vois je vois des personnes qui vont te dire
206 ben c'est pas normal que tu mettes trois quart d'heure pour faire une toilette alors qu'on
207 est avec des personnes paralysées ou en fin de vie

208 Hum hum

209 - En soins palliatifs c'est pas possible de dire ben non il faut non encore une fois on est avec
210 l'humain et tu peux pas sous prétexte qu'il y a pas assez de personnes euh pardon je
211 m'égare

212 Non non pas du tout mais c'est votre métier donc

213 - C'est ça pour moi enfin c'est quelque chose qui n'est absolument pas envisageable

214 Hum hum

215 - C'est pas possible pour moi encore une fois on travaille avec des gens pas avec des
216 numéros ou des chambres et derrière euh voilà enfin tu peux pas dire à une personne ben
217 c'est maintenant ou jamais

218 Hum hum

219 - Ou alors dire au patient ben oui mais on est pas en nombre ce matin donc voilà désolé on
220 n'est pas venu ou on viendra plus tard pour moi c'est inadmissible

221 Hum hum

222 - Je ne supporte pas je ne peux pas

223 Hum hum

224 - C'est pas ma c'est pas du tout ma façon de travailler j'ai pas envie de travailler comme ça
225 donc même si certaines je peux me faire des ennemies ben tant pis moi alors c'est ma
226 façon de voir les choses

227 Hum hum

228 - et maintenant enfin avant j'étais pas diplômée donc c'est vrai que quand t'es pas
229 diplômée ben même si t'es pas d'accord avec la façon de prendre en charge les gens euh
230 tu te dis ben ils sont professionnels donc bon ben même si toi il y a des choses qui te
231 paraissent bizarres tu dis rien parce que voilà c'est vrai que tu sais pas trop avec la
232 formation maintenant c'est différent c'est à dire que là maintenant tu peux dire ben non
233 moi j'assume j'ai pas vu ça en cours et même si effectivement il peut y avoir une
234 différence entre ce que je vois en cours et ce qui se passe sur le terrain c'est logique euh
235 mais il faut pas enfin pour moi c'est pas possible c'est pas envisageable encore une fois
236 c'est pas des numéros de chambre tu as à faire ce sont des gens qui ont besoin de parler
237 voilà on peut pas ignorer tout ça

238 Est-ce que ça veut dire que aujourd'hui parce que vous êtes professionnelle et diplômée euh
239 votre attitude est différente vous vous autorisé des choses ?

240 - Oui je m'autorise à râler (rires) ben oui oui oui c'est sûr parce que c'est pas encore une
241 fois c'est inenvisageable en fait euh j'ai voulu changer un peu entre guillemets de voie
242 parce que voilà enfin tout ce qui était gériatrie ne me convenait plus du fait qu'on puisse
243 pas prendre en charge les gens correctement

244 Hum hum

245 - Et aujourd'hui euh avec l'enseignement que j'ai eu les stages je ne peux plus ignorer ce
246 qu'on m'a appris alors à partir de ce moment-là euh quand pour moi il n'y a pas
247 bientraitance je ne peux pas dire oh ben non c'est pas grave non

248 Hum hum

249 - Non je peux pas c'est pas possible

250 Et vous recevez des élèves aides-soignantes en stage et euh est-ce que vous participez à leur
251 encadrement est-ce que vous envisagez d'être tutrice ?

252 - Enfin alors jusqu'à maintenant j'avais pas eu d'élèves et là j'en ai très peu en fait je peux
253 dire ou je travaille

254 *Acquiescement de la tête*

255 - Je suis en consultation ORL et donc en fait on reçoit des élèves mais c'est plus des élèves
256 infirmières donc très peu d'aides-soignantes donc c'est vrai que j'ai pas pu encore là en ce
257 moment on a une manip radio mais ça fait que c'est enfin lui montrer mon métier euh
258 enfin ce que je fais c'est un peu compliqué pour le moment j'ai pas eu vraiment l'occasion
259 de euh d'être tutrice

260 Hum hum

261 - Mais oui ça me paraît ouais parce que je trouve très important d'enseigner ce que moi j'ai
262 appris qui seront mes valeurs après la personne elle verra et fera ce qu'elle a envie après

- 263 mais en tout cas oui j'ai envie euh j'ai envie de l'enseigner effectivement leur dire ben
264 c'est important de faire ceci ce qui sera mes valeurs
- 265 Hum hum donc là c'est pas possible du fait que vous travaillez en consultation
- 266 - Ouais là c'est très très peu
- 267 Pour revenir euh à l'accompagnement qui a été mis en place dans l'année de formation est-ce
268 que vous pourriez reprendre euh à travers quoi vous vous êtes sentie accompagnée tout au long
269 de la formation on a évoqué les entretiens avec votre référent mais est-ce qu'il y a d'autres
270 choses qui pour vous participe de l'accompagnement tout au long de la formation ?
- 271 - Et ben au moment des MSP des mises en situation professionnelle
- 272 Hum hum
- 273 - Euh les les formateurs viennent nous voir pour nous évaluer alors ça c'est de
274 l'accompagnement
- 275 D'accord
- 276 - Euh sinon
- 277 Donc ça veut dire que bien que ce soit une situation d'évaluation pour vous c'est quand même de
278 l'accompagnement ?
- 279 - Oui
- 280 Qu'est-ce qui permet que vous en parliez comme de l'accompagnement ?
- 281 - Comment l'expliquer euh (silence) après ça reste certes une évaluation mais c'est vrai
282 que à la fin on a toujours une possibilité de parler de ce qu'on a fait de ce qui s'est passé
283 du pourquoi on a eu telle ou telle note de ce qui aurait bien de faire enfin voilà toujours
284 dans le but d'amélioration et ça on sait pourquoi on a eu telle note et ce qui s'est passé
285 en fait
- 286 Hum hum
- 287 - Voilà on tente toujours à s'améliorer même si c'est une évaluation
- 288 Hum hum d'accord est-ce qu'il y a d'autres choses si vous repensez du début à la fin de la
289 formation qui pour vous à participer aussi à l'accompagnement ?
- 290 - Hum (silence) euh comme ça euh (silence)
- 291 Au niveau de ce qu'ont pu mettre en place les formateurs qu'est-ce qui vous a paru important
292 qu'est-ce que vous avez apprécié dans l'accompagnement ?

293 - Les petits débriefings à chaque fois enfin qu'on revenait d'un mois de stage en fait après à
294 la fin d'un module on avait on avait des petites fiches de bilan à remplir pour savoir ce qui
295 nous avait plus ou pas les choses à améliorer et après on avait on parlait avec les
296 formateurs

297 D'accord

298 - Ben de notre comportement de ce qui c'était passé de ce qui nous avait plus dans le
299 module euh ce qui avait déplu et ouais ça ça fait partie de l'accompagnement pour les
300 formateurs eux puissent par la suite améliorer les choses déplacer des modules euh tout
301 le temps ils nous demandaient notre avis

302 D'accord et est-ce que vous avez eu le sentiment quand vous donniez votre avis sur certains
303 modules est-ce qu'il y avait des choses qui étaient prises en compte au fur et à mesure de la
304 formation ?

305 - Oui toujours après je ne sais pas si les changements de module a été euh enfin ont changé
306 eh oui je pense qu'ils en ont pris après oui tout quoi exactement je ne me rappelle plus
307 vraiment mais oui c'est nos remarques étaient souvent prises en compte

308 Hum hum d'accord

309 - Après il y a des choses sur lesquels ils ne pouvaient rien faire

310 Hum hum

311 - Notamment et bien quelques fois les intervenants allaient beaucoup trop vite et on a
312 beau le dire après les formateurs ils peuvent rien faire

313 Hum hum

314 - De particulier ça les professionnels quand ils viennent c'est pas leur travail donc euh mais
315 il y avait une vraie différence ça c'est sûr on voyait oui ben les formateurs savent faire pour
316 les cours tout ça alors oui c'était pris en considération après tout ce qui pouvait être mis
317 en place notamment pour l'atelier les modules ou les cours en tout cas sur là c'était dès
318 qu'on leur disait que c'était trop long là ils le faisaient correctement c'était des choses qui
319 étaient prises en compte ouais

320 D'accord vous avez évoqué euh au début de l'entretien que c'était une année très importante euh
321 dans ce que vous avez évoqué j'ai entendu quelque chose de l'ordre du changement

322 - Hum hum

323 En précisant ma question vous pensez avoir changé entre le début de formation et la fin de
324 formation ?

325 - Ah oui oui

326 Est-ce que vous pourriez m'expliquer ?

327 - J'ai pris plus confiance en moi

328 Oui

329 - Aujourd'hui et puis j'ai vraiment euh appris de mes erreurs aussi et donc c'est des choses
330 ouais je ne suis plus la même que j'étais avant ça c'est sûr puisque il y a les
331 enseignements euh euh tout le parcours entre les formateurs les cours et les
332 professionnels

333 Hum hum

334 - Donc on apprend et en tout cas on se sent mieux pour s'améliorer

335 Hum hum et plus précisément est-ce que vous pourriez me dire ce qui vous a permis de prendre
336 confiance en vous ?

337 - (Silence) hum hum (silence) euh je suis quelqu'un qui manque quand même toujours euh
338 de confiance en moi mais euh je peux pas vous dire hum c'est compliqué c'est euh

339 Alors si je vous demande peut-être pas forcément qu'est-ce qui vous a permis de prendre
340 confiance en vous mais peut-être prendre confiance tout court ?

341 - Ah ben les enseignements que qu'on a eu ici la formation les choses qu'on a appris euh
342 apprendre des pathologies aussi comment réagir face à quelqu'un qui a des troubles
343 psychiques euh ou face à telle ou telle maladie c'est vrai que c'est c'est des choses après
344 quand on le voit quand on est professionnel euh ben on se dit j'ai appris ça alors là il
345 faudrait que je fasse de telle façon avec les personnes âgées par exemple

346 Hum hum

347 - En fait on a eu euh ça ça a été un super accompagnement j'ai vraiment adoré en fait on
348 nous a fait mettre dans la peau d'une personne âgée

349 Hum hum

350 - On a mis des lunettes on a mis des poids au niveau des bras enfin des poignets pardon
351 des chevilles et puis on avait une espèce de coque qui nous courbait un petit peu au
352 niveau du dos et c'est vrai que là tu te rends compte de ce que vit une personne âgée

353 Hum hum

354 - Et c'est vrai que voilà c'est toutes ces choses que tu te dis après ouais tiens oui j'ai été
355 alors même si après voilà tu redeviens toi mais n'empêche que c'est quelque chose qui
356 fait réfléchir et aujourd'hui ben c'est sûr que tu te baisses face à une personne âgée parce
357 que tu es plus elle peut te regarder dans les yeux euh ou être toujours face à elle enfin
358 c'est des petites choses ou alors essayer de reformuler justement ben quelqu'un qui te

359 parle pour savoir si toi t'as bien compris pour savoir si la personne on l'a bien compris
360 voilà c'est des choses aujourd'hui qui font que aujourd'hui ben je suis plus à l'aise

361 Hum hum

362 - Donc euh c'est l'enseignement

363 Hum hum donc vous ciblez en fait sur le métier et sur ce qui vous paraît juste à mettre en place
364 par rapport à votre métier ?

365 - Oui c'est ça c'est beaucoup autour de ça

366 Donc vous avez évoqué les enseignements et ciblé sur le métier mais au-delà de ça le fait d'avoir
367 vous changé aussi c'est pas que le métier c'est aussi vous euh vous vous attendiez dans ces 10
368 mois de formation à tout ça de tels changements ?

369 - Non parce que je suis rentrée vraiment pas bien donc je ne pensais pas que ça allait me
370 faire autant de bien

371 Hum hum

372 - Donc vraiment c'est important parce que le groupe était c'est vrai un peu particulier mais
373 (rires) mais c'était agréable de voir des gens euh voilà des gens qui te comprennent qui
374 sont comme toi et qui oui

375 Ça c'est les autres élèves ?

376 - Oui

377 D'accord

378 - Tu peux partager quelque chose

379 Hum hum et vous dites le groupe était un peu particulier qu'est-ce que

380 - Oui

381 Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il était un peu particulier ?

382 - Il y a avait beaucoup de clans et hum c'est vrai qu'il pouvait y avoir beaucoup de
383 moqueries

384 Hum hum

385 - Mais euh des gens que voilà des gens que tu pensais être des gens euh quand même
386 assez bien et puis au final quand tu creuses tu vois qu'ils sont pas forcément là pour les
387 bonnes raisons ou euh donc voilà

388 Et pourtant c'est un groupe d'adultes

389 - Tout à fait mais c'est pas parce que (rires) et bon après c'est pas effectivement je pense
390 que notre promo après je connais pas les autres promos mais c'est vrai que dans notre
391 promo il y avait beaucoup de personnes assez quand même âgées voilà 30 40 ans mais
392 après voilà finalement tu te rends compte que c'est pas forcément les plus matures

393 Et comment vous avez vécu traversé ça les relations au travers du groupe ?

394 - Hum hum pas toujours très bien parce que en plus j'étais pas dans le bon groupe en fait
395 c'est que euh je pensais avoir trouvé de bonnes copines et en fait il s'avère que pas du
396 tout c'était des gens qui passaient leur temps à critiquer qui se moquaient beaucoup et
397 du coup trop c'est vraiment en fin de formation vraiment les deux dernières semaines
398 voire la dernière semaine où j'ai mais j'ai voulu rester avec ces filles voilà j'ai eu peur de
399 partir en fait

400 Hum hum

401 - Mais en fait je les trouvais vraiment méchantes et immatures

402 Hum hum

403 - Vraiment et donc pour le coup j'ai eu l'impression de perdre un peu mon temps avec ces
404 filles et c'était le moment où j'aurai dû partir que voilà

405 Mais néanmoins vous parlez de la formation en termes très positifs

406 - Ah oui parce que après j'étais pas venue en formation pour me faire des copines d'ailleurs
407 voilà la dernière semaine j'étais avec des filles vraiment super avec qui encore aujourd'hui
408 j'ai des contacts et on se voit à l'extérieur donc c'était juste que j'étais pas dans le bon
409 groupe

410 Hum hum

411 - Dès le début mais du coup c'est bon j'étais pas là pour me faire des amis avant tout voilà
412 et ça c'est plutôt bien passé j'en ai pas souffert non plus et voilà mais oui c'était plus pour
413 la formation en elle-même que pour me faire des copines

414 Hum hum

415 - C'était pas mon but premier donc du coup ça c'est très bien passé pour moi quand même

416 Oui c'est ce que j'entends

417 - Oui tout à fait

418 Et donc c'est une formation en alternance des temps à l'IFAS des temps de stage

419 - Oui tout à fait

420 Comment vous l'avez vécue cette alternance ?

421 - Très bien ça ça m'allait très bien mais j'ai toujours fait ça parce que du coup mes diplômes
422 font que j'ai euh j'ai toujours fait ça en fait j'ai besoin j'ai toujours eu besoin de travailler

423 Hum hum vos diplômes c'était ?

424 - Alors euh j'ai un Bac un BEPA et en fait c'était pareil des moments de stages et des
425 moments d'école et moi ça me va très bien parce que bon toujours être assise c'est pas
426 trop mon truc et euh moi je voulais travailler mais sans pour autant ne pas avoir de
427 diplôme c'est clair donc ça allie les deux donc ça me va très bien

428 Hum hum donc l'alternance vous aviez connu ça dans vos formations précédentes

429 - Tout à fait

430 Et là c'était de nouveau la même situation d'alternance

431 - Tout à fait donc je n'étais pas perdue

432 Hum hum et est-ce que vous avez euh identifié des liens entre les stages et la formation ou pas
433 trop est-ce que vous auriez aimé qu'il y en ait plus enfin entre la formation les formateurs et les
434 professionnels des terrains de stage ?

435 - Ah oui il y a toujours des relations bien sûr

436 Vous les perceviez ?

437 - Ah oui oui tout à fait et oui heureusement oui oui il y a toujours des liens après il y a des
438 choses qui sont compliquées à mettre en pratique et c'est vrai que après quand on allait
439 en stage et qu'on te dit ah oui mais ça ce que tu as vu en cours c'est pas pareil oui certes
440 mais quand même c'est pas non plus enfin il y des choses qui peuvent paraître un peu
441 aberrantes

442 Hum hum

443 - Bien sûr mais oui sinon c'était relativement ce qu'on voyait en cours

444 Oui d'accord en fait ce que vous dites c'est que ce que vous observiez ce que vous voyiez en
445 milieu de travail ça correspondait à ce qu'on vous disait en cour

446 - Tout à fait

447 D'accord mais entre les personnes entre les professionnels et les formateurs est-ce que vous avez
448 perçu des relations de la collaboration ?

449 - Oui parce que euh les formateurs sont d'anciens infirmiers voire même ben mon
450 formateur référent a été aussi aide-soignant

451 Hum hum

452 - Donc en fait il est passé par tous les stades et aussi le fait que les autres soient aussi
453 infirmiers c'est vrai que ils comprennent ce que nous on a vécu donc c'est ça aussi qui
454 était facile c'était facile aussi de leur parler parce que ils avaient cette pratique en fait

455 Hum hum

456 - Ils savaient ils avaient été dans les services aussi ... ils savaient ce que nous on vivait en
457 fait

458 Hum hum

459 - Ils ont été eux-mêmes stagiaires durant leur formation donc c'était plus facile ils
460 comprenaient c'était pas des gens qui ont juste la théorie et pas la pratique au final de ce
461 qu'ils enseignent donc là oui on retrouvait en fait le côté professionnel

462 D'accord

463 - Voilà chez nos formateurs enfin moi je l'ai senti comme ça

464 Oui oui et vous aviez des professionnels qui intervenaient euh durant la formation ?

465 - Oui tout à fait ben que ce soit des professionnels des services ou d'autres structures en
466 fait qui nous expliquaient ce qu'ils faisaient euh des médecins des infirmiers des aides-
467 soignants il y avait souvent un binôme infirmier-aide-soignant et donc c'est vrai qu'ils
468 venaient expliquer les pathologies comment ça se passe dans leur service donc c'était très
469 intéressant

470 Et c'était quelque chose d'important pour vous que votre référent de suivi il ait été aide-soignant
471 lui-même ?

472 - Oui oui parce que du coup tu sais vraiment enfin aide-soignant et infirmier ça reste quand
473 même différent par rapport à ce qu'on peut faire même si c'est de l'ordre du travail
474 infirmier ils ont quand même beaucoup d'autres choses à faire

475 Hum hum

476 - Et donc c'est vrai que savoir qu'il est passé par là et que euh cette différence qu'il peut y
477 avoir dans certains services entre infirmier et aide-soignant c'est vrai que il le comprenait
478 il comprenait comment ça se passait enfin oui même en temps qu'infirmier parce qu'on
479 est amené à travailler avec des infirmiers donc c'est vrai du coup euh c'était vraiment
480 bien cette pratique qu'il avait

481 Hum hum

482 - Ah ben oui ils savaient ils avaient conscience en fait de cette différence qu'il y avait entre
483 ce qu'on nous apprenait et en fait le travail en lui-même voilà parce que pour faire une
484 toilette ils savaient très bien qu'entre le temps voilà et le stage c'est complètement
485 différent voilà c'est des choses si tu devais prendre le temps pour une toilette mais ça

486 c'est inenvisageable (rires) oh là là alors oui c'est important de savoir que autour de toi
487 t'as des gens qui savent ce que tu as vécu

488 Hum hum euh peut-être une dernière question pour vous laisser le mot de la fin si on revenait à
489 cette idée de l'accompagnement en formation aide-soignante si il y avait une chose essentielle
490 pour vous à retenir ce serait quoi ?

491 - Euh une proximité une disponibilité des formateurs savoir comme je l'ai dit ben que les
492 formateurs étaient toujours à l'écoute toujours euh si il y avait quoique ce soit si il se
493 passait des choses dures euh même si en stage ça se passait mal on pouvait toujours être
494 écouté ils étaient là si on avait besoin ça nous faisait avancer toujours

495 Hum hum

496 - Et euh on aurait une réponse et c'est vrai que c'est très important t'as besoin en fait du
497 soutien de tes formateurs et euh avoir une écoute active de ce qui se passe pour toi de
498 ce que tu peux vivre euh ils essayaient de nous comprendre et ça c'est vraiment on
499 sentait nos formateurs investis ils n'étaient pas juste là euh entre guillemets blasés par
500 leur métier ou euh c'était toujours l'envie d'apprendre l'envie de donner et ils
501 cherchaient les moyens de bon ben là c'est pas compris euh on a vu le modèle trifocal par
502 exemple où ça a été très compliqué pour certains et euh ben une des formatrices a
503 vraiment pris le temps d'expliquer encore et encore elle a pas dit ben non on a déjà
504 expliquer déjà 20 fois non toujours expliquer enfin c'est super important de savoir
505 qu'autour il y a des gens toujours investis qui ont envie de donner et euh t'as juste à
506 recevoir et aussi donner

507 Ça jouait sur votre envie ?

508 - Bien sûr parce que quand t'as des gens en face de toi qui sont qu'ont toujours envie t'as
509 envie toi aussi plus alors là ben savoir que on pouvait rigoler en cours enfin c'était très
510 agréable c'était pas c'était pas que professionnel c'est logique mais voilà c'était des
511 moments où on rigolait c'était super vraiment

512 Vous dites, j'entends qu'il y avait quelque chose vraiment de part et d'autre un échange

513 - Oui un échange c'était 10 mois d'échanges avec nos formateurs

514 Très bien (rires) est-ce que vous voulez rajouter quelque chose ?

515 - Oh ben non vous avez ce qu'il vous faut ?

516 Oui oui vos réponses sont très intéressantes donc je vous remercie beaucoup merci j'éteins
517 l'enregistreur

Annexe 7 : Tableau d'analyse de l'entretien de la formatrice

N° de ligne	Propos Formatrice	Unités de sens	Mots clés Idées retenues	Sous-thèmes	Thème	Commentaires Interprétations
9	« Alors moi je travaille à l'IFAS depuis 2009 »	Je travaille à l'IFAS depuis 2009	Fonction de formatrice	<i>Rôle du formateur</i>	Formation	Expérience de sept ans en tant que formatrice IFAS
13 -20	« Alors euh donc j'ai fait l'école des cadres avant de rentrer à l'IFAS donc euh le poste de formateur c'est mon premier poste en tant que cadre auparavant j'ai travaillé sept ans dans une pouponnière de l'aide sociale à l'enfance et avant j'avais travaillé dix ans dans un CHU dans un service de pédiatrie hémato-oncologie et pédiatrie générale » « Dans le domaine de l'enfance avec une expérience j'avais pris une disponibilité j'ai travaillé aussi pour médecin du monde dans un centre de nutrition au Soudan et j'avais trav au Cap Vert aussi j'avais été voilà »	J'ai fait l'école des cadres avant de rentrer à l'IFAS	« Ecole de cadres » <i>Formation pour cadre-formatrice</i>	<i>Rôle du formateur</i>	Formation	Manque d'expérience professionnelle auprès du public adulte : n'a pas de réelle connaissance du métier d'aide-soignant
		c'est mon premier poste en tant que cadre	« Premier poste » <i>Pas d'expérience de la fonction de formatrice</i>	<i>Rôle du formateur</i>		
		j'ai travaillé sept ans dans une pouponnière	Uniquement expérience auprès d'enfants	<i>Culture professionnelle</i>		
		j'avais travaillé dix ans [...] dans un service de pédiatrie hémato-oncologie et pédiatrie générale Dans le domaine de l'enfance j'ai travaillé aussi pour médecin du monde...	<i>Non connaissance du métier</i>			
23 - 27	« Alors euh j'avais envisagé une fonction de formatrice mais pas forcément en IFAS en fait c'est le hasard au niveau du recrutement quand j'ai postulé on m'a proposé ce poste alors c'est quelque chose qui m'a fait hésiter » « et euh avant de donner ma réponse... »	j'avais envisagé une fonction de formatrice pas forcément en IFAS c'est le hasard on m'a proposé ce poste c'est quelque chose qui m'a fait hésiter avant de donner ma réponse	« envisagé » Incertitude Hésitation Temps de la réflexion	<i>Culture professionnelle</i>		S'est donnée les moyens d'acquérir un minimum d'expérience de travail auprès du public auprès duquel se destinent à travailler les apprenants aides-soignants En lien avec le référentiel de formation ciblé par rapport au public adulte et personne âgée
27 - 28	« ... j'ai fait en sortant de l'école des cadres j'ai fait des missions d'intérim	j'ai fait des missions d'intérim en maisons de retraite et en	<i>Non connaissance du métier</i>	<i>Culture professionnelle</i>	Formation	

	en maisons de retraite et en centre de longs séjours »	centre de longs séjours	Immersion monde du travail aide-soignant	<i>Technicité et professionnalisme</i>		
30 - 39	« Et euh voilà donc j'ai accepté le poste et c'est vrai que j'ai découvert un autre univers notamment en pédiatrie la prise en charge de la douleur de la mort et tout c'est quelque chose qui est voilà et j'ai trouvé que ben dans le monde adulte des soins à l'adulte c'était assez affolant ce que j'ai vu rien qu'à travers les missions de l'intérim » « Dans le sens où par exemple j'ai trouvé des gens en fin de vie avec 3 grammes d'Efferalgan par 24H ou euh je les conditions de travail n'étaient pas du tout celles que je connaissais une infirmière pour 60 résidents et aussi j'ai pu ben côtoyer les aides-soignants et qui géraient énormément de choses notamment dans les EHPAD où j'ai fait des missions d'intérim »	j'ai découvert un autre univers j'ai trouvé que dans le monde des soins à l'adulte c'était assez affolant ce que j'ai vu les conditions de travail n'étaient pas du tout celles que je connaissais j'ai pu côtoyer les aides-soignants et qui géraient énormément de choses dans les EHPAD	Immersion monde du travail aide-soignant <i>Connaissance du métier</i> Découverte Étonnement Changement des représentations <i>Connaissance du métier</i> Confrontation au travail d'aide-soignante	<i>Culture professionnelle</i> <i>Technicité et professionnalisme</i> <i>Technicité et professionnalisme</i> <i>Culture – réalité professionnelle</i>	Formation	Découverte du travail des aides-soignants, des conditions de travail
41	« donc le choix de l'IFAS non c'était le choix de la fonction de formatrice »	le choix de l'IFAS non c'était le choix de la fonction de formatrice	Pas un choix IFAS Choix formatrice	<i>Culture professionnelle</i> <i>Technicité et professionnalisme</i> <i>Rôle du formateur</i>	Formation	Choix formatrice au regard de l'expérience d'infirmière auprès d'enfants (puéricultrice)
44 -48	« Oui mais c'est euh enfin je j'avais depuis plusieurs années moi j'accompagnais des étudiants en stage » « C'est quelque chose qui m'a toujours intéressée et euh ben j'avais aussi et voilà cette envie de le plaisir aussi de partager aussi ce qu'était mon métier comment voilà »	depuis plusieurs années j'accompagnais des étudiants en stage m'a toujours intéressée j'avais aussi cette envie... le plaisir de partager ce qu'était mon métier	Expérience d'accompagnement Intérêt Investissement Plaisir à partager sur le métier	<i>Forme d'accompagnement dans la fonction tutorale</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Métier comme tiers dans la relation</i>	Accompagnement	Expérience positive en tant que tutrice de stage en lien avec le métier Lien tutrice / accompagnement

50 - 52	« Oui et puis je me disais ben je continue à prendre soin des patients parce que aussi en accompagnant ces élèves dans l'obtention de leur diplôme c'est une façon aussi de leur faire passer des valeurs de voilà des messages »	je continue à prendre soin des patients	Prendre soin / métier d'origine	<i>Métier comme tiers dans l'accompagnement</i>	Accompagnement	
		en accompagnant ces élèves dans l'obtention de leur diplôme	Accompagnement centré sur le diplôme	<i>Visée de l'accompagnement Conduire</i>		
		c'est une façon de leur faire passer des valeurs des messages	valeurs	<i>Posture en tant qu'accompagnateur fondée sur des valeurs Inciter</i>		
55 - 62	« Au départ non c'était pas forcément ben au départ la représentation que j'avais du métier de formatrice c'était pas celle que j'ai aujourd'hui hein forcément ça à évoluer au départ moi je m'imaginais être avec les élèves un peu toute la journée avec eux faire des cours euh échanger construire et voilà être sur le terrain aussi avec eux pour des évaluations ben aujourd'hui j'ai pas du tout le même regard sur mon métier de formatrice (rire) c'est pas ça on n'est pas tout le temps en présence de l'élève pour autant on continue à l'accompagner quand même à travers ce qu'on construit mais euh on n'est pas toujours dans l'interaction »	la représentation que j'avais du métier de formatrice pas celle que j'ai aujourd'hui	Représentations de la fonction de formatrice qui s'est modifiée	<i>Rôle du formateur</i>	Formation	
		ça à évoluer	Évolution	<i>Déontologie</i>		
		je m'imaginais être avec les élèves un peu toute la journée avec eux faire des cours	Représentations de la fonction de formatrice	<i>Rôle du formateur Dimension didactique</i>		
		échanger construire être sur le terrain aussi avec eux pour des évaluations	Évaluation	<i>Ingénierie de formation Didactique professionnelle</i>		
		aujourd'hui j'ai pas du tout le même regard sur mon métier de formatrice (rire)	Evolution de la représentation de la fonction de formatrice	<i>Déontologie</i>		
		on n'est pas tout le temps en présence de l'élève on continue à l'accompagner	Pas tout le temps en présence	<i>Dimension temporelle</i>	Accompagnement	
			Accompagnement qui se poursuit			

		à travers ce qu'on construit on n'est pas toujours dans l'interaction	Dispositif Méthode Pas toujours en présence	Ingénierie de formation Dimension temporelle	Formation Accompagnement	
66 -76	« Alors moi j'ai des missions précises à l'IFAS c'est de euh de m'occuper des plannings de cours et euh ben moi je donne sens à ce travail en essayant ben de au fil de la construction d'un module de formation euh ben de leur donner des éléments qui vont les aider à cheminer à réfléchir en fait l'idée c'est vraiment pas de plaquer les cours du référentiel dans le planning c'est aussi de donner sens et de voir comment on peut les accompagner à évoluer à faire des liens avec les terrains de stage avec leur expérience comment on peut inclure ben l'exploitation de stage l'analyse de pratiques à quel moment dans le module les enseignements aussi essayer de favoriser aussi ces échanges avec les experts de terrain moi j'ai beaucoup travaillé pour repérer aussi des personnes ressources dans les terrains de stage les inviter à venir à l'IFAS pour euh voilà »	j'ai des missions précises à l'IFAS m'occuper des plannings de cours je donne sens à ce travail	Missions spécifiques en tant que formatrice Réflexion / réflexivité	Ingénierie Dispositif garant de la considération portée aux apprenants	Formation	Formation et accompagnement sont associés dans la réflexion portée sur le dispositif
		Donner des éléments qui vont les aider à cheminer	Donner Aider Cheminer	Formes d'accompagnement Guider Etre à côté « faire compagnie »	Accompagnement	
		pas de plaquer les cours du référentiel dans le planning	Réflexion	Ingénierie	Formation	
		donner sens voir comment on peut les accompagner à évoluer	Accompagner à évoluer	Conduire	Accompagnement	
		à faire des liens avec les terrains de stage avec leur expérience	Liens terrain Liens expériences	Prise en compte des expériences Alternance	Formation	
		comment on peut inclure l'exploitation de stage l'analyse de pratiques	Exploitation de stage Analyse de pratiques	Méthodes pédagogiques Didactique professionnelle Démarche réflexive	Formation	
		à quel moment dans le module les enseignements	Enseignements	Dimension didactique		

		essayer de favoriser ces échanges avec les experts de terrain	Echanges professionnels de terrain / experts	<i>Lien savoirs formels – savoirs pratiques</i> <i>Alternance</i>		
		j'ai beaucoup travaillé pour repérer des personnes ressources dans les terrains de stage les inviter à venir à l'IFAS	Personnes ressources de terrain intégrées à la formation	<i>Intégration du savoir à la pratique</i> <i>Posture de formateur</i> <i>Alternance</i>		
78 - 87	« par exemple j'avais rencontré lors d'une MSP une aide-soignante qui travaillait sur le toucher bien être en gynécologie c'est quelqu'un que j'ai recontacté on a monté un enseignement pour que elle puisse venir aussi partager cette expérience avec les élèves » « ça permet aux professionnels de valoriser leur travail et puis aussi aux élèves aussi de découvrir qu'on peut exercer ce métier d'aide-soignante d'une autre façon » « ouais oui de faire témoigner des professionnels d'être en interaction avec eux et puis de donner une vision de ce métier aide-soignant qui s'ouvre vers plein de choses quoi »	j'avais rencontré une aide-soignante que j'ai recontacté on a monté un enseignement pour que elle puisse venir partager cette expérience avec les élèves	Rencontre professionnelle de terrain Collaboration sur la formation Partage avec les élèves	<i>Alternance (dim. Institutionnelle, didactique, péda.)</i> <i>Confrontation à un autre point de vue</i>	Formation	
		ça permet aux professionnels de valoriser leur travail	Valorisation du métier			
		aux élèves de découvrir qu'on peut exercer ce métier d'aide-soignante d'une autre façon	Découverte Changement des représentations	<i>Confrontation à un autre point de vue</i>		
		de faire témoigner des professionnels d'être en interaction avec eux	Place à la parole des professionnels Interaction – échanges	<i>Parité d'estime savoirs formels / terrain</i> <i>Alternance (dim. Institutionnelle, didactique, péda.)</i>	Formation	
		donner une vision de ce métier aide-soignant qui s'ouvre vers plein de choses quoi	Ouverture	<i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>		

89 - 94	« parce que après je trouve c'est difficile autour du métier aide-soignant des fois le discours hein c'est y a des fois une méconnaissance de la fonction elle-même et si on n'est pas vigilant au choix des intervenants ben on peut aussi avoir des personnes qui soient complètement déconnectées de ce qu'est réellement le métier la fonction et qui au lieu de valoriser le travail des aides-soignants des fois ont pas un discours très très positif »	c'est difficile autour du métier aide-soignant le discours méconnaissance de la fonction	Importance de la connaissance du métier	<i>Culture professionnelle</i>	Formation	
		si on n'est pas vigilant au choix des intervenants	Vigilance en tant que formateur	<i>Posture formateur</i>		
		on peut avoir des personnes qui soient complètement déconnectées de ce qu'est réellement le métier la fonction	Non prise en compte de la réalité du métier	<i>Culture professionnelle</i>		
		au lieu de valoriser le travail des aides-soignants ont pas un discours très très positif	Dévalorisation du métier			
97 - 105	« même en dehors des temps de stage oui voilà après c'est aussi euh identifier quels sont au fil des années moi ça me permet de voir aussi qu'il y a des besoins qui peuvent émerger et être attentive à ce que formulent les élèves dans les bilans par exemple ils ils avaient dit depuis deux trois ans qu'ils trouvaient que par rapport aux patients déments ils étaient un peu démunis il leur manquait des éléments » « donc on avait euh contacté une psychologue une psychomotricienne qui travaillent avec des patients déments et on a construit une séquence qui permet aussi ben	même en dehors des temps de stage	En dehors temps de stage	<i>Alternance</i>	Formation	Formation et accompagnement s'associe dans la posture de formatrice (écoute / non savoir) au service de la formation
		identifier voir des besoins émerger	Prendre en compte les besoins et/ou les demandes de formation	<i>Ingénierie Dispositif Considération des apprenants</i>		
		être attentive à ce que formulent les élèves	Attention	<i>Posture d'écoute</i>	Accompagnement	
		ils avaient dit ils étaient un peu démunis il leur manquait des éléments	Demande d'éléments de formation	<i>Dimension didactique</i>	Formation	

	d'apporter autre chose voilà sur la relation communication »	on avait contacté une psychologue une psychomotricienne on a construit une séquence	Collaboration professionnelles de terrain Collaboration sur la formation	<i>Dimension didactique Ingénierie</i>	Accompagnement	
		apporter autre chose	Ouverture	<i>Posture de « non-savoir s</i>		
107 - 120	« ouais cette année j'ai travaillé avec un AMP et euh sur l'animation dans les institutions pour personnes âgées et avec cette personne on a construit euh l'enseignement de façon à ce que après les élèves participent à une kermesse qui aura lieu au mois de juin c'est aussi pour faire des liens ben euh entre les éléments ben théoriques sur l'animation comment ils peuvent l'investir et comment les aides-soignants peuvent l'investir » « parce que c'est souvent ce que reprochent les élèves aides-soignants ils ne voient pas tout de suite à quoi peuvent servir toutes ces ouais ils nous le disent souvent quoi et ça peut générer chez eux un peu un détachement ou un manque d'investissement si on donne pas sens aussi à ce qu'on leur propose	j'ai travaillé avec un AMP sur l'animation dans les institutions pour personnes âgées	Collaboration professionnelles de terrain Collaboration sur le terrain	<i>Alternance</i>	Formation	Dans cette partie la dimension de la prise en compte de l'adulte (en lien avec l'andragogie) apparaît
		on a construit l'enseignement les élèves participent à une kermesse	Investissement sur le terrain professionnel Favoriser l'expérience	<i>Parité d'estime savoirs formels / terrain Lien savoirs formels – savoirs pratiques</i>		
		faire des liens entre les éléments théoriques sur l'animation comment ils peuvent l'investir comment les aides-soignants peuvent l'investir	Investir dans le domaine professionnel	<i>Triade expérience – sujet - savoir</i> <i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>		
		ils ne voient pas tout de suite à quoi peuvent servir ça peut générer chez eux un peu un détachement ou un manque d'investissement si on donne pas sens	Besoin de compréhension Manque d'investissement Donner sens	<i>Usage immédiat des apprentissages</i> <i>Motivation en lien avec exercice de rôles sociaux Triade expérience – sujet - savoir</i>	Adulte Andragogie Formation	
127 – 135	« c'est plutôt d'une année sur l'autre en fait ouais la réflexion après voilà il faut anticiper parce que ben on se	d'une année sur l'autre	Ingénierie	<i>Alternance</i>	Formation	Formation et accompagnement associé au travers de la dimension interpersonnelle.

<p>rend compte que dans nos métiers si c'est pas organiser à l'avance des fois c'est pas faisable oui ça demande réflexion et c'est pas forcément accéder à toutes leurs demandes aussi parce qu'il y a des choses par exemple ils n'arrêtent pas de dire qu'ils veulent plus de pratique »</p> <p>« mais c'est au final moi je me dis qu'il y a suffisamment de pratique c'est pas c'est pas ça le problème c'est qu'il faut qu'ils donnent sens aussi qu'ils fassent les liens entre ce qu'on leur propose et ce qu'ils peuvent réinvestir sur le terrain »</p>	<p>la réflexion il faut anticiper</p>	<p>Anticipation Ingénierie</p>	<p><i>Alternance</i></p>		<p>Lien formation et demandes des apprenants</p>
	<p>dans nos métiers si c'est pas organiser à l'avance des fois c'est pas faisable</p>	<p>Métier de formateur Organisation</p>	<p><i>Dispositif de formation</i></p>		
	<p>demande réflexion</p>		<p><i>Posture formateur</i></p>		
	<p>pas forcément accéder à toutes leurs demandes</p>	<p>Prise en compte des demandes</p>	<p><i>Dimension interpersonnelle</i></p>	<p>Accompagnement</p>	
	<p>ils n'arrêtent pas de dire qu'ils veulent plus de pratique</p> <p>je me dis qu'il y a suffisamment de pratique</p> <p>il faut qu'ils donnent sens aussi qu'ils fassent les liens entre ce qu'on leur propose et ce qu'ils peuvent réinvestir sur le terrain</p>	<p>Demande Plus de pratiques</p> <p>Pratiques sources d'apprentissage</p> <p>Lien savoirs formels - pratique</p>	<p><i>Dimension didactique</i></p> <p><i>Didactique professionnelle</i></p> <p><i>Triade expérience – sujet - savoirs</i></p>	<p>Formation</p>	

137 - 148	<p>« moi je pense que c'est lié aussi au profil des élèves qu'on a et aussi des élèves qui dans cette formation en alternance ont besoin d'avoir une porte d'entrée en majorité par la pratique »</p> <p>« moi j'ai peu d'élèves qui ont accès à enfin qui donnent sens à la formation en passant d'abord par la théorie donc il faut aussi que nous on leur propose rapidement pour les motiver les faire investir des choses qui sont vers un côté pratique »</p> <p>« c'est révélateur ils veulent tous partir en stage dès qu'ils ont mis un pied à l'IFAS et ça c'est difficile des fois pour certains de leur faire accepter que ben non il va falloir attendre un petit peu et puis qu'on a des choses qu'on souhaite leur proposer avant de partir en stage »</p> <p>« on est en train de réfléchir cette année à peut-être on faisait module 1 plus module 6 et on se dit que peut-être on va les laisser partir en stage au bout de 4 semaines on va voir »</p>	<p>que c'est lié aussi au profil des élèves qu'on a</p> <p>des élèves qui dans cette formation en alternance ont besoin d'avoir une porte d'entrée en majorité par la pratique peu d'élèves qui donnent sens à la formation en passant d'abord par la théorie</p> <p>nous on leur propose rapidement pour les motiver les faire investir des choses qui sont vers un côté pratique</p> <p>révélateur ils veulent tous partir en stage</p> <p>c'est difficile des fois pour certains leur faire accepter que il va falloir attendre un petit peu</p> <p>on a des choses qu'on souhaite leur proposer avant de partir en stage</p> <p>en train de réfléchir</p> <p>on va les laisser partir en stage au bout de 4 semaines</p>	<p>Profil des élèves</p> <p>Besoin de la pratique comme mode de compréhension</p> <p>Donner sens à partir de la pratique</p> <p>Proposition</p> <p>Accroître motivation et investissement</p> <p>Importance de la pratique</p> <p>Besoin de pratique</p> <p>Rupture monde du travail</p> <p>Contenu formation</p> <p>Réflexion formateur/équipe</p> <p>Changement dans le dispositif</p>	<p><i>Adultes en formation</i></p> <p><i>Usage immédiat des apprentissages</i></p> <p><i>Travail à partir des expériences</i> <i>Triade expérience – sujet – savoirs</i></p> <p><i>Didactique professionnelle</i></p> <p><i>Ingénierie / dispositif</i> <i>Alternance</i> <i>Dimension psychologique/de transformation</i></p> <p><i>Adultes en formation</i></p> <p><i>Changement dans les représentations</i> <i>Dimension psychologique</i></p> <p><i>Dimension didactique</i></p> <p><i>Réflexion dispositif</i> <i>considération des apprenants</i></p> <p><i>Ingénierie</i> <i>Alternance</i></p>	<p><i>Adulte</i></p> <p>Formation</p> <p>Formation</p> <p><i>Adulte</i></p> <p>Formation</p> <p>Formation</p> <p>Formation</p> <p>Formation</p>	<p>Formation et andragogie sont associées dans la prise en compte du rapport des adultes au monde du travail /expériences et le dispositif/alternance qui peut être envisagé</p>
-----------	---	--	--	---	---	--

155 - 165	oui oui oui moi je travaille avec eux là-dessus sur notamment le premier départ en stage donc ça c'est important pour les faire exprimer là-dessus alors ils sont tous très pressés avec quand même des appréhensions et là en début d'année on identifie bien ceux qui ont eu de l'expérience qui connaissent le monde du soin ceux qui ne le connaissent pas parce qu'ils n'ont pas du tout la même vision du terrain les mêmes appréhensions les mêmes peurs donc ça c'est intéressant de les faire exprimer aussi de rassurer ceux qui n'ont pas d'expérience en leur disant ben qu'au final ils ont 10 mois de formation et que ils vont tous arriver au diplôme avec les compétences mais c'est plutôt intéressant ça » « ça c'est assez sympa de les accompagner là-dedans »	je travaille avec eux là-dessus le premier départ en stage c'est important pour les faire exprimer là-dessus	Travailler avec eux Importance d les faire s'exprimer	<i>Echanges</i> <i>Mise en dialogue</i> <i>Dimension relationnelle</i>	Accompagnement	Dans cette partie, accompagnement, confiance et prise en compte de l'adulte s'entremêlent avec la prise en compte des appréhensions des adultes par rapport aux stages en lien avec leurs expériences antérieures La confiance apparaît à partir du moment où sont évoqués les stages
		ils sont tous très pressés	Pressés / stage = pratique	<i>motivation</i>	<i>Adulte andragogie</i>	
		avec quand même des appréhensions	Appréhensions Incertitude	<i>Dimension personnelle</i> <i>Incertitude</i>	<i>Confiance</i>	
		en début d'année on identifie bien ceux qui ont eu de l'expérience qui connaissent le monde du soin ceux qui ne le connaissent pas parce qu'ils n'ont pas du tout la même vision du terrain n'ont pas les mêmes appréhensions les mêmes peurs c'est intéressant de les faire exprimer rassurer ceux qui n'ont pas d'expérience en leur disant ils ont 10 mois de formation et que ils vont tous arriver au diplôme avec les compétences c'est plutôt intéressant sympa de les accompagner là-dedans	Expérience Connaissance du terrain /métier Vision du terrain Appréhension Peur Faire exprimer Rassurer Prise en compte manque d'expérience Dire Tous arriver au diplôme Compétences Intérêt Intérêt Accompagner là-dedans	<i>Bagage d'expérience</i> <i>Représentations</i> <i>Incertitudes</i> <i>Dimension personnelle</i> <i>Dialogue</i> <i>Considération</i> <i>Posture d'écoute, de dialogue, dimension relationnelle</i> <i>Pari sur le possible</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Dimension de l'agir</i> <i>Posture de dialogue</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Posture de « non savoir »</i>	<i>Adultes</i> <i>Formation</i> <i>Confiance</i> <i>Accompagnement</i> <i>Confiance</i> <i>Accompagnement</i> <i>Confiance</i> <i>Accompagnement</i>	

168 - 176	« et bien des fois ils ont du mal à identifier ce que fait réellement l'aide-soignant » « au niveau des soins donc à se situer dans une équipe à imaginer pour certains ben le travail en équipe pluridisciplinaire c'est pas quelque chose qui correspond à leur expérience euh certains les rassurer d'ores et déjà sur leurs capacités leur efficacité à pouvoir occuper ce statut d'élève donc ça c'est aussi déterminer dans le groupe d'élèves qu'on accompagne plus particulièrement ben on perçoit rapidement y'a des personnalités ou des gens selon leur parcours de vie qui ont plus ou moins confiance en eux donc moi j'aime bien travailler ce côté-là »	ont du mal à identifier ce que fait réellement l'aide-soignant à se situer dans une équipe à imaginer pour certains le travail en équipe pluridisciplinaire c'est pas quelque chose qui correspond à leur expérience	Méconnaissance métier Connaissance représentations du métier Pas expérience	<i>Bagage d'expérience</i>	Adulte	
		certaines les rassurer sur leurs capacités leur efficacité à pouvoir occuper ce statut d'élève groupe d'élèves qu'on accompagne plus particulièrement on perçoit rapidement y'a des personnalités ou des gens selon leur parcours de vie qui ont plus ou moins confiance en eux j'aime bien travailler ce côté-là	Rassurer Capacités Efficacité à pouvoir Groupe accompagnement Personnalités Parcours de vie Manque de confiance Aime travailler ce côté-là	<i>Considération portée à l'autre Pari sur le possible</i> <i>Dimension relationnelle, interpersonnelle</i> <i>Identité pour autrui Temporalité du cours de la vie</i> <i>Dimension personnelle</i> <i>Interaction posture</i>	Confiance Accompagnement Image de soi Adulte Confiance Accompagnement	
181 - 202	« oui parce que en fait au départ quand j'ai commencé ma fonction de formatrice moi j'étais très axée sur le contenu de mes cours est-ce que c'était fiable est-ce que ça allait correspondre au référentiel et tout ça et maintenant moi ce qui me prend le plus de temps et ce qui me plaît le plus c'est justement de les accompagner euh à cheminer tout le long de l'année et puis je les vois vraiment évoluer et donc je trouve important cette première période de formation quand	quand j'ai commencé ma fonction de formatrice moi j'étais très axée sur le contenu de mes cours est-ce que c'était fiable est-ce que ça allait correspondre au référentiel maintenant moi ce qui me prend le plus de temps et ce qui me plaît le plus c'est justement de les accompagner à cheminer tout le long de	Commencé fonction formatrice Axée sur contenus des cours Fiabilité Correspondance référentiel Le plus de temps Me plaît le plus	<i>Dimension didactique</i> <i>Référentiel de formation</i> <i>Dimension temporelle Investissement dans la relation Cheminement dans la</i>	Formation Accompagnement	Début de fonction de formatrice axée sur le référentiel par rapport aux contenus + interrogation sur la fiabilité des contenus (lien interrogation de départ) Utilise le terme de « fonction » et non plus de « métier » Evoque accompagnement dans une dimension collective (non abordée dans les concepts)

	<p>on les accueille à l'IFAS et euh d'être avec eux présent de alors sans rentrer dans moi j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur intimité ou de leur vie privée ils peuvent certains l'évoquer mais euh ça peut me donner des pistes de compréhension de ce qu'ils vivent mais moi voilà cet accompagnement de ce groupe de 20 élèves de les voir aussi évoluer avec ben euh c'est intéressant parce qu'il y a des gens qu'ont 18 ans d'autres 20 ans 30 ans 40 ans jusqu'à 50 ans et comment ben ils appréhendent cette fonction qu'est-ce que ça représente aussi pour eux »</p> <p>« parce que aussi en fait c'est aussi prendre le temps d'identifier réellement pourquoi ils sont là et aussi qu'ils acceptent pour certains de dire que pour eux le motif réel et ben c'est aussi des fois sans jugement et ben c'est aussi de trouver du travail ou c'est un peu par hasard ou ils savaient pas quoi faire donc bon ils ont passé le concours et aussi euh certains ben c'est un grand changement par rapport à ce qu'ils faisaient avant d'entrer en formation</p> <p>« donc travailler à partir de ça et de voir ben réellement ce que ça peut donner »</p>	<p>l'année et puis je les vois vraiment évoluer</p> <p>je trouve important cette première période de formation quand on les accueille à l'IFAS d'être avec eux présent sans rentrer dans j'ai pas besoin d'avoir des éléments de leur intimité ou de leur vie privée ils peuvent certains l'évoquer ça peut me donner des pistes de compréhension de ce qu'ils vivent</p> <p>accompagnement de ce groupe de 20 élèves de les voir aussi évoluer</p> <p>c'est intéressant parce qu'il y a des gens qu'ont 18 ans d'autres 20 ans 30 ans 40 ans jusqu'à 50 ans et comment ils appréhendent cette fonction qu'est-ce que ça représente aussi pour eux</p> <p>c'est aussi prendre le temps d'identifier réellement pourquoi ils sont là qu'ils acceptent pour certains de dire le motif réel</p> <p>sans jugement c'est aussi de trouver du travail ou c'est un peu par hasard ils savaient pas quoi faire donc ils ont passé le concours certains c'est un grand changement par rapport à ce</p>	<p>Accompagnement Cheminer Le long de l'année</p> <p>Voir évolution</p> <p>Première période / début Accueil Etre présent</p> <p>Distance dans la relation</p> <p>Éléments d'intimité</p> <p>Evocation Pistes de compréhension du vécu</p> <p>Accompagnement Groupe</p> <p>Evolution</p> <p>Intérêt</p> <p>De 18 à 50 ans</p> <p>Représentation et appréhension de la fonction/métier</p>	<p><i>formation</i></p> <p><i>Changement</i></p> <p><i>Dimension temporaire</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Dimension interpersonnelle</i> <i>Dimension interpersonnelle</i> <i>Posture éthique</i></p> <p><i>Adultes avec histoire personnelle</i></p> <p><i>Dimension relationnelle, Dimension institutionnelle</i></p> <p><i>Investissement dans la relation</i></p> <p><i>Temporalité / Age adultes</i> <i>Conception de l'adulte / changement</i></p> <p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Dimension dialogique</i> <i>Rencontre de l'Autre</i> <i>Dimension éthique</i></p>	<p>Accompagnement confiance</p> <p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p>	<p>Accompagnement et prise en compte d'adultes en formation sont associés par rapport à la diversité des apprenants, au temps nécessaire, à l'accueil, à la présence,</p>
--	---	---	--	---	---	---

		<p>qu'ils faisaient avant d'entrer en formation</p> <p>travailler à partir de ça et de voir réellement ce que ça peut donner</p>	<p>Prendre le temps Identifier</p> <p>Accepter de dire Motivations</p> <p>Pas de jugement</p> <p>Trouver un travail Hasard Pas quoi faire</p> <p>Grand changement Avant</p> <p>Travailler Voir Peut donner</p>	<p><i>Relationnelle</i></p> <p><i>Trajectoire adulte</i></p> <p><i>Différentes temporalités</i></p> <p><i>Dynamique de changement/ rupture</i></p> <p><i>dimension relationnelle</i></p> <p><i>posture de « non savoir »</i></p> <p><i>dimension éthique</i></p>	<p>Adulte</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p> <p>Adulte</p> <p>Accompagnement</p>	
205 - 219	<p>« alors il y a beaucoup de temps d'enseignement en collectif en petits groupes de 20 et après il est convenu au niveau de l'IFAS sur les 4 premières semaines de formation qu'on propose à chaque élève de passer ce qu'on appelle un test de positionnement qui est une épreuve de français math et biologie et ce qui permet aussi d'identifier si certains ont des difficultés euh ben notamment avec le français ou un manque de connaissances de base et moi je profite de la restitution de ce test qui</p>	<p>beaucoup de temps d'enseignement en collectif en petits groupes de 20</p> <p>il est convenu au niveau de l'IFAS sur les 4 premières semaines de formation qu'on propose à chaque élève de passer un test de positionnement</p> <p>épreuve de français math et biologie et ce qui permet aussi d'identifier si certains ont des</p>	<p>Temps d'enseignement collectif</p> <p>Convenu IFAS</p> <p>Test de positionnement</p> <p>Epreuves Identifier difficultés</p>	<p><i>Dimension didactique</i></p> <p><i>Ingénierie</i></p> <p><i>Dimension institutionnelle</i></p> <p><i>Didactique professionnelle</i></p> <p><i>Considération apprenant adulte</i></p>	<p>Formation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Formation</p> <p>Adulte</p>	<p>Formation et accompagnement sont liés par la dimension institutionnelle, le cadre, les choix d'ingénierie qui sont faits</p> <p>« l'amorce » de l'accompagnement semble être réalisée lors d'un entretien individuel qui a pour but un retour sur un test de positionnement avec épreuves de niveau</p>

	<p>se fait en entretien individuel pour amorcer déjà mon accompagnement voilà ben je rentre par le test mais aussi je profite aussi de ce temps-là pour leur faire exprimer euh comment ils se situent au bout de 3 semaines ou ce qui est important pour eux comment ils voient l'avenir voilà »</p> <p>« et après je les revois on a ce qu'on appelle un bilan de début de formation je vais les revoir en individuel sur un entretien de trois quart d'heure environ »</p> <p>« je les revois là avant la fin de l'année vers novembre décembre hein pour se situer un peu après un premier stage voir un peu comment ça se passe »</p>	<p>difficultés notamment avec le français ou un manque de connaissances de base</p> <p>je profite de la restitution de ce test en entretien individuel pour amorcer mon accompagnement</p> <p>je rentre par le test mais je profite aussi de ce temps-là pour leur faire exprimer comment ils se situent au bout de 3 semaines</p> <p>ce qui est important pour eux comment ils voient l'avenir</p>	<p>Niveau</p> <p>Restitution test Entretien individuel Amorcer/début accompagnement</p> <p>rentre par le test profite de ce moment les faire exprimer se situent au bout de 3 semaines</p> <p>important pour eux voient l'avenir</p>	<p><i>Dimension temporelle</i> <i>Dimension interpersonnelle</i></p> <p><i>Dimension temporelle</i> <i>Dimension interpersonnelle</i> <i>Dimension institutionnelle</i></p> <p><i>Conception de l'adulte (changement/ continuité)</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p>	<p>Accompagnement et prise en compte de l'apprenant adulte sont associés dans l'espace de parole ouvert</p>
226 - 228	<p>« ben je pense que la première chose c'est moi ma posture et mon discours déjà ça ça a aussi valeur d'exemple si moi j'exige de leur part de l'honnêteté de la rigueur euh il faut que moi aussi je puisse leur proposer ça »</p>	<p>la première chose c'est moi ma posture et mon discours</p> <p>ça a valeur d'exemple si moi j'exige de leur part de l'honnêteté de la rigueur il faut que moi aussi je puisse leur proposer ça</p>	<p>Première chose Posture Discours</p> <p>Valeur d'exemple Exigence Honnêteté, rigueur Proposition</p>	<p><i>Dimension relationnelle</i> <i>Posture éthique</i></p> <p><i>Dimension éthique</i></p> <p><i>Professionnalisme</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Formation</p>	<p>L'accompagnement est ici évoqué par rapport au groupe d'élèves donc dans une dimension collective (non abordée dans le concept)</p>
230 - 240	<p>« et après c'est à travers notamment des travaux de groupes ben identifier si certains ont des difficultés à prendre la parole comment ils se positionnent euh au contraire comment ils sont trop</p>	<p>à travers notamment des travaux de groupes</p> <p>identifier si certains ont des difficultés à prendre la parole</p>	<p>Travaux de groupes</p> <p>Identifier</p>	<p><i>Dimension psychologique (former par...)</i></p> <p><i>Considération apprenants adultes</i></p>	<p>Formation</p>	<p>Q portant sur le renforcement de la confiance en suivi (groupe ou individuel)</p> <p>Formation, adulte,</p>

	présents et ne laissent pas la parole aux autres ou voilà rapidement on arrive à identifier des éléments aussi voilà y'a aussi dans les premières semaines de formation l'élection d'un représentant du groupe donc c'est aussi des temps d'échange et on voit ben un peu des personnalités qui émergent des gens qui sont peut-être sur la défensive aussi euh moi je pense notamment des professionnels qui ont fait fonction d'aide-soignante et qui arrivent et cette première semaine deuxième semaine l'école c'était peut-être très attendu mais c'est aussi questionnant sur quel rôle quel statut de devenir élève c'est pas évident donc voilà c'est aussi travailler là-dessus avec eux »	comment ils se positionnent au contraire comment ils sont trop présents et ne laissent pas la parole aux autres rapidement on arrive à identifier des éléments dans les premières semaines de formation l'élection d'un représentant du groupe c'est aussi des temps d'échange on voit un peu des personnalités qui émergent des gens qui sont peut-être sur la défensive des professionnels qui ont fait fonction d'aide-soignante et qui arrivent l'école c'était peut-être très attendu mais c'est aussi questionnant quel rôle quel statut de devenir élève pas évident c'est travailler là-dessus avec eux	Prise de parole (trop/pas assez) Rapidement Identifier Premières semaines Election délégués Temps d'échanges Personnalité Peut-être sur la défensive Professionnels Faisant fonction Ecole Attente/ Questionnement Rôle statut élève Pas évident Travailler là-dessus avec eux	<i>Dimension dialogique</i> <i>Dimension identitaire</i> <i>Dimension institutionnelle - contractualisation Dispositif</i> <i>Considération de l'apprenant –adulte</i> <i>Reconnaissance expérience antérieure de l'adulte</i> <i>Dynamique de changement/ Rupture</i> <i>Dimension relationnelle Disparité des places Parité de nature</i>	Adulte Accompagnement Formation Accompagnement Formation Adultes Adultes Adultes Accompagnement	accompagnement se trouvent en interaction dans la recherche de connaissance et de compréhension des apprenants, création d'espace de parole
242	plus voilà dans mon discours leur faire passer mes valeurs soignantes euh	dans mon discours leur faire passer mes valeurs soignantes	Discours Valeurs soignantes	<i>Posture éthique</i>	Accompagnement	Lien avec le métier /fonction soignante
244 - 251	« et attendre d'eux ben du travail voilà moi je crois que c'est important de poser le cadre tout de suite moi je m'engage auprès d'eux et je dis clairement ce que je vais proposer comme accompagnement que je suis présente que si ils ont des difficultés ben voilà ils peuvent m'appeler aussi et venir me voir et j'exige d'eux aussi	attendre d'eux du travail je crois que c'est important de poser le cadre tout de suite moi je m'engage auprès d'eux et je dis clairement ce que je vais proposer comme accompagnement	Attente Travail Poser le cadre tout de suite / début Engagement Dis clairement	<i>Didactique professionnelle</i> <i>Dimension institutionnelle Contractualisation</i> <i>Dimension relationnelle Situation d'engagement dimension personnelle et</i>	Formation Accompagnement Accompagnement	Q // accompagnement (individuel ou collectif) Accompagnement inscrit dans une relation de réciprocité en lien avec une posture

	<p>en retour ben de l'investissement du travail alors je veux pas forcément qu'ils deviennent aides-soignants hein au contraire si ça va pas si ils voient que ça leur correspond pas ben qu'ils puissent l'exprimer y'a pas de soucis mais en tous les cas euh voilà qu'il y a des patients à prendre en soin et que on peut pas faire n'importe quoi et que »</p>	<p>je suis présente que si ont des difficultés ils peuvent m'appeler venir me voir</p> <p>j'exige d'eux aussi en retour de l'investissement du travail</p> <p>je veux pas forcément qu'ils deviennent aides-soignants au contraire si ça va pas si ils voient que ça leur correspond pas qu'ils puissent l'exprimer y'a pas de soucis</p> <p>il y a des patients à prendre en soin et que on peut pas faire n'importe quoi</p>	<p>Proposition (style) d'accompagnement</p> <p>Présence Disponibilité</p> <p>Exigence en retour Investissement Travail</p> <p>Pas volonté obtention du diplôme</p> <p>Expression difficultés Pas de jugement</p> <p>Patients à prendre en soins Pas faire n'importe quoi</p>	<p><i>dimension impersonnelle réciprocité</i></p> <p><i>Dimension relationnelle Réciprocité</i></p> <p><i>Dimension interpersonnelle</i></p> <p><i>Considération de l'adulte – sujet agissant Posture éthique</i></p> <p><i>Culture professionnelle</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p> <p>Accompagnement</p> <p>Formation</p>	<p>spécifique dans la dimension relationnelle + notion d'engagement</p>
253 - 259	<p>« voilà souvent ils trouvent ça au départ un peu euh ils disent que je suis exigeante mais je préfère être exigeante que voilà après il faut qu'ils soient rigoureux parce que dans le soin après moi je peux pas accepter qu'on fasse les choses à moitié »</p> <p>« donc je leur renvoie ça assez facilement à travers euh des documents qu'ils me rendent le respect des délais euh la qualité des supports la qualité de ce qu'ils font, on voit ensemble voilà plein de choses ben aussi en lien ben avec »</p>	<p>au départ</p> <p>ils disent que je suis exigeante mais je préfère être exigeante il faut qu'ils soient rigoureux parce que dans le soin après moi je peux pas accepter qu'on fasse les choses à moitié</p> <p>je leur renvoie ça assez facilement à travers des documents qu'ils me rendent le respect des délais la qualité des supports la qualité de ce qu'ils font on voit ensemble</p>	<p>Au départ</p> <p>Exigence Rigueur Soin Pas acceptable</p> <p>Renvoyer Respect délais Qualités documents / supports</p> <p>Voir ensemble</p>	<p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Culture professionnelle</i></p> <p><i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i></p> <p>??</p> <p><i>Posture de dialogue</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p> <p>Formation</p> <p>Accompagnement</p>	
261 - 270	<p>« Généralement voilà après j'ai commis une erreur une année ça m'a servi de leçon »</p> <p>« Dans la gestion des groupes et aussi</p>	<p>j'ai commis une erreur une année ça m'a servi de leçon</p>	<p>Erreur Tirer leçon</p>	<p><i>Questionnement</i></p>	<p>Accompagnement</p>	<p>L'accompagnement est évoqué par rapport à la « gestion » de groupes (non abordé dans concepts)</p>

	je pense que en tant que formatrice c'est quelque chose que j'avais pas identifié aussi au départ de ma fonction c'est que aussi dans le management du groupe identifier des personnes qui peuvent créer des ben voilà il y a des gens aussi qui euh n'ont pas forcément un bon esprit qui peuvent dans les travaux de groupes véhiculer des choses négatives ou prendre le pouvoir dans le groupe « Et qui peuvent avoir devant le formateur ben ça sert de leçon ça arrive une fois et puis après voilà »	Dans la gestion des groupes en tant que formatrice c'est quelque chose que j'avais pas identifié aussi au départ de ma fonction c'est que aussi dans le management du groupe	Gestion de groupes Management groupe	<i>Dimension interpersonnelle</i> <i>Conduire</i>		
		identifier des personnes il y a des gens qui n'ont pas forcément un bon esprit qui peuvent dans les travaux de groupes véhiculer des choses négatives ou prendre le pouvoir dans le groupe	Identifier personne Pas bon esprit Véhiculer des choses négatives Prendre le pouvoir dans un groupe	<i>maturité psychologique</i> <i>Considération adulte-apprenant</i>	Adulte	
273 - 276	« Oui parce que la confiance la relation de confiance n'avait pas été instaurée avec ce groupe et c'était compliqué parce que je me dis que j'ai dû rater quelque chose en début d'année et après ça a eu des répercussions tout au long de l'année et c'est difficilement rattrapable »	la confiance la relation de confiance n'avait pas été instaurée avec ce groupe et c'était compliqué parce que je me dis que j'ai dû rater quelque chose	Confiance Relation de confiance Pas instaurée Rater quelque chose	<i>Situation d'engagement</i> <i>Tissage d'une histoire en commun</i>	Confiance	Accompagnement et confiance sont associés dans relation qui a un début, un déroulement. La confiance semble « irrécupérable »
		en début d'année des répercussions tout au long de l'année et c'est difficilement rattrapable	En début d'année Tout au long de l'année Difficile à rattraper	<i>Dimension temporaire/Temporelle</i>	Accompagnement	
282 - 288	« Moi je trouve qu'il faut être bienveillant avec les élèves et ça c'est important donc ça ça reste quelque chose de constant c'est aussi les accompagner voilà qu'ils se sentent bien en formation que ça corresponde à leurs besoins aussi ça parfois être là aussi parce qu'il y en a qui vivent des situations familiales compliquées euh alors voilà en restant à sa place de formatrice mais en tous les cas c'est en	qu'il faut être bienveillant avec les élèves et ça c'est important	Bienveillance C'est important	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Posture relationnelle</i>	Confiance	Q // sur ce qui est mis en place pour instaurer la relation de confiance ?
		ça reste quelque chose de constant	Constant	<i>Dimension temporelle</i>	Accompagnement	
		c'est aussi les accompagner voilà qu'ils se sentent bien en	Accompagner Se sentent bien en	<i>Dimension interpersonnelle</i>		

	étant dans cette bienveillance y'a des personnes qu'ont des enfants malades ou un conjoint qui est hospitalisé euh voilà je crois qu'il faut aussi avoir euh cette vision de notre travail »	formation que ça corresponde à leurs besoins parfois être là parce qu'il y en a qui vivent des situations familiales compliquées	formation Correspondre aux besoins Etre là Situations vécues, familiales difficiles Compliquées	<i>Disponibilité</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Histoire de vie, expériences personnelles</i>	Adulte	
		en restant à sa place de formatrice mais en tous les cas c'est en étant dans cette	Rester à sa place de formatrice Bienveillance	<i>Limite à la relation</i> <i>Posture relationnelle</i>	Accompagnement	
		bienveillance y'a des personnes qu'ont des enfants malades ou un conjoint qui est hospitalisé euh voilà je crois qu'il faut aussi avoir euh cette vision de notre travail	Personnes situations difficiles Vision de notre travail	<i>Histoire de vie, expériences personnelles</i> <i>Posture éthique</i>	Adulte	
290 - 296	« Alors on reste infirmière alors des fois c'est peut-être un peu il faut faire attention parce que voilà je me rends compte que des fois la place de formatrice implique que tu n'es pas dans la relation de soin et que il y a des limites qu'il faut bien aussi diriger les personnes qui sont en difficulté vers les bonnes personnes et qu'on peut pas être à la fois moi un moment donné je vais devoir les évaluer donc il faut faire attention »	On reste infirmière il faut faire attention parce que je me rends compte que des fois la place de formatrice implique que tu n'es pas dans la relation de soin et que il y a des limites il faut bien diriger les personnes qui sont en difficulté vers les bonnes personnes je vais devoir les évaluer il faut faire attention	Rester infirmière Faire attention Place de formatrice Pas dans relation de soin limites	<i>Culture professionnelle</i> <i>Posture éthique</i>	Accompagnement	Accompagnement et évaluation sont distinguer, l'évaluation semble induire des limites de la relation
			Diriger vers les bonnes personnes	<i>Posture relationnelle</i>		
			Devoir les évaluer	<i>Dispositif de formation</i> <i>Dimension institutionnelle</i>	Formation	
298 - 304	mon accompagnement il est vis-à-vis de mon groupe de référence il est dans la bienveillance je vais les aider euh voilà au maximum	mon accompagnement il est vis-à-vis de mon groupe de référence il est dans la bienveillance	Accompagnement Groupe de référence Bienveillance Aider	<i>Aider,</i> <i>Dimension relationnelle</i>	Accompagnement	L'accompagnement est évoqué en relation avec un groupe nommé « de référence »

	Mais à partir du moment où je vais être dans l'évaluation j'ai des critères d'évaluation seront les mêmes pour tous quel que soit même si même je leur dis hein même si je vous trouve très sympathiques si pour autant vous ne remplissez pas les conditions ben ça marchera pas	je vais les aider au maximum Mais à partir du moment où je vais être dans l'évaluation j'ai des critères d'évaluation seront les mêmes pour tous quel que soit même si même je leur dis hein même si je vous trouve très sympathiques si pour autant vous ne remplissez pas les conditions ben ça marchera pas	Evaluation Critères	<i>Dispositif de formation Dimension institutionnelle</i>	Formation	Dans l'accompagnement les attentes liées au métier sont renforcées en situation d'évaluation (éloigne de l'accompagnement ?)
			Trouve sympathiques	<i>Dimension relationnelle</i>	Accompagnement	
			Ne pas remplir les conditions Ça ne marchera pas	<i>Dispositif de formation Dimension institutionnelle // attentes</i>	Formation	
306 - 313	« Il faut faire attention aussi vis à vis d'eux de pas leur laisser penser que s'instaure une relation qui au bout d'un moment va ils pourraient être surpris moi je pense si au moment d'une évaluation ils disent ah ben elle n'est pas gentille <i>prénom de la formatrice</i> il peut se jouer des choses sur l'affectif il faut faire attention et je le vois bien il y a des fois des des en fonction de l'âge mais même des élèves il se joue derrière ça des fois des relations un peu maman enfant ou même quand on a le même âge attention ou même avec des hommes dans le groupe des fois aussi voilà il faut être aussi vigilant à toutes ces relations des fois de séduction de mais c'est intéressant »	Il faut faire attention vis à vis d'eux de pas leur laisser penser que s'instaure une relation au bout d'un moment ils pourraient être surpris si au moment d'une évaluation ils disent ah ben elle n'est pas gentille il peut se jouer des choses sur l'affectif il faut faire attention et je le vois bien il y a des fois en fonction de l'âge même des élèves il se joue derrière ça des fois des relations maman enfant quand on a le même âge attention avec des hommes dans le groupe il faut être aussi vigilant à toutes ces relations des fois de séduction c'est intéressant	Attention vis-à-vis d'eux	<i>Dimension relationnelle Posture éthique</i>	Accompagnement	
			Pas laisser penser Instaure une relation après surpris	<i>Posture éthique</i>	Accompagnement	
			Evaluation Se jouer des choses Affectif Faire attention = vigilance Age / hommes Vigilance Relation de séduction	<i>Dimension relationnelle Posture éthique</i>	Accompagnement	

319 - 327	« Oui moi je trouve que c'est indissociable c'est heureusement que j'ai eu ce parcours d'infirmière cette vision aussi du soin de ce métier parce que je pense que c'est un plus notamment au niveau des valeurs humaines dans la compréhension aussi de ce que peuvent vivre des personnes là cette année j'ai euh une jeune femme dans mon groupe qui a son mari qui est atteint d'un cancer et je crois aussi ça me permet aussi de euh d'être dans une certaine compréhension d'être dans l'accompagnement aussi et un soutien » « Mais je ne suis pas son infirmière je suis sa formatrice et avec les limites que ça pose »	c'est indissociable c'est heureusement que j'ai eu ce parcours d'infirmière cette vision aussi du soin de ce métier parce que je pense que c'est un plus au niveau des valeurs humaines dans la compréhension aussi de ce que peuvent vivre des personnes je crois aussi ça me permet aussi d'être dans une certaine compréhension d'être dans l'accompagnement et un soutien Mais je ne suis pas son infirmière je suis sa formatrice et avec les limites que ça pose	Indissociable Parcours d'infirmière Vision du soin/du métier Valeurs humaines Compréhension Accompagnement et soutien Difficultés personnelles Pas son infirmière Formatrice Limites	<i>Valeurs</i> <i>Culture professionnelle soignante</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Posture éthique</i>	Accompagnement	Question sur les valeurs communes infirmière/formatrice ? L'accompagnement est associé à des valeurs professionnelles soignantes permettant la compréhension dans l'aide et le soutien Cependant évoque des limites dans la relation en tant que formatrice
329 - 333	« Après on a aussi un public qui euh qui est parfois fragile et qu'on voilà moi mes collègues ils se moquent de moi parce qu'ils disent que je fais beaucoup de social mais euh en même temps je le défends parce que je me dis que voilà on est confronté aussi à des gens qui vivent des choses ou qui ont vécu des choses il faut tenir compte de ça ils ont un passé »	public qui est parfois fragile mes collègues se moquent de moi parce qu'ils disent que je fais beaucoup de social je le défends je me dis que on est confronté à des gens qui vivent des choses ou qui ont vécu des choses il faut tenir compte de ça ils ont un passé	Public fragile Collègues se moquent Je fais dans le social Je le défends Gens qui vivent des choses ou ont vécu Ont un passé	<i>Expérience de la vie adulte</i> <i>Forme d'accompagnement</i> <i>Temporalités de la vie adulte</i> <i>Expériences</i>	Adulte Accompagnement Adulte	L'apprenant est pris en compte dans son parcours de vie

336 - 341	« Oui parce que euh si on fait abstraction de ces éléments-là ben du coup des fois on peut passer à côté de choses au niveau de la formation et puis si on est dans la compréhension de ce qu'ils vivent alors même en étant exigeant par rapport aux travaux à rendre une rigueur du travail et tout je crois que le fait qu'il y ait cette relation cette compréhension ben c'est donnant donnant quoi et des fois ils acceptent aussi que moi à certains moments je sois moins performante ben voilà »	si on fait abstraction de ces éléments-là on peut passer à côté de choses au niveau de la formation si on est dans la compréhension de ce qu'ils vivent alors même en étant exigeant par rapport aux travaux à rendre une rigueur du travail et tout je crois que le fait qu'il y ait cette relation cette compréhension ben c'est donnant donnant quoi et des fois ils acceptent aussi que moi à certains moments je sois moins performante	Abstraction Passer à côté Formation Compréhension Ce que vit autrui Relation de compréhension Donnant-donnant Accepte moins performante	Dimension psychologie Ecoute Dimension relationnelle Disparité des places Parité de nature Réciprocité	Adulte accompagnement	Formation et accompagnement sont liés dans la dimension relationnelle L'accompagnement est associé à l'idée de compréhension du vécu de l'autre qui induit une réciprocité
345 - 353	« Mais je le gère je crois qu'avec l'expérience on le gère aussi euh plus facilement après j'ai c'est aussi dans le positionnement la légitimité à être là moi ça m'a posé une difficulté un peu au départ le fait d'être puéricultrice parce que être très au fait experte de tous les soins faits aux enfants la relation parents enfants et de me retrouver à un moment donné à enseigner des soins sur la toilette des choses que j'avais fait mais pas forcément pratiqué pendant de longues années donc des fois on se demande est-ce que je suis vraiment légitime pour leur montrer ça alors que si ça se trouve elle fait ça depuis des années et là aujourd'hui c'est pas ça ce que je leur propose c'est une ligne de conduite que je leur propose pas des modes d'emploi »	je le gère je crois avec l'expérience plus facilement c'est aussi dans le positionnement la légitimité à être là moi ça m'a posé une difficulté le fait d'être puéricultrice être experte de tous les soins faits aux enfants la relation parents enfants et de me retrouver enseigner des soins que j'avais fait mais pas pratiqué pendant de longues années on se demande est-ce que je suis vraiment légitime pour leur montrer ça alors que si ça se trouve elle fait ça depuis des années aujourd'hui c'est pas ça ce que je leur propose c'est une ligne de conduite que je leur propose pas des modes d'emploi	Expérience Positionnement Légitimité Etre experte dans un domaine Proposition ligne de conduite pas mode d'emploi	Questionnement déontologique Technicité et professionnalisme Culture professionnelle Posture formateur	Formation	

365 - 364	« Et avec des personnes comme ça par exemple cette année je trouve ça super parce que j'ai une élève qui était très sur la défensive cela faisait 10 ans qu'elle travaillait en EHPAD donc elle arrivée fermée et tout d'un air de dire bon vous allez pas m'apprendre mon boulot et c'est quelqu'un avec qui aujourd'hui on peut dialoguer qui vraiment ben qui s'est ouverte et qui accepte qu'on puisse échanger questionner les choses sans pour autant remettre en question ce qu'elle a fait avant quoi » « Sans dire c'est bien ou pas bien ça c'est pas mon propos mais je me dis c'est sympa parce que j'aurais été plus en difficulté il y a quelques années par rapport à ça et aujourd'hui là c'est quelque chose que je prends voilà »	j'ai une élève qui était très sur la défensive cela faisait 10 ans qu'elle travaillait en EHPAD donc elle arrivée fermée d'un air de dire vous allez pas m'apprendre mon boulot c'est quelqu'un avec qui aujourd'hui on peut dialoguer qui s'est ouverte et qui accepte qu'on puisse échanger questionner les choses sans pour autant remettre en question ce qu'elle a fait avant	Sur la défensive Expérience de 10 ans Attitude fermée Pas apprendre mon boulot Dialogue Ouverte Accepte échanges Questionner les choses Pas remettre en question Avant	<i>Temporalités de la vie adulte</i> <i>Réalisation sociale</i> <i>Dimension dialogique</i> <i>Dimension relationnelle</i> <i>Pas de jugement</i>	Adulte Accompagnement	L'accompagnement est lié à la prise en compte de l'adulte dans ses expériences antérieures
		Sans dire c'est bien ou pas bien ça c'est pas mon propos mais je me dis c'est sympa parce que j'aurais été plus en difficulté il y a quelques années par rapport à ça	Pas dire bien ou pas bien En difficulté avant	<i>Posture relationnelle</i>		
367 - 375	« Je me suis appuyée au sein du groupe sur son expérience son vécu et j'ai jamais été dans le jugement de ce qu'elle avait fait ou pas fait et elle avait une expérience on a pu s'appuyer dessus et du coup c'est elle-même qui a exprimé ça ah oui et elle a pu le voir comme quelque chose qui la faisait avancer » « Et à un moment de sa carrière elle était sans connaissance par rapport à certains domaines elle a fait les choses comme elle a pu les faire et aujourd'hui elle est plus dans la	Je me suis appuyée au sein du groupe sur son expérience son vécu jamais été dans le jugement elle avait une expérience on a pu s'appuyer dessus elle-même qui a exprimé ça et elle a pu le voir comme quelque chose qui la faisait avancer à un moment de sa carrière elle était sans connaissance elle a fait les choses comme elle a pu les faire	Groupe Appuie sur l'expérience	<i>dimension dialogique + objet-tiers</i>	Accompagnement	Question sur ce qui a pu permettre « l'ouverture » de l'apprenante ? Formation et accompagnement sont liés par la prise en compte des expériences antérieures, le mise en dialogue et le non jugement
			Pas de jugement	<i>Posture relationnelle</i>	Accompagnement	
			Expériences antérieures S'appuyer dessus	<i>Bagage d'expérience = ressource</i>	Adulte Andragogie	
			L'a fait avancer	<i>Dimension psychologique</i>	Formation	

	recherche d'informations de questionnaire et je pense qu'elle va réellement s'approprier ça c'est lui faire voir les choses autrement dans l'échange et elle ben elle peut changer »	aujourd'hui elle est plus dans la recherche d'informations de questionnaire et je pense qu'elle va réellement s'approprier ça c'est lui faire voir les choses autrement dans l'échange elle peut changer	Carrière Sans connaissance Fait comme elle a pu	<i>Pas de jugement</i>	Formation	
			Recherche d'information Questionnement S'approprier	<i>Dimension didactique professionnelle</i> <i>Dimension psychologique</i>	Formation	
			Lui faire voir les choses autrement Echanges Peut changer	<i>Dimension dialogique</i>	Accompagnement	
378 387	« Alors il y en a comme ça je pense qu'ils traversent la formation ça change rien » « Ben il faut accepter des fois c'est frustrant on aimerait bien que tous soient motivés performants qu'ils arrivent tous ouais au diplôme alors même certains vont obtenir le diplôme mais pour autant je suis pas certaine qu'ils se soient saisis de toutes les valeurs qu'on a essayé de leur faire passer alors donc ça peut être frustrant mais il faut aussi accepter euh que ben tous euh ne vont pas exercer ce métier comme nous »	il y en a ils traversent la formation ça change rien il faut accepter c'est frustrant on aimerait bien que tous soient motivés performants qu'ils arrivent tous au diplôme certains vont obtenir le diplôme mais pour autant je suis pas certaine qu'ils se soient saisis de toutes les valeurs qu'on a essayé de leur faire passer ça peut être frustrant mais il faut aussi accepter que tous ne vont pas exercer ce métier comme nous	Traverser Ne change rien	<i>Dimension temporelle</i> <i>Engagement</i>	Accompagnement	Evoque les situations où les apprenants peuvent ne pas être être perçu comme motivés, diplômés mais avec un doute sur les valeurs + formateurs comme exemple (soignant ?)
			Accepter Frustrant	<i>Attentes // métier</i> <i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Formation	
			Aimerait tous motivé, performants, diplômés	<i>// apprenant : autonomie de l'adulte</i>	Adulte	
			Diplôme Valeurs Frustrant Accepter Pas exercer le métier comme nous	<i>Culture professionnelle</i>	Formation	

389 - 399	« Des fois c'est un peu rageant par contre je suis plus aussi dans l'acceptation que tous ne soit pas diplômés par contre pour certains le parcours est plus compliqué et que pour certains il faille passer par la non validation de certaines épreuves qu'il y ait aussi des déclics alors des déclics en termes de prise de conscience ben que le niveau n'est pas suffisant on ne peut pas accepter qu'un futur aide-soignant n'ait pas ces connaissances-là n'ait pas voilà une maîtrise de ces éléments-là ben des fois l'échec permet aussi ben on s'en sert aussi dans l'accompagnement hein y'en a qui ont besoin de ça et puis il y en a d'autres qui finaliseront jamais leur formation aide-soignante et puis voilà » « C'est comme ça »	Des fois c'est un peu rageant par contre je suis plus dans l'acceptation que tous ne soit pas diplômés pour certains le parcours est plus compliqué pour certains il faille passer par la non validation de certaines épreuves qu'il y ait aussi des déclics en termes de prise de conscience le niveau n'est pas suffisant on ne peut pas accepter qu'un futur aide-soignant n'ait pas ces connaissances-là n'ait pas une maîtrise de ces éléments-là des fois l'échec on s'en sert dans l'accompagnement y'en a qui ont besoin de ça et puis il y en a d'autres qui finaliseront jamais leur formation aide-soignante C'est comme ça	Rageant Acceptation Pas tous diplômés	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Pas de jugement</i>	Accompagnement	Parle de son évolution par rapport à l'idée que tous ne soient pas diplômés et de
			Non validation Déclic Niveau pas suffisant Futur aide-soignant Connaissances Maîtrise	<i>Dimension didactique et d'adaptation socio-professionnelle</i>	Métier	
			Echec support à l'accompagnement Formation non finalisée Acceptation	<i>Posture éthique</i>	Accompagnement	
402 - 415	Alors lorsque je sais que ce qu'ils proposent ben ça correspond pas aux attentes et qu'ils peuvent pas valider Ouais j'ai l'exemple d'une jeune fille que j'ai évaluée en EHPAD et qui n'a pas validé sa MSP qui était très en colère parce qu'elle n'était pas dans la compréhension sur le moment de ce qui se passait et donc c'est quelqu'un qui n'était pas dans mon groupe de référence mais que j'ai reçue après que j'ai reçue en entretien et euh aujourd'hui elle est capable de dire oui je comprends mais il a fallu plus d'un mois pour comprendre ce qui s'était passé et en termes aussi d'irrespect de la personne qu'elle avait en soins elle	ce qu'ils proposent ça correspond pas aux attentes ils peuvent pas valider	Propositions Attentes Pas validation	<i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Formation	Question sur l'accompagnement à partie d'un échec ? Fait ressortir la dimension d'accompagnement à partir d'un entretien individuel en lien avec les attentes liées au métier + l'évolution de l'apprenante
		une jeune fille que j'ai évaluée en EHPAD et qui n'a pas validé sa MSP qui était très en colère parce qu'elle n'était pas dans la compréhension sur le moment de ce qui se passait	Pas validation sur le terrain colère Non compréhension Moment	<i>Attentes institutionnelles</i> <i>Dimension psycho-sociologique</i>	Formation	

	ne connaissait pas des éléments qui aurait pu la mettre en danger voilà et aujourd'hui je pense que.... Tout ça et elle a revalidé sa MSP avec une note extraordinaire elle est dans cette démarche de comprendre et de chercher des informations	<p>c'est quelqu'un qui n'était pas dans mon groupe de référence mais que j'ai reçue après en entretien</p> <p>aujourd'hui elle est capable de dire oui je comprends mais il a fallu plus d'un mois pour comprendre ce qui s'était passé</p>	<p>Pas dans groupe de référence Reçue en entretien</p> <p>Aujourd'hui Compréhension Un mois</p>	<p><i>Dimension interpersonnelle et relationnelle</i></p> <p><i>Maturité psychologique</i> <i>Dimension temporelle</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Adulte</p>	
		<p>en termes aussi d'irrespect de la personne qu'elle avait en soins elle ne connaissait pas des éléments qui aurait pu la mettre en danger</p> <p>Tout ça et elle a revalidé sa MSP avec une note extraordinaire elle est dans cette démarche de comprendre et de chercher des informations</p>	<p>Irrespect Prise en soins Méconnaissance éléments Mise en danger</p> <p>Revalidation Note extraordinaire</p> <p>Démarche de compréhension Recherche d'information</p>	<p><i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i> <i>Culture soignante</i></p> <p><i>Dimension d'adaptation institutionnelle</i> <i>Culture soignante</i></p> <p><i>Engagement -autonomie</i></p>	<p>Formation</p> <p>Formation</p> <p>Adulte Andragogie</p>	<p>Les attentes de la formation sont associées aux exigences du métier du soin + démarche d'engagement de l'apprenante</p>
420 - 430	« Et moi je me dis là j'ai fait mon travail c'est ce que je lui ai dit à un moment donné on peut pas se contenter du minimum »	<p>Je me dis j'ai fait mon travail</p> <p>je lui ai dit on peut pas se contenter du minimum</p>	Fait mon travail	Posture relationnelle	Accompagnement	Associe attentes liées à la formation / au métier à l'accompagnement réalisé dans une interaction

	<p>« Euh oui moi je lui ai dit je ne peux pas accepter qu'une aide-soignante prenne en soin quelqu'un depuis quatre jours alors par exemple il y avait un par exemple très concrètement la dame n'avait pas été à la selle depuis quatre jours ce qu'elle n'avait pas pris en compte donc même si on est en début de formation je pense que c'est inadmissible et euh elle connaissant pas vraiment cette personne elle ne s'était pas inquiétée des répercussions de la démence sur la personne son anxiété »</p> <p>« Aujourd'hui elle est capable de le dire elle est venue me voir pour me le dire en disant merci même si je n'étais pas sa formatrice référente »</p>	<p>je ne peux pas accepter qu'une aide-soignante prenne en soin quelqu'un... je pense que c'est inadmissible elle connaissant pas vraiment cette personne elle ne s'était pas inquiétée des répercussions de la démence sur la personne son anxiété</p> <p>Aujourd'hui elle est capable de le dire elle est venue me voir pour me le dire en disant merci même si je n'étais pas sa formatrice référente</p>	<p>Pas accepter Aide-soignante prend en soin Inadmissible Pas connaissance de la personne soignée</p>	<p><i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i></p>	<p>Formation</p>	
			<p>Venue dire merci Pas formatrice référente</p>	<p><i>Dimension relationnelle et interpersonnelle</i></p>	<p>Accompagnement</p>	
436 - 442	<p>« Oui parce que ça s'inscrit dans des valeurs de soin infirmier et puis voilà oui oui et je me dis que ce métier de formatrice c'est un métier autre que le métier d'infirmière hein même si il y a un lien il faut accepter c'est ça aussi la difficulté quand on débute il faut accepter d'exercer quelque chose de différent »</p> <p>« Alors en gardant un lien avec son métier d'origine c'est peut-être ce qui est aussi enfin je crois qu'une fois qu'on a passé ce cap et ben ça va mieux quoi »</p>	<p>ça s'inscrit dans des valeurs de soin infirmier</p> <p>je me dis que ce métier de formatrice c'est un métier autre que le métier d'infirmière même si il y a un lien c'est ça aussi la difficulté quand on débute il faut accepter d'exercer quelque chose de différent en gardant un lien avec son métier d'origine je crois qu'une fois qu'on a passé ce cap ça va mieux</p>	<p>Valeurs de soins infirmiers</p>	<p><i>Culture professionnelle professionnalisme</i></p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Fait le lien entre fonction de formatrice (nommée « métier ») et la fonction soignante s'appuyant sur des valeurs avec l'idée de deux fonctions différentes à accepter</p>
			<p>Métier de formatrice Métier autre</p>	<p><i>Culture professionnelle Clarté du statut</i></p>	<p>Accompagnement</p>	
			<p>Lien Accepter d'exercer quelque chose de différent Passer le cap</p>	<p><i>Posture de « non savoir Posture éthique</i></p>	<p>Accompagnement</p>	

445 - 456	<p>Oui ben déjà avec l'expérience je suis plus à l'aise il y a des choses qui se font plus facilement euh voilà et puis aussi cette vision globale de la formation du parcours du profil des élèves aussi ça ça m'aide beaucoup euh la richesse des profils euh aussi composer avec les niveaux hétérogènes dans un groupe c'est quelque chose qui m'avait beaucoup perturbé au départ c'est que certains tu pars il y a des bases qui sont difficilement ouais ben qui sont sans porter de jugement négatif hein mais il y a des personnes qui ont déjà des difficultés avec le français avec un vocabulaire de base ou au contraire tu te retrouves dans un groupe avec quelqu'un qui a Bac je sais pas combien moi l'autre jour il y en a un qui m'a expliqué des trucs en chimie sur les bandelettes urinaires moi je ne comprenais pas et il m'a expliqué avec ses connaissances c'est valorisant et au départ c'est pas c'est dur de composer avec ça parce que tu sais pas à quel niveau voilà</p>	<p>avec l'expérience je suis plus à l'aise des choses qui se font plus facilement</p> <p>cette vision globale de la formation du parcours du profil des élèves aussi ça m'aide beaucoup la richesse des profils</p> <p>composer avec les niveaux hétérogènes dans un groupe c'est quelque chose qui m'avait beaucoup perturbé au départ</p> <p>au départ sans porter de jugement négatif mais il y a des personnes qui ont déjà des difficultés avec le français avec un vocabulaire de base au contraire tu te retrouves dans un groupe avec quelqu'un qui a Bac je sais pas combien</p> <p>il y en a un qui m'a expliqué des trucs en chimie sur les bandelettes urinaires moi je ne comprenais pas et il m'a expliqué avec ses connaissances c'est valorisant au départ c'est dur de composer avec ça parce que tu sais pas à quel niveau</p>	<p>Expérience Plus à l'aise Choses plus faciles</p> <p>Vision globale Profil des élèves Richesse</p> <p>Niveaux hétérogènes Perturbant</p> <p>Sans porter de jugement négatif</p> <p>Personnes en difficultés</p> <p>Quelqu'un m'a expliqué Je ne comprenais pas</p> <p>Connaissances valorisant</p>	<p><i>Expérience Culture professionnelle</i></p> <p><i>Dispositif de formation / considération des apprenants</i></p> <p><i>Pas de jugement Posture éthique</i></p> <p><i>Posture de « non savoir » Posture éthique</i></p> <p><i>Dimension dialogique</i></p>	<p>Formation / formateur</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Question : est-ce qu'il y a des choses qui ont changé dans sa fonction de formatrice ? Evoque l'hétérogénéité du groupe d'apprenants + son expérience facilitatrice</p> <p>La dimension d'accompagnement s'entend au travers de la prise en compte des différents « niveaux » dans le groupe d'apprenants et de la valorisation des connaissances antérieures</p>
458 - 462	<p>« Et moi au départ je voulais trop en dire trop en faire donc je vais plus à l'essentiel je sais quel message je veux vraiment faire passer » « Alors je sais que certains ben ça les frustre un peu parce qu'ils iraient plus loin donc ils peuvent continuer leur</p>	<p>au départ je voulais trop en dire trop en faire donc je vais plus à l'essentiel je sais quel message je veux vraiment faire passer certains ça les frustre un peu parce qu'ils iraient plus loin</p>	<p>Au départ Trop en dire Trop en faire Aller à l'essentiel Message à faire passer</p> <p>Frustration</p>	<p><i>Dimension didactique Culture professionnelle</i></p> <p><i>Adulte apprenants</i></p>	<p>Formation</p> <p>Adulte Andragogie</p>	<p>Revient sur le début en tant que formatrice et sur la possibilité pour les apprenants de répondre à leurs besoins</p>

	recherche et d'autres ben je les ramène juste à ce niveau-là »	donc ils peuvent continuer leur recherche d'autres je les ramène juste à ce niveau-là	Aller plus loin Continuer recherche Niveau	<i>Autonomie</i>		
465 - 469	Alors certains le font mais il y a voilà c'est aussi lié à leur parcours de vie leur parcours de formation initiale enfin cette année j'ai tenté pour le module 2 euh en fait d'anticiper les cours et leur proposer euh un petit Power-Point à regarder avant des vidéos à regarder faire des recherches avant le cours et je me suis rendue compte alors j'étais un peu déçue mais peu se sont saisis de cet outil là	certains le font c'est aussi lié à leur parcours de vie leur parcours de formation initiale cette année j'ai tenté pour le module 2 d'anticiper les cours et leur proposer un Power-Point à regarder avant des vidéos à regarder faire des recherches avant le cours et je me suis rendue compte alors j'étais un peu déçue mais peu se sont saisis de cet outil là	Parcours de vie Parcours de formation initiale	<i>Différentes temporalités</i>	Adultes	Question sur l'autonomie des apprenants ? Introduit la notion de parcours antérieur (de vie, de formation) des apprenants Proposition différente dont ce sont peu saisis les apprenants
			Tenté Anticiper sur les cours Proposition d'un outil Faire des recherches Peu se sont saisis Déception	<i>Dimension didactique</i> <i>Méthodes pédagogiques</i>	Formation	
474 - 481	« Du coup ils s'inscrivent enfin faut faire attention parce que certains s'inscrivent dans quelque chose de très scolaire ils sont très passifs ils attendent que ça viennent Donc on essaie de modifier nos méthodes pédagogiques pour qu'ils soient un peu plus acteurs et qu'ils fassent des choses c'est des adultes ils peuvent faire euh Donc là par exemple ils ont créé des enseignements ça a bien marché ils ont créé un PP présenté devant leurs collègues euh c'est important de voir de montrer on sait qu'ils peuvent Voilà mais ça demande beaucoup d'énergie parce qu'il faut repenser »	faire attention parce que certains s'inscrivent dans quelque chose de très scolaire ils sont très passifs ils attendent que ça viennent on essaie de modifier nos méthodes pédagogiques pour qu'ils soient un peu plus acteurs et qu'ils fassent des choses c'est des adultes ils peuvent faire ils ont créé des enseignements ça a bien marché ils ont présenté devant leurs collègues c'est important de montrer on sait qu'ils peuvent ça demande beaucoup d'énergie parce qu'il faut repenser	Attention Très scolaire Passif Attendent que ça viennent	<i>Maturité adulte</i>	Adultes	
			Modifier nos méthodes pédagogiques Acteurs Adultes	<i>Adaptation de la formation</i> <i>Dispositif</i>	Formation Adulte	
			Créer un enseignement Bien marché Montrer on sait qu'ils peuvent	<i>Méthodes pédagogiques</i> <i>Considération de l'adulte apprenant</i>	Formation Adulte	
			Beaucoup d'énergie Repenser			

484 - 490	Oui voilà ben après ça reste la difficulté du travail d'équipe (rires) que on n'est pas tous au même niveau dans le même parcours de formation de la même expérience (blanc) des fois pas avec la même vision de formateur et ça crée voilà il faut euh Et voilà il faut aussi créer un consensus et voilà qu'on s'y retrouve et c'est aussi important de travailler sur la cohésion d'équipe parce que ça c'est quelque chose que les élèves se saisissent assez rapidement et ils savent ça	ça reste la difficulté du travail d'équipe on n'est pas tous au même niveau dans le même parcours de formation de la même expérience des fois pas avec la même vision de formateur il faut créer un consensus qu'on s'y retrouve c'est important de travailler sur la cohésion d'équipe parce que ça c'est quelque chose que les élèves se saisissent assez rapidement	Difficulté travail d'équipe Pas même niveau Pas même expérience Pas même vision Créer un consensus Travailler cohésion d'équipe Elèves s'en saisissent	<i>Dimension institutionnelle</i> <i>Posture professionnelle</i> <i>Technicité et professionnalisme</i> <i>Cadre institutionnel</i>	Formation Formation/ Formateur	Question sur une réflexion d'équipe menée ? Evoque difficulté du travail d'équipe
493 - 502	« (blanc) Ben après on trouve différents profils de formateurs je crois que après les valeurs soignantes sont présentes mais pas forcément exprimées de la même façon et euh ben aussi dans la rigueur dans le travail qui est donné c'est aussi (blanc) euh moi j'aime pas trop cette relation un peu euh comme le maître à l'école qui utilise des punitions ouais et c'est ça me gêne un peu en formation adulte je trouve qu'on les remets aussi dans une situation très scolaire c'est à nous de faire attention à pas proposer ça » « Donc moi mon accompagnement il me va bien parce que il n'y a pas cette dimension-là »	on trouve différents profils de formateurs les valeurs soignantes sont présentes mais pas forcément exprimées de la même façon la rigueur dans le travail qui est donné j'aime pas trop cette relation comme le maître à l'école qui utilise des punitions et ça me gêne un peu en formation adulte je trouve qu'on les remets dans une situation très scolaire c'est à nous de faire attention à pas proposer ça mon accompagnement il me va bien parce que il n'y a pas cette dimension-là	Profils formateurs Valeurs soignantes Rigueur Relation maître Ecole Punitions Situation scolaire Vigilance Pas proposer ça Accompagnement Pas dimension là	<i>Professionnalisme</i> <i>Formation</i> <i>Culture professionnelle</i> <i>Dimension scolaire</i> <i>Posture</i> <i>Déontologique</i> <i>Posture éthique</i>	Formation / Formateur Accompagnement	Question sur les différentes visions de la fonction de formateur ? Réfléchit pour parler de ses collègues = attitude respectueuse

504 - 509	Alors après c'est aussi à travers la position enfin moi je crois que la posture du formateur c'est aussi à travers l'image qu'il a du métier aide-soignant et que c'est aussi une difficulté parce que c'est un métier qui représente aussi au niveau de l'hôpital un euh on appelle ça hein le sale boulot euh c'est aussi comment se positionner dans notre fonction de formateur comment c'est aussi par rapport <u>au regard des autres</u> par rapport à ce métier la valeur qu'on lui accorde euh	c'est aussi à travers la posture du formateur c'est à travers l'image qu'il a du métier aide-soignant	Posture formateur Image métier aide-soignant	<i>Culture professionnelle</i> <i>Posture éthique</i>	Formation / formateur	Evoque la vision du métier d'aide-soignant (« sale boulot ») et l'impact sur la fonction de formateur
		c'est aussi une difficulté parce que c'est un métier au niveau de l'hôpital on appelle ça le sale boulot	Difficulté Métier Sale boulot	<i>Reconnaissance sociale</i>		
		comment se positionner dans notre fonction de formateur par rapport au regard des autres par rapport à ce métier la valeur qu'on lui accorde	Positionnement Formateur Regarde des autres Métier valeur	<i>Reconnaissance sociale</i>	Formation / formateur	
511 - 517	Les autres formateurs IFSI les cadres de terrain voilà aussi dans cette dimension là et euh ben faut c'est aussi euh nous à être vigilant à pas reproduire aussi la vision des fois négative du métier d'aide-soignant aussi dans nos discours hein comme euh ils comprennent rien euh y'a pas de niveau y'a des fois Oui ouais et du coup ben les conflits qui existent au sein de l'équipe c'est aussi lié par rapport à comment on vit notre métier quelle valeur on accorde aussi à ces élèves	Les autres formateurs IFSI les cadres de terrain aussi être vigilant à pas reproduire la vision des fois négative du métier d'aide-soignant dans nos discours comme ils comprennent rien y'a pas de niveau	Autres formateurs IFSI Cadre de santé Vigilance Vision négative métier aide-soignant Discours	<i>Reconnaissance sociale</i> <i>déontologie</i>	Formateur / Formation	Répond à la question de relance « <u>le regard des autres ?</u> » Evoque la vision négative du métier d'aide-soignant y compris par cadre formateur IFSI Introduit la notion de reconnaissance de la fonction de formateur en IFAS (non envisagé)
		les conflits qui existent au sein de l'équipe c'est aussi lié par rapport à comment on vit notre métier quelle valeur on accorde aussi à ces élèves	Conflit Equipe Vivre son métier	<i>Déontologie</i>	Formateur / formation	
			Valeur accordée aux élèves	<i>Posture éthique</i>	Accompagnement	

519 - 528	<p>« Oui ouais profondément c'est aussi par rapport je pense certains choix de cadres de santé ou non choix d'exercer auprès de ces élèves et ben du coup ça ça induit plein de choses Ouais moi c'est quelque chose que j'ai découvert et parce que en fait comme c'est mon premier poste de cadre de santé j'avais pas de vision un peu du métier cadre et aussi cette vision de ce groupe cadres ou je trouve moi qu'au niveau social il y a des échelles de valeurs et des fonctions qui sont plus ou moins valorisées et du coup si on n'est pas au clair avec ça et ben des fois ça crée des difficultés et aussi ben dans le travail qu'on propose à ces élèves ben je suis persuadée que ça se voit »</p>	<p>certains choix de cadres de santé ou non choix d'exercer auprès de ces élèves</p> <p>c'est quelque chose que j'ai découvert c'est mon premier poste de cadre de santé j'avais pas cette vision de ce groupe cadres ou je trouve qu'au niveau social il y a des échelles de valeurs et des fonctions qui sont plus ou moins valorisées</p> <p>ça crée des difficultés dans le travail qu'on propose à ces élèves je suis persuadée que ça se voit</p>	<p>Choix – non choix Exercer Auprès élèves Aides-soignants</p> <p>Découverte Premier poste Cadre de santé Niveau sociale Echelles de valeurs Fonctions plus ou moins valorisées</p> <p>Difficultés Travail auprès élèves Ça se voit</p>	<p>Exercice fonction formateur</p> <p><i>Reconnaissance sociale</i></p> <p>Retentissement reconnaissance du métier sur la formation déontologie</p>	<p>Formateur / Formation</p> <p>?</p> <p>Formation</p>	
532 - 543	<p>« Ben là ça fait plusieurs années qu'on évoque euh moi je trouve que des fois on est un peu statique et qu'on met du temps à mettre en place des choses innovatrices par peur que ça marche pas ou que ça corresponde pas au besoin et tout et euh ouais un peu plus de créativité de liberté voilà » « En respectant le référentiel de formation mais des fois d'être moins contraints sur les méthodes et notamment ben ça fait plusieurs années qu'on dit qu'il faut abandonner la démarche de soins avec les 14 besoins de Virginie Henderson qu'il faut faire autrement le raisonnement clinique et on se lance pas parce que voilà ça représente aussi une prise de risques parce que c'est très confortable des fois quand on maîtrise bien ce qu'on enseigne même si on se plaint que ça fait plusieurs années</p>	<p>je trouve que on est un peu statique et qu'on met du temps à mettre en place des choses innovatrices par peur que ça marche pas ou que ça corresponde pas au besoin et un peu plus de créativité de liberté</p> <p>En respectant le référentiel de formation d'être moins contraints sur les méthodes ça fait plusieurs années qu'on dit qu'il faut abandonner la démarche de soins avec les 14 besoins de Virginie Henderson qu'il faut faire autrement le raisonnement clinique on se lance pas parce que ça représente aussi une prise de risques parce que c'est très</p>	<p>Statique Temps à mettre en place choses innovatrices</p> <p>Peur ça ne marche pas Ne corresponde pas au (x) besoin (s)</p> <p>Créativité Liberté Référentiel de formation Contraintes sur les méthodes</p> <p>Prise de risque Confort de la maîtrise Enseignement</p>	<p><i>Adaptation de la formation</i></p> <p><i>Dimension didactique</i></p> <p><i>Ingénierie Dispositif</i></p> <p><i>Dimension didactique</i></p>	<p>Formation</p> <p>Formation</p> <p>Formation</p>	<p>Question portant sur ce que la formatrice souhaiterait modifier dans son accompagnement ?</p> <p>A la notion d'accompagnement répond en évoquant des méthodes pédagogiques à innover + les freins par rapport à une prise de risque de ce qui ne serait pas maîtrisé</p>

	qu'on le répète »	confortable quand on maîtrise bien ce qu'on enseigne même si on se plaint que ça fait plusieurs années qu'on le répète	Plainte Plusieurs années		Formation	
549 - 554	« Oui aussi après je pense que l'interprétation d'un référentiel c'est aussi celle d'une équipe et des fois on s'enferme dans des choses qui correspondent pas vraiment aux attentes » « Des fois c'est à la relecture du référentiel on le relit et on se dit tient c'est même pas marqué d'où ça vient on sait pas trop mais ça perdure »	l'interprétation d'un référentiel c'est celle d'une équipe on s'enferme dans des choses qui correspondent pas vraiment aux attentes c'est à la relecture du référentiel on se dit tient c'est même pas marqué d'où ça vient on sait pas trop mais ça perdure	Interprétation Référentiel S'enfermer Attentes Ça perdure	<i>Ingénierie Dispositif</i> <i>Dimension didactique</i>	Formation	
556 - 564	Et là ce qui serait sympa moi je me dis euh ce qui me permettrait de rester un peu plus dans ce métier j'aimerais bien un nouveau référentiel de formation pour voir un peu comment ça peut évoluer bon voilà Ben j'espère parce que en fait c'est aussi difficile pour les élèves si on n'est pas au clair dans notre discours pour montrer qu'entre ce qu'on enseigne à l'IFAS et le référentiel de formation actuel et la réalité du terrain euh ben ça les mets des fois dans des situations compliquées on sait très bien qu'il y a des soins qui sont demandés aux aides-soignants que nous en enseigne pas	ce qui me permettrait de rester un peu plus dans ce métier j'aimerais un nouveau référentiel de formation voir un peu comment ça peut évoluer difficile pour les élèves si on n'est pas au clair dans notre discours pour montrer qu'entre ce qu'on enseigne à l'IFAS et le référentiel de formation actuel et la réalité du terrain ça les mets dans des situations compliquées il y a des soins qui sont demandés aux aides-soignants que nous en enseigne pas	Engagement Nouveau référentiel Evolution Difficulté Discours Enseignement IFAS Référentiel de formation et réalité du terrain Situations compliquées Soins demandés non enseignés	<i>Ingénierie Dispositif de formation</i> <i>Alternance Dimension institutionnelle</i> <i>Travail réel Travail prescrit</i>	Formation Formation Formation / métier	
567 - 569	« Oui mais pas que sur ça aussi également qu'on ait des éléments plus en lien avec euh l'évolution de notre société peut être voilà plus de flexibilité parce que une formation modulaire là du coup des fois ça contraint »	éléments plus en lien avec l'évolution de notre société plus de flexibilité parce que une formation modulaire là du coup des fois ça contraint	Evolution société Flexibilité Formation modulaire contrainte	<i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Formation	

571 - 577	Et puis il y a eu l'arrivée des Bac des parcours partiels alors ça c'est intéressant parce que ça amène aussi à re-questionner notre accompagnement et on repart sur l'idée il y a eu un discours qui était très négatif pour ces élèves moi je pense que ça retentit sur eux et ben là ça veut dire aussi qu'on accepte de modifier son accompagnement la vision de ces élèves et ça c'est vraiment compliqué dans l'équipe on dans l'équipe et sur le terrain aussi si on fait pas attention nous du coup en échangeant avec l'équipe sur le terrain on envoie une image tellement négative de ces élèves	l'arrivée des Bac des parcours partiels c'est intéressant parce que ça amène à re-questionner notre accompagnement il y a eu un discours qui était très négatif pour ces élèves je pense que ça retentit sur eux on accepte de modifier son accompagnement la vision de ces élèves ça c'est vraiment compliqué dans l'équipe et sur le terrain aussi si on fait pas attention en échangeant avec l'équipe sur le terrain on envoie une image tellement négative de ces élèves	Bac Parcours partiel Requestionner l'accompagnement Discours négatif Retentissement sur les élèves Accepter de modifier son accompagnement Vision des élèves Equipe Terrain vigilance Image négative	<i>Ingénierie Accès au diplôme</i> <i>Posture réflexive Déontologie</i> <i>Considération des apprenants Déontologie</i> <i>Dimension éthique</i>	Formation Formateur Accompagnement Formation / Formateur Accompagnement	
581 - 592	« Au départ moi j'étais ben comme une majorité assez réticente en me disant c'est pas possible il va leur manquer des choses euh c'est en les rencontrant en les côtoyant ben je pense aussi ben qu'on reste dans une dynamique comme avec les autres élèves si la motivation est présente la curiosité si il y a un niveau suffisant de connaissances ben ça peut le faire et moi j'ai accompagné l'année dernière trois élèves en parcours partiel et ben c'est aussi le profil et comment ils se	Au départ moi j'étais assez réticente en me disant c'est pas possible il va leur manquer des choses c'est en les rencontrant en les côtoyant on reste dans une dynamique comme avec les autres élèves élèves si la motivation est présente la curiosité si il y a un niveau suffisant de connaissances	Départ Réticente Manquer des choses Rencontre Les côtoyer Dynamique identique Motivation Curiosité Niveau de connaissances	<i>Dimension temporelle Dimension interpersonnelle et relationnelle</i> <i>Conception de l'adulte</i>	Accompagnement Adulte	Question sur l'accompagnement des personnes en parcours partiel identique ou différent ? Fait ressortir le choix d'une seule référente pour le groupe en parcours partiel qui éloigne des autres formateurs = manque d'interactions ? Nomme comme un « danger » l'accompagnement avec toujours la même formatrice

	<p>saisissent de la formation ce qu'ils en font et nous on peut les aider aussi à dans l'accompagnement qu'on propose moi j'ai trouvé ça très intéressant et cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours partiels avec une formatrice référente du coup ça éloigne les autres formateurs de l'accompagnement donc on reste du coup que dans une position d'évaluation de ces parcours partiels euh et euh c'est peut-être un peu le danger donc l'accompagnement c'est toujours le même groupe ils sont ensemble voilà »</p>	<p>j'ai accompagné l'année dernière trois élèves en parcours partiel comment ils se saisissent de la formation ce qu'ils en font nous on peut les aider dans l'accompagnement qu'on propose j'ai trouvé ça très intéressant cette année il a été fait le choix de ne faire qu'un groupe de parcours partiels avec une formatrice référente ça éloigne les autres formateurs de l'accompagnement on reste que dans une position d'évaluation de ces parcours partiels c'est peut-être un peu le danger donc l'accompagnement c'est toujours le même groupe ils sont ensemble</p>	<p>Accompagné trois élèves en parcours partiel Se saisissent de la formation Aider Accompagner</p> <p>Un seul groupe parcours partiel Formatrice référente</p>	<p><i>Formes d'accompagnement</i></p> <p><i>Dispositif</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p>	
			<p>Eloigne des autres formateurs, de l'accompagnement Position d'évaluation Danger Accompagnement toujours même groupe</p>	<p><i>Dimension relationnelle</i></p> <p><i>Dimension éthique</i></p>	<p>Accompagnement</p>	
596 - 605	<p>« Moi je suis attentive ben les trois élèves que j'ai accompagné j'étais attentive à découvrir quel était leur parcours leur motivation aussi essayer d'identifier comment ils travaillent Euh parce que je pense que là du coup il faut qu'ils soient rapidement autonomes qu'ils aient des méthodes de travail efficaces peut-être au départ plus travailler la dessus que sur le contenu lui-même euh des enseignements et c'est aussi j'ai beaucoup travaillé avec eux sur la confiance en soi comment on peut aussi parce que du coup le discours étant négatif ils avaient l'impression d'être des sous élèves sous diplômés tout ça donc renforcer cet élément-là »</p>	<p>j'étais attentive à découvrir quel était leur parcours leur motivation aussi essayer d'identifier comment ils travaillent</p> <p>il faut qu'ils soient rapidement autonomes qu'ils aient des méthodes de travail efficaces au départ plus travailler la dessus que sur le contenu lui-même</p>	<p>Attentive Parcours Motivation Identifier comment ils travaillent</p> <p>Autonomes rapidement Méthodes de travail efficaces</p> <p>Travailler le dessus plus que sur le contenu</p>	<p><i>Dimension relationnelle</i></p> <p><i>Interpersonnelle</i></p> <p><i>Besoins en formation</i></p> <p><i>Acquis</i></p> <p><i>Guider, aider</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p> <p>accompagnement</p>	<p>Question sur l'accompagnement des personnes en parcours partiels (basé sur quoi ?)</p> <p>Accompagnement et formation sont liés par l'identification des besoins en formation et l'attention portée aux personnes</p>

		j'ai beaucoup travaillé avec eux sur la confiance en soi parce que le discours étant négatif ils avaient l'impression d'être des sous-élèves sous diplômés donc renforcer cet élément-là	Travailler sur confiance en soi Discours négatif Impression d'être des sous-élèves Sous-diplômés renforcement	<i>Pari sur le possible</i> <i>Reconnaissance</i> <i>Dialogue</i>	confiance	La dimension du travail sur la confiance est abordé par rapport au vécu des apprenants en parcours partiel avec l'accent mis sur les méthodes de travail plus que sur les contenus
607 - 619	« Ben en fait c'était des élèves que j'ai vu plus souvent en entretien individuel » « C'était plus la préparation du stage comment avant le départ en stage qu'est-ce qu'ils avaient prévu comment ils avaient envisagé le stage est-ce qu'ils s'étaient renseigné sur les pathologies sur euh des éléments comme ça pour identifier aussi ce qu'ils mettaient eux aussi en place pour la formation et puis dans l'entretien voir où ils en étaient leur projet comment ils allaient aussi gérer ces périodes où ils sont pas en cours c'est quand même quelque choses de particulier donc il y en a qui en profite bon ben c'est aussi révélateur du projet des élèves y'en a qui en profite pour se reposer complètement il y en a d'autres qui travaillent du coup ça fait une alternance aussi hein le fait de travailler c'est intéressant »	élèves que j'ai vu plus souvent en entretien individuel	Entretien individuel	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Temporelle</i>	confiance	Question portant sur ce que la formatrice a mis en place pour renforcer la confiance + relance sur le contenu des entretiens individuels
		la préparation du stage avant le départ en stage qu'est-ce qu'ils avaient prévu comment ils avaient envisagé le stage est-ce qu'ils s'étaient renseigné sur les pathologies pour identifier aussi ce qu'ils mettaient eux aussi en place pour la formation	Avant départ en stage Préparation Anticipation	<i>Considération de l'adulte-apprenant</i> <i>Dimension socio-psychologique</i>	Adulte Formation	
		dans l'entretien voir où ils en étaient leur projet comment ils allaient aussi gérer ces périodes où ils sont pas en cours c'est quand même quelque choses de particulier il y en a qui en profite c'est aussi révélateur du projet des élèves qui en profite pour se reposer complètement il y en a d'autres qui travaillent ça fait une alternance le fait de travailler c'est intéressant	Entretien Voir où dans le projet Période pas en cours Révélateur Projet Travail Alternance	<i>projet adaptation</i> <i>Dispositif</i>	Formation	

625 - 636	<p>« Oui parce que euh après je leur donne des pistes alors sans leur imposer par exemple dans la prise de parole dans la prise de responsabilité pour euh les travaux de groupes pour gérer une visite sur le terrain et du coup voilà il y en a certains qui se lancent euh et voilà il y a un petit regard dans le groupe l'air de dire vous avez vu j'ai fait ça voilà</p> <p>C'est plutôt sympa et j'ai d'autres personnes qui ont vraiment des valeurs qui travaillent super bien et tout mais qui sont de par leur personnalité se mettent pas du tout en avant dans le groupe et c'est dommage quoi et c'est aussi à nous de faire attention de valoriser ça quoi</p> <p>Après en respectant voilà c'est pas en les mettant devant 75 élèves en amphithéâtre qu'on va les aider mais »</p>	<p>je leur donne des pistes sans leur imposer par exemple dans la prise de parole dans la prise de responsabilité pour les travaux de groupes pour gérer une visite sur le terrain</p> <p>il y en a certains qui se lancent il y a un petit regard dans le groupe l'air de dire vous avez vu j'ai fait ça</p>	<p>Donner des pistes Pas imposer Prise de parole Prise de responsabilité Travaux de groupe Visite terrain</p> <p>Petit regard Groupe J'ai fait ça</p>	<p><i>Aider</i> <i>Guider</i> <i>Faciliter</i> <i>Confiance</i></p> <p><i>Sentiment d'efficacité personnelle</i></p>	<p><i>Accompagnement</i> <i>Confiance</i></p> <p><i>Image de soi</i></p>	<p>Question portant sur un changement observé ou pas entre début et fin de formation sur la prise de confiance ?</p>
--------------	--	---	---	--	--	--

Annexe 8 : Tableau d'analyse de la tutrice						
N° de ligne	Propos Formatrice	Unités de sens	Mots clés Idées retenues	Sous-thèmes	Thème	Commentaires Interprétations
9-22	« Alors depuis février 2006 ça fait dix ans » « Hum voilà mon cursus j'ai fait un BEP carrières sanitaires et sociales après j'ai fait une mention complémentaire d'aide à la personne à mobilité réduite » « Euh ensuite j'ai travaillé pendant quelques années et euh dans divers établissements maison de retraite à domicile et puis ensuite ben je suis rentrée en école d'aide-soignante voilà »	ça fait dix ans j'ai fait un BEP carrières sanitaires et sociales j'ai fait une mention complémentaire d'aide à la personne à mobilité réduite j'ai travaillé pendant quelques années dans divers établissements maison de retraite à domicile je suis rentrée en école d'aide-soignante	BEP CSS Mention complémentaire Travail Maison de retraite Et domicile Ecole aide-soignante	<i>Formation</i> <i>Expériences de formation et professionnelles</i> <i>Parcours vie adulte</i> <i>Dynamique de changement</i> <i>Construction identité professionnelle</i>	Formation Adulte Identité sociale	Q : Avant d'en venir à votre fonction de tutrice ma première question est de savoir depuis combien quand vous êtes diplômée aide-soignante ? La tutrice se présente Reprend son cursus avant la formation AS : expérience auprès de personnes âgées / personnes handicapées Depuis son diplôme a travaillé essentiellement dans des services de courts-séjours (chir) + urgences ⇒ Construction de son identité professionnelle / sociale
	« Alors j'ai fait des remplacements essentiellement en chirurgie alors chirurgie ambulatoire beaucoup d'orthopédie euh et ensuite le service actuel ou je suis euh je peux le dire ? » « Les urgences voilà et des petits remplacements c'était pas en réanimation mais dans des soins attentifs c'est la clinique en fait c'est des gros post-op voilà et chir viscérale un petit peu les chir viscérales ortho et ambulatoire » « Depuis 2008 sept ans huit ans »	j'ai fait des remplacements en chirurgie ambulatoire orthopédie ensuite le service actuel les urgences et des petits remplacements dans des soins attentifs des gros post-op chir viscérales ortho et ambulatoire » « Depuis 2008 sept ans huit ans »	Remplacements Chirurgies Soins attentifs Gros post-op Urgences depuis 8 ans			

25-42	<p>« Non, pas dès le début au début c'est un service un peu impressionnant quand on arrive enfin en fait au vue de mon parcours c'est vrai que c'était un service impressionnant un service important en fait au niveau personnel au niveau passage de patient aussi donc c'est vrai qu'au début euh on va dire que les trois quatre premières années facile je peux dire que j'étais dans mon travail vraiment vraiment dans les soins essayer de trouver les infos donc c'est très formateur donc c'était vraiment euh dans le boulot véritable et après en fait j'ai eu besoin une fois que je me sentais vraiment à l'aise j'ai eu besoin par contre euh de vraiment m'investir euh un petit peu plus dans mon travail »</p>	<p>Non, pas dès le début c'est un service impressionnant quand on arrive au vue de mon parcours</p> <p>les trois quatre premières années j'étais dans mon travail dans les trouver les infos c'est très formateur c'était vraiment dans le boulot véritable</p> <p>j'ai eu besoin de vraiment m'investir dans mon travail »</p>	<p>Service impressionnant</p> <p>Parcours</p> <p>Travail</p> <p>Formateur</p> <p>Le boulot véritable</p>	<p><i>Adaptation environnement professionnel</i></p> <p><i>Construction identité professionnelle</i></p> <p><i>Adaptation socio-professionnelle</i></p>	<p>Identité professionnelle</p> <p>Formation</p>	<p>Q : est-ce que vous vous êtes impliquée dès le début de votre fonction dans l'encadrement ou le tutorat des élèves aides-soignants ?</p> <p>Insiste sur le temps nécessaire à sa prise de fonction AS en lien avec son cursus antérieur et la spécificité du service</p> <p>⇒ Confrontation au travail</p>
	<p>« Euh ben parce que on est tous passé par là »</p> <p>« Et du coup c'est vrai que j'aime ça j'aime transmettre ce que j'ai appris euh voilà c'est des valeurs sûres j'aime transmettre et puis c'est vrai que parfois on a des élèves qui ont des facilités mais aussi c'est vrai que d'autres ont des difficultés et puis ben encore une fois on est tous passé par là donc c'est vrai que c'est appréciable je pense de trouver quelqu'un sur le terrain qui est disponible et à l'écoute quand on est en difficulté »</p> <p>« Où pas d'ailleurs »</p>	<p>Tous passé par là</p> <p>j'aime ça j'aime transmettre ce que j'ai appris c'est des valeurs sûres j'aime transmettre</p> <p>on a des élèves qui ont des facilités mais d'autres ont des difficultés on est tous passé par là</p> <p>c'est appréciable de trouver quelqu'un sur le terrain qui est disponible et à l'écoute quand on est en difficulté où pas</p>	<p>Passé par là</p> <p>Aimer ça</p> <p>Transmettre</p> <p>Valeurs</p> <p>Elèves</p> <p>Facilités / difficultés</p> <p>Passé par là</p> <p>Appréciable</p> <p>Disponibilité</p> <p>Ecoute</p> <p>Difficultés où pas</p>	<p><i>Expérience commune</i></p> <p><i>Culture professionnelle</i></p> <p><i>Métier</i></p> <p><i>Apprenant</i></p> <p><i>Dimension relationnelle</i></p>	<p>Formation</p> <p>Accompagnement</p> <p>Tutorat</p>	<p>Q : qu'est-ce que vous diriez qui vous a motivé à assurer l'encadrement des élèves ?</p> <p>Evoque intérêt pour tutorat en lien avec l'expérience passée + accompagnement</p>
44-46	<p>« Oui parce que de toute manière je pense qu'on retranscrit un peu ce qu'on a vécu euh et je pense que oui c'est important pour moi de d'être à</p>	<p>on retranscrit ce qu'on a vécu</p> <p>c'est important pour moi d'être à l'écoute des élèves</p>	<p>Transmettre ?</p> <p>Ecoute</p>	<p><i>Dimension relationnelle</i></p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Q : ça vous semble important pour l'élève d'avoir un professionnel qui va être à l'écoute ?</p>

	l'écoute des élèves parce que je me dis que derrière ça sera important pour elles dans leur quotidien »	parce que je me dis que derrière ça sera important pour elles dans leur quotidien	Derrière important dans le quotidien			
47-68	« Alors pour moi déjà c'est accueillir l'élève »	accueillir l'élève	Accueil	<i>Mettre en confiance</i> <i>Aide psychologique</i>	Tutorat	Q : pour vous c'est quoi être tutrice ?
	« Euh quand le planning le permet du mieux qu'on peut parfois en fait on voit peu les élèves euh sur un mois de stage on peut les voir que deux jours donc nous on s'est fixé avec le service euh un entretien pour l'accueil ou on fixe les objectifs un entretien de mi-stage pour faire un bilan de mi-stage et un entretien de fin de stage »	quand le planning le permet du mieux qu'on peut sur un mois de stage on peut les voir que deux jours on s'est fixé avec le service un entretien pour l'accueil ou on fixe les objectifs un entretien de mi-stage pour faire un bilan un entretien de fin de stage	Planning Fixé avec le service Entretien / accueil Objectifs Entretien mi-stage Entretien fin de stage	<i>Disponibilité</i> <i>Entretiens</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Cadre institutionnel</i> <i>Objectifs</i> <i>Dimension personnelle</i>	Accompagnement Tutorat Formation Alternance	Parle d'emblée de l'accueil + des différents temps d'entretiens qui ont été fixé dans le service = accompagnement / cadre institutionnel / tutorat La dimension de la confiance s'entend par rapport au stress que peut générer le service Service particulier par rapport à sa médiatisation
	« Euh quand j'accueille mes élèves voilà je leur demande effectivement leurs objectifs je les fixe avec elles parce que euh on est un service un petit peu euh enfin c'est difficile les attentes sont nombreuses euh il y a quand même ça génère beaucoup de stress certaines n'ont pas forcément envie d'être là »	quand j'accueille mes élèves je leur demande leurs objectifs je les fixe avec elles service où les attentes sont nombreuses ça génère beaucoup de stress certaines n'ont pas forcément envie d'être là	Accueil Mes élèves Objectifs attendus / fixés Attentes Stress Pas envie d'être là	<i>Dimension</i> <i>Relationnelle/</i> <i>interpersonnelle</i> <i>Cadre pédagogique</i> <i>Dimension personnelle</i> <i>Dimension personnelle /</i> <i>situation d'engagement</i>	Accompagnement Tutorat Formation confiance	« Mes » élèves Objectifs attendus = dimension personnelle de l'alternance
	« Oui il y a les appréhensions et puis la médiatisation euh du service des urgences y fait beaucoup donc euh souvent les élèves s'attendent à voir des choses très très impressionnantes donc aussi dédramatiser un petit peu le service enfin le nom du service et ce qu'on peut y rencontrer »	il y a les appréhensions la médiatisation du service des urgences les élèves s'attendent à voir des choses très très impressionnantes dédramatiser le nom du service et ce qu'on peut y rencontrer »	Appréhension Médiatisation Dédramatiser	Situation d'engagement ?	?	

	« Euh et puis aussi ben être à l'écoute euh comment dire c'est-à-dire si elles ont un souci euh autant dans leur théorie et dans la pratique du quotidien autant si elles ont un problème personnel ça c'est important pour moi parce que j'estime que mon rôle c'est ben que ce stage se passe bien enfin au mieux qu'il peut se passer pour que la stagiaire ait un bon vécu »	être à l'écoute si elles ont un souci autant dans leur théorie et dans la pratique si elles ont un problème personnel c'est important pour moi parce que j'estime que mon rôle c'est que ce stage se passe bien que la stagiaire ait un bon vécu	Etre à l'écoute Souci Problème personnel Théorie/pratique <i>Rôle</i> Vécu	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Lien théorie/pratique</i> <i>Dimension didactique</i> <i>Aide psychologique</i> <i>Expérience / parcours de vie ?</i>	<i>Accompagnement</i> Formation Tutorat Adulte ?	
71-78	« Oui alors oui j'ai déjà rencontré des élèves qui me l'ont dit dès le départ euh voilà et après d'autres on le voit au final quand on explique un peu les choses les attentes on voit les émotions ressortir parfois et puis ben en fonction de l'encadrement qu'elles ont pu avoir sur leurs précédents stages euh ça fait beaucoup et elles se sentent perdues et euh elles sont stressées » « Et oui euh je leur demande si elles sont stressées d'être ici parce que ça me paraît important pour bien le débiter »	dit dès le départ d'autres on le voit on voit les émotions ressortir en fonction de l'encadrement qu'elles ont pu avoir sur leurs précédents stages elles se sentent perdues elles sont stressées je leur demande si elles sont stressées d'être ici important pour bien débiter	Départ Dialogue Observation Expériences antérieures Stress Débiter	<i>Dimension relationnelle, écoute, dialogue</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Expériences antérieures</i> <i>Considération de l'autre</i> <i>Permettre l'engagement</i>	<i>Confiance</i> <i>Confiance</i>	Q : à ce premier entretien c'est est-ce qu'elles expriment leur appréhension le stress ? Vous leur permettez de l'exprimer ? Comment ? L'attention portée aux appréhensions des stagiaires en relation avec fonction de tuteur / accompagnement / confiance
81-96	« Alors euh moi quand je les ai dès le début avec moi euh déjà je leur fait visiter le service alors il y a plusieurs secteurs euh donc comme c'est un grand service moi je vais d'abord dans le secteur où elles se trouvent euh le secteur où elles vont se trouver pendant une semaine ou quinze jours »	quand je les ai dès le début avec moi fait visiter le service d'abord dans le secteur où elles vont se trouver pendant une semaine ou quinze jours	Avec moi Visite	<i>Dimension interpersonnelle</i>	<i>Accompagnement</i>	Q : qu'est-ce que vous mettez en place ? « je les ai avec moi » Le tutorat est associé aux dimensions pédagogiques et psychologiques

	<p>« Euh voilà ce qui est important dans notre service c'est vraiment de savoir où se trouve le matériel les choses dont on a besoin déjà pour être repéré et quand on nous demande pas se sentir en panique et courir dans tous les sens euh donc déjà faire visiter le service et puis ensuite euh ben on dédramatise un petit peu le matériel le matériel c'est une grosse appréhension donc on fait un petit point sur ce qu'elles connaissent ce qu'elles connaissent pas après c'est vrai que l'équipe euh les internes les médecins sont relativement disponibles euh et ça je les encourage aussi à aller vers eux parce que c'est vrai que c'est des personnes qui savent se mettre à la hauteur de chaque étudiant »</p> <p>« Et que si c'est un étudiant aide-soignant ils sauront s'arrêter là où il faut en fonction de leur connaissance si c'est un étudiant infirmier également »</p>	<p>savoir où se trouve le matériel être repéré pas se sentir en panique faire visiter le service</p> <p>on dédramatise le matériel c'est une grosse appréhension on fait un point sur ce qu'elles connaissent ce qu'elles connaissent pas l'équipe les internes les médecins sont relativement disponibles je les encourage à aller vers eux personnes qui savent se mettre à la hauteur de chaque étudiant si c'est un étudiant aide-soignant ils sauront s'arrêter là où il faut en fonction de leur connaissance</p>	<p>Repérer le matériel Pas se sentir en panique Faire visiter Dédramatisation Appréhension</p> <p>Faire le point</p> <p>Equipe pluriprofessionnelle</p> <p>Encouragement Aller vers Se mettre à la hauteur S'arrêter là où il faut Connaissances</p>	<p><i>Aide psychologique</i></p> <p><i>Prise en compte connaissance</i></p> <p><i>Environnement de travail</i></p> <p><i>Aide psychologique</i> <i>Aide pédagogique</i></p>	<p>Tutorat</p> <p>Tutorat</p>	<p>« aller vers »</p>
98 – 108	<p>« Oui on fixe les objectifs aussi donc en général ils en ont prévus au moins deux déjà avant d'arriver en stage euh j'évalue ses objectifs en leur disant là tu vois peut-être il faudrait un peu plus détailler ou un plus pousser euh je leur en donne d'autres ou je leur dis si c'est pas faisable et j'essaie suivant si c'est plutôt un début de formation euh de voir si les objectifs sont validés déjà sur la moitié du stage ou pour le bilan de mi-stage et si sur ce bilan de mi-stage c'est acquis on va chercher un peu</p>	<p>on fixe les objectifs j'évalue ses objectifs je leur en donne d'autres</p> <p>si début de formation voir si les objectifs sont validés pour le bilan de mi-stage</p> <p>si c'est acquis on va chercher un peu plus loin travailler pour acquisition</p> <p>ne pas en rajouter</p>	<p>Objectifs fixés, complétés, validés, Acquisition</p>	<p>Cadre Dimension personnelle</p> <p><i>Aide pédagogique</i></p>	<p>Formation Alternance</p> <p>Tutorat</p>	<p>Q : ça c'est le premier entretien du début du stage ?</p>

110-116	<p>plus loin »</p> <p>« On pousse les objectifs sinon on continue euh de travailler pour que ça soit acquis pour la fin du stage »</p> <p>« Mais sans en rajouter parce que ça sert à rien »</p> <p>« Oui oui parce qu'on est un service je pense les attentes sont nombreuses et euh c'est difficile je pense quand on sort d'un bac voilà quand on sort de l'école euh en plus on est quand même confronté à des jeunes personnes euh qui découvrent pour certains et pour beaucoup le milieu hospitalier »</p> <p>« Donc c'est important d'y aller par étapes pour pas les stresser et pas les braquer aussi je pense »</p>	<p>les attentes sont nombreuses difficile quand on sort d'un bac quand on sort de l'école confronté à des jeunes personnes qui découvrent le milieu hospitalier</p> <p>y aller par étapes pas les stresser pas les braquer</p>	<p>Attentes</p> <p>Sortie de bac ou d'école</p> <p>Découvertes</p> <p>Progression</p> <p>Attention</p>	<p><i>Temporalités de la vie adulte</i></p> <p><i>Expériences antérieures</i></p> <p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Considération portée à l'autre</i></p>	<p>Adultes</p> <p>Confiance</p>	<p>Q : vous avez évoqué le fait de tenir compte si ils sont en début de formation</p> <p>Par rapport au début de formation évoque d'abord le profil des apprenants = jeunes / manque d'expérience = découverte</p>
120-126	<p>« Alors on va travailler parce qu'on a travaillé justement sur l'encadrement des élèves on a mis un petit contrat avec les élèves donc à mi-stage on travaille avec la feuille des compétences »</p> <p>« Qu'on doit remplir en auto-évaluation »</p> <p>« Avec les élèves pour savoir un petit peu comment ils se sentent ce qu'ils ont acquis et puis pouvoir avancer »</p>	<p>on a travaillé sur l'encadrement on a mis un contrat avec les élèves mi-stage on travaille avec la feuille des compétences</p> <p>Auto-évaluation</p> <p>Acquis</p> <p>Pouvoir avancer</p>	<p>Travail sur l'encadrement</p> <p>Contrat</p> <p>Feuille des compétences</p> <p>Auto-évaluation</p>	<p><i>Dimension institutionnelle</i></p> <p><i>Contractuelle</i></p> <p><i>Support</i></p> <p><i>Attentes institutionnelle</i></p> <p><i>Dimension personnelle</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p> <p>Alternance formation</p>	<p>« pouvoir avancer »</p>
130-133	<p>« Alors euh je me suis aperçue qu'il faut vraiment les laisser s'auto-évaluer avant de donner nous notre évaluation professionnelle parce que sinon ils se laissent influencer ils disent oui c'est vrai tu as raison ou ils savent pas trop mais pour certaines personnes je pense que ça dépend du caractère pour certaines personnes ça paraît difficile »</p>	<p>les laisser s'auto-évaluer avant de donner nous notre évaluation professionnelle se laissent influencer ça dépend du caractère</p>	<p>Auto-évaluation</p> <p>Influence caractère</p>	<p><i>Dimension personnelle</i></p> <p><i>Attente institutionnelle</i></p> <p><i>Facilitateur non modèle</i></p> <p><i>Considération de l'apprenant</i></p> <p><i>Maturité psychologique</i></p>	<p>Alternance</p> <p>Tutorat</p> <p>Adulte</p>	<p>Q : en auto-évaluation vous trouvez que c'est quelque chose qui leur est facile par rapport à vos propres observations là où ils se situent ?</p>

135-140	<p>« Oui à la fin du bilan de fin de stage on essaie de voir un petit peu ben en fin de stage voir où ils en étaient à mi-stage et puis en fin de stage ensemble hein ça se fait ensemble ben l'élève voilà dit ben voilà sur ce critère je me sens pareil voilà le professionnel donne son évaluation et on fait un un un compromis quoi entre les deux et puis si l'élève pense avoir évoluer et que le professionnel aussi ben ça colle on compare un petit peu et on fait l'évaluation avec l'évaluation de mi-stage »</p>	<p>bilan de fin de stage on essaie de voir où ils en étaient à mi-stage en fin de stage ça se fait ensemble l'élève le professionnel donne son évaluation on fait un compromis entre les deux on fait l'évaluation avec l'évaluation de mi-stage »</p>	<p>Bilan Evaluation Elève Professionnel</p>	<p><i>Aide pédagogique</i> <i>Dimension dialogique</i></p>	<p>Tutorat Accompagnement</p>	<p>Q : ensuite cette auto-évaluation vous allez la ré-utiliser ?</p>
144-158	<p>« Oui en fait pour avoir été référente depuis quelque temps maintenant euh l'année dernière je me suis aperçue il y avait un livret qui existait déjà depuis quelques années en fait dans le service où il y avait des soins euh les soins les plus courants qui étaient listés »</p> <p>« Euh et puis à côté il y avait une appréciation globale et en fait vu que la formation a beaucoup évolué sur le cursus théorique euh c'est vrai que en tant que référente quand on devait remplir cette feuille de compétences en tout cas moi j'éprouvais énormément de difficultés euh parce que les professionnels se contentaient d'une globalité euh et puis c'était pas assez bien renseigné euh et puis il y a plein de facteurs qui sont à côté euh le temps le travail il faut prendre pour remplir ce livret c'est vrai que ça demande du temps »</p> <p>« Et donc du coup j'ai dit à mon cadre je trouve ce livret obsolète et ça va</p>	<p>référente depuis quelque temps livret obsolète la formation a beaucoup évolué sur le cursus théorique j'éprouvais énormément de difficultés dit à mon cadre il m'a donné carte blanche (rires) groupe un petit peu hétérogène avec des nouveaux et des anciens »</p>	<p>Evolution formation cursus théorique Difficulté livret Groupe de travail</p>	<p><i>Réflexion rôle tuteur</i> <i>Implication</i> <i>Dimension réflexive</i> <i>Dimension institutionnelle</i></p>	<p>Tutorat Accompagnement</p>	<p>Q : vous avez évoqué le fait d'avoir travaillé en équipe sur un document pour travailler l'encadrement ?</p>

	plus il faudrait faire quelque chose donc ben il m'a donné carte blanche (rires) donc du coup on a essayé de faire un groupe de travail un peu hétérogène avec un nouveau diplômé un ancien diplômé et puis des gens euh diplômés depuis quelques années quand même des nouveaux et des anciens »					
159-164	« Nouvelle formation et ancienne formation alors les nouveaux en fait nous ont apporté ben les nouveaux documents qu'on peut trouver les règles d'ORR » « Donc on s'est basé la dessus et aussi ben en collaboration avec un formateur de l'IFAS donc voilà on s'est mis en lien avec le formateur on a travaillé donc avec les règles d'ORR et on a établi un tableau euh d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation »	Nouvelle formation et ancienne formation les nouveaux ont apporté les nouveaux documents en collaboration avec un formateur de l'IFAS on s'est mis en lien avec le formateur on a établi un tableau euh d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation	Nouvelle et ancienne formation Nouveaux documents Liens formateur IFAS Auto et hétéro-évaluation	<i>Dimension institutionnelle</i> <i>Conception d'outils pédagogique</i> <i>Dimension institutionnelle</i>	Formation Alternance	Evoque le partenariat avec formateur IFAS sur la construction de document utilisé en stage
166-175	« Pour chaque soin mais c'est l'élève qui le remplit chaque jour il doit noter tous les soins qu'il a alors il y a vu pratiqué et acquis euh donc dans le tableau il note par exemple si il a fait une toilette au lavabo il va noter si il l'a simplement vu le lendemain il réitère la même ligne il note si il l'a pratiqué et ensuite il a trois colonne avec Organisation Réalisation et Relation et il s'auto-évalue »	Pour chaque soin c'est l'élève qui le remplit chaque jour il doit noter tous les soins il s'auto-évalue	C'est l'élève qui remplit chaque jour Tous les soins S'auto-évalue	<i>Dimension d'adaptation professionnelle</i> <i>Dimension personnelle</i>	Formation Alternance	Dimension personnelle par rapport à l'apprenant + implication nécessaire
	« Et derrière le professionnel fait son évaluation » « Voilà pour le moment on a des bons retours par les élèves et par le formateur j'ai contacté le formateur il m'a dit qu'il y avait de bons retours que les élèves appréciaient au final voilà »	derrière le professionnel fait son évaluation bons retours par les élèves et par le formateur	Le professionnel derrière Retour formateur	<i>Posture</i> <i>Dimension pédagogique</i>	Accompagnement Alternanc	Evaluation : « derrière le professionnel fait son évaluation »

177-181	« Maintenant le gros du travail reste à faire par l'équipe voilà une réunion va bientôt avoir lieu pour qu'on explique à nos collègues euh voilà et on va normalement si tout se passe bien intégrer ces feuillets-là à la place des anciens » « Voilà pour faire une mise à jour du livret »	travail reste à faire par l'équipe on explique à nos collègues mise à jour du livret	Travail au sein de l'équipe Echange, explications, Mise à jour	Adaptation terrain de stage / terrain de formation	Formation	
185-189	« Alors on a mis ça en place depuis octobre 2015 il faut que je retourne dans mes souvenirs (rires) euh ben ils font plus un travail sur eux-mêmes en fait » « Ils sont obligés de réfléchir peut-être un peu plus euh hum à leurs soins voilà ils sont un peu plus regardants »	ils font plus un travail sur eux-mêmes en fait Ils sont obligés de réfléchir un peu plus à leurs soins ils sont un peu plus regardants	Travail sur eux-mêmes Réflexion	<i>Dimension réflexive</i>	Tutorat	vous avez vu aussi un changement de la part des stagiaires entre ceux qui utilisent les nouveaux tableaux avec la règle d'ORR par rapport à l'ancien ? vous avez pu voir des choses différentes ? Hésitante sur ses réponses
192-201	« Oui très importante parce que euh ce raisonnement clinique je le trouve très bien euh maintenant ça leur demande beaucoup de travail en fait euh sur le terrain et euh je sais pas comment ça se passe dans les autres services mais c'est vrai qu'au sein des urgences c'est compliqué l'afflux enfin il faut du temps ça bouge beaucoup euh et puis je pense que ce qui est difficile c'est euh euh autant pour un professionnel le raisonnement clinique au quotidien est facile » « A retranscrire ça nous paraît beaucoup plus difficile alors que pour l'élève c'est un peu plus facile même si ils sont dans l'apprentissage il y a encore quelques difficultés mais euh ils auront plus de facilité à le voir sur le papier qu'à le pratiquer »	ce raisonnement clinique je le trouve très bien ça leur demande beaucoup de travail sur le terrain aux urgences c'est compliqué il faut du temps ça bouge beaucoup pour un professionnel le raisonnement clinique au quotidien est facile A retranscrire ça nous paraît beaucoup plus difficile pour l'élève c'est un peu plus facile ils auront plus de facilité à le voir sur le papier qu'à le pratiquer	Raisonnement clinique Beaucoup de travail Au quotidien facile pour le professionnel Plus facile par écrit pour les élèves	<i>Didactique professionnelle</i>	Formation	Et ça c'est une dimension qui vous paraît importante que l'élève soit capable de réfléchir à ce qu'il a fait comment il a fait ? Introduction du raisonnement clinique qui est longuement expliqué

203-220	<p>« Oui c'est peut-être ça alors du coup avec quelques collègues on leur fait faire un exercice »</p> <p>« Euh qu'on trouve enfin que moi je trouve plutôt bien »</p> <p>« Euh on leur fait prendre une feuille blanche aller auprès d'un malade euh et observer en particulier le patient et son environnement euh puis décliner tout ce qu'ils y voient euh et puis dire par exemple si le scope est en état de veille ou en état de marche et ça reprend un petit peu les hypothèse qu'on retrouve dans le modèle tri-focal »</p> <p>« Hypothèse à infirmer ou à confirmer et du coup euh si par exemple le scope est en veille c'est plutôt à infirmer on l'étudie pas par contre si il est en marche qu'est-ce qu'on surveille et du coup pourquoi »</p> <p>« Et au final enfin moi je leur explique qu'après il faut faire le lien avec le motif d'entrée et la pathologie et aussi avec le dossier et au final euh cet exercice ça résulte du CDAR »</p> <p>« Voilà on arrive avec cet exercice là on arrive à poser le tri-focal et le CDAR en lien avec le dossier évidemment »</p>	<p>on leur fait faire un exercice on leur fait prendre une feuille blanche aller auprès d'un malade et observer en particulier le patient et son environnement</p> <p>ça reprend les hypothèse qu'on retrouve dans le modèle tri-focal</p> <p>il faut faire le lien avec le motif d'entrée et la pathologie et aussi avec le dossier</p> <p>cet exercice ça résulte du CDAR</p>	<p>Apprentissage au raisonnement clinique</p> <p>Observations</p> <p>Pose d'hypothèses</p> <p>Identification problèmes du jour (CDAR)</p>	<p><i>Dimension didactique professionnelle</i></p> <p><i>Dimension personnelle</i></p>	<p>Formation</p>	
224-232	<p>« Oui parce que on peut voir faire des choses mais euh je sais pas c'est vrai qu'ils sont en bonne partie ils posent pas forcément de questions c'est-à-dire qu'ils nous regardent</p> <p>« Et quand ils pour certains bien entendu pas pour tout le monde bien évidemment euh c'est vrai qu'ils nous regardent ok ils enregistrent ils refont</p>	<p>ils posent pas forcément de questions c'est-à-dire qu'ils nous regardent</p> <p>ils enregistrent ils refont mais ils se posent pas la question du pourquoi</p> <p>les amener à ce raisonnement ça leur demande beaucoup de réflexion</p>	<p>Questionnement</p> <p>Regarder</p> <p>Enregistrer</p> <p>Refaire</p> <p>Pas se poser de question</p> <p>Raisonnement</p> <p>Réflexion</p> <p>Pratique</p> <p>Méthode</p>	<p><i>Réflexion</i></p> <p><i>Compréhension démarche réflexive</i></p> <p><i>Facilitateur pas modèle</i></p> <p><i>Aide pédagogique</i></p>	<p>Tutorat</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Q : Dans ce que vous décrivez j'entends vraiment cette idée de mettre l'élève en situation de réflexion plutôt que de s'appuyer sur vous comme modèle de le mettre en situation de chercher par eux-mêmes</p>

237-252	<p>mais ils se posent pas la question du pourquoi donc les amener à ce raisonnement c'est parfois difficile parce que ça leur demande beaucoup de réflexion et euh on est un peu sur eux mais au final le fait qu'ils raisonnent eux-mêmes et qu'ils pratiquent et ben je pense que pour assimiler c'est euh une bonne méthode</p> <p>« Oui »</p> <p>« En général on a des bons retours même si je pense ils ont vécu des périodes difficiles et euh quand on se trouve avec des personnes voilà on est vraiment sur eux on les pousse un petit peu au final c'est difficile à vivre mais c'est difficile enfin tout est relatif hein c'est difficile parce que ça les fait travailler mais à la fin ils s'aperçoivent qu'ils ont compris des choses et au final d'eux-mêmes ils deviennent autonomes dans ce raisonnement et dans la pratique »</p> <p>« Alors même si ça demande du travail ça demande voilà »</p>	<p>on est un peu sur eux mais au final le fait qu'ils raisonnent eux-mêmes et qu'ils pratiquent je pense que pour assimiler c'est une bonne méthode</p> <p>bons retours périodes difficiles on est vraiment sur eux on les pousse c'est difficile parce que ça les fait travailler</p> <p>à la fin ils s'aperçoivent qu'ils ont compris des choses et au final d'eux-mêmes ils deviennent autonomes dans ce raisonnement et dans la pratique</p>	<p>Retours Difficile Etre sur eux pousser</p> <p>Travail A la fin</p> <p>Compréhension autonome</p>	<p><i>Posture Relationnelle</i> <i>« sur eux »</i> <i>« pousser »</i></p> <p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Autonomisation</i> <i>Didactique professionnelle</i></p>	<p>Accompagnement Tutorat</p> <p>Formation</p>	<p>Q : Et du coup ils vous en font un retour en fin de stage sur ces attentes sur ces exigences que vous avez eu d'eux-mêmes mais dans le but d'être formateur ils vous en font un retour ?</p> <p>Aborde l'autonomie acquise grâce au raisonnement clinique</p> <p><i>« être sur eux »</i> <i>« pousser »</i></p>
	<p>« Alors comme j'ai été concernée (rires) souvent ils disent ah c'est vrai tu poses beaucoup de questions t'es toujours en train de dire pourquoi et pourquoi mais au final j'ai compris et merci du coup voilà alors ça fait plaisir parce qu'on se dit oh là là on est un peu exigeante ça permet de se remettre en question aussi parce que si c'est des élèves en début de formation en fin de formation de bien savoir où on se situe où se situe l'élève parce que c'est vrai que nos</p>	<p>tu poses beaucoup de questions t'es toujours en train de dire pourquoi j'ai compris et merci ça fait plaisir parce qu'on se dit oh là là on est un peu exigeante ça permet de se remettre en question</p> <p>si début de formation fin de formation nos exigences ne</p>	<p>Questionnement Exigence</p> <p>Retour</p> <p>Remise en question</p>	<p><i>Attentes dimension d'adaptation socio-professionnelle</i> <i>Et institutionnelle</i></p> <p><i>Posture réflexive</i></p>	<p>Formation</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Q : Ils peuvent dire quoi quand ils vous font un retour ?</p>

258-264	<p>exigences ne seront pas tout à fait les mêmes ça c'est important » « Mais voilà en général on a des bons retours »</p> <p>Euh (silence) oui je sais pas</p> <p>« Non mais oui je pense que si je suis une personne autonome euh enfin comment dire pour envisager de travailler avec un élève et un futur professionnel il faut le rendre autonome ça veut dire aussi enfin pour moi ça veut dire qu'il se sente à l'aise dans son travail et qu'il sache pourquoi il fait les choses et c'est pas faire pour faire je sais pourquoi je fais les choses euh voilà ça va du soin mais aussi renseigner les familles »</p>	<p>seront pas tout à fait les mêmes</p> <p>je suis une personne autonome</p> <p>pour envisager de travailler avec un élève et un futur professionnel il faut le rendre autonome</p> <p>qu'il se sente à l'aise dans son travail qu'il sache pourquoi il fait les choses et c'est pas faire pour faire je sais pourquoi je fais les choses</p> <p>renseigner les familles</p>	<p>Début / fin de formation Exigences différentes</p> <p>Rendre autonome</p> <p>Se sentir à l'aise dans son travail Savoir</p> <p>Renseigner les familles</p>	<p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Adaptation professionnelle</i></p> <p><i>Espace transitionnel</i></p>	<p><i>Accompagnement</i></p> <p>Formation</p>	<p>J'entends cette idée de les rendre autonomes euh et là me reviens ce que vous avez dit en début d'entretien c'est-à-dire ce temps que vous avez pris au début pour vous imprégner de votre fonction d'aide-soignante avant d'être dans l'encadrement comme si il y avait quelque chose de similaire pouvoir être autonome dans sa fonction pour pouvoir accompagner l'autre à l'être je sais pas si ça vous parle ?</p> <p>Réflexion de ma part non adaptée, il me semble non comprise</p> <p>Parle de l'autonomie d'un futur professionnel puis très vite des familles</p> <p>Autonomie associée à l'idée de se sentir bien dans son travail</p>
266-271	<p>« Et prendre en compte les visiteurs et oui enfin les rendre autonomes je pense que c'est les faire devenir un bon professionnel on est dans notre fonction même si on est toujours sous la responsabilité de l'infirmière on a quand même une fonction bien à part et le fait d'avoir un rôle de surveillance implique qu'il faut des notions et que on est souvent les premières auprès des patients et que ben si on n'est pas vraiment autonomes dans nos observations ça</p>	<p>rendre autonome c'est faire devenir un bon professionnel</p> <p>on est dans notre fonction sous la responsabilité de l'infirmière on a une fonction bien à part</p> <p>si pas vraiment autonomes... ça devient difficile</p>	<p>Autonomie Professionnalisme</p> <p>Responsabilité Fonction à part</p>	<p><i>Reconnaissance professionnelle</i></p>	<p><i>Identité sociale</i></p>	<p>Associe l'idée d'autonomie des élèves à la dimension de responsabilité infirmière et d'autonomie, de la fonction aide-soigante</p>

274-286	<p>devient difficile »</p> <p>« Euh oui enfin qu'ils s'intéressent aux pathologies rencontrées dans le service euh à son comportement aussi personnel »</p> <p>« Enfin qu'il soit quand même quelqu'un de ponctuel euh poli et puis aussi respectueux enfin oui respectueux et euh qu'il ait un comportement adapté par rapport aux familles aussi »</p> <p>« Enfin voilà c'est important qu'il sache tenir sa place d'élèves euh voilà dans sa relation aussi avec le patient également »</p> <p>« Pour moi un comportement professionnel c'est vraiment c'est par le soin déjà voilà c'est respecter les grandes règles par rapport au soin mais aussi voilà le fait de un ben travailler en équipe aussi et puis avoir un relationnel avec les familles et puis un comportement adapté »</p>	<p>qu'ils s'intéressent aux pathologies</p> <p>son comportement aussi personnel</p> <p>quelqu'un de ponctuel poli respectueux</p> <p>un comportement adapté par rapport aux familles aussi</p> <p>tenir sa place d'élève dans sa relation aussi avec le patient</p> <p>un comportement professionnel c'est vraiment par le soin</p> <p>respecter les grandes règles par rapport au soin</p> <p>travailler en équipe avoir un relationnel avec les familles et puis un comportement adapté</p>	<p>Intérêt</p> <p>Comportement</p> <p>Ponctualité</p> <p>Politesse</p> <p>Respect</p> <p>Tenir sa place d'élève</p> <p>Comportement professionnel dans le soin</p> <p>Travail en équipe</p> <p>Relation avec les familles</p>	<p><i>Implication</i></p> <p><i>Conception adulte en formation</i></p> <p><i>Dimension relationnelle</i></p> <p><i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i></p>	<p>Formation</p> <p>Adulte</p>	<p>Et vis-à-vis des stagiaires en dehors de cette dimension d'autonomie est-ce que vous avez des attentes particulières ?</p> <p>Par rapport à ses attentes à l'égard des stagiaires évoque ce qui la communication, la relation à l'égard des patients/famille/équipe</p> <p>Q : est-ce qu'il arrive malgré ce que vous mettez en place cet accompagnement que pour certains ça reste difficile et que au terme du stage et bien vous pensiez que les objectifs ne sont pas atteints vos objectifs en tant que tutrice je veux dire ?</p>
290-296	<p>« Euh oui ça arrive oui malheureusement c'est arrivé enfin c'est déjà arrivé dans les compétences »</p> <p>« Euh voilà c'est d'ailleurs très difficile à gérer parce que en fait enfin moi ça m'est déjà arrivé pas de me sentir inutile mais inefficace en fait parce que vraiment c'est un rôle qui me tient à cœur et aussi parfois on est confronté en sachant que c'est vraiment toute génération confondue il y a des comportements ben qui ne vont pas de l'avant »</p>	<p>ça m'est déjà arrivé pas de me sentir inutile mais inefficace</p> <p>c'est un rôle qui me tient à cœur</p> <p>et aussi parfois on est confronté c'est vraiment toute génération confondue des comportements qui ne vont pas de l'avant</p> <p>Des gens nonchalants c'est difficile cibler si c'est un état un comportemental</p>	<p>Sentiment d'inefficacité</p> <p>Rôle</p> <p>Toute génération</p> <p>Comportement</p> <p>Etat</p> <p>Nonchalance</p>	<p><i>Engagement professionnel</i></p> <p><i>Considération de l'adulte ?</i></p>	<p>Tutorat</p> <p>Adulte</p>	

	« Des gens que l'on peut dire nonchalants et ces gens-là parfois ça peut arriver qu'ils restent nonchalants et c'est difficile parce que il faut arriver à cibler euh si c'est un état euh un état comportemental voilà ils sont comme ça dans leur vie ou est-ce qu'il s'est passé ils sont non intéressés voilà parfois c'est difficile de savoir »	ils sont comme ça dans leur vie où ils sont non intéressés				
300-311	« Ça m'est déjà arrivé est-ce que ton stage t'intéresse alors voilà parfois on se rend compte que c'est un comportement voilà un comportement global dans la vie quotidienne euh des gens qui se comportent comme ça mais aussi parce que ils ne sont pas forcément à l'aise alors au début ils se mettent un peu en recul histoire de dire je vais pas trop m'avancer et euh peut-être qu'on m'en demandera moins » « C'est mon ressenti en tout cas »	comportement global dans la vie quotidienne ils ne sont pas forcément à l'aise alors au début ils se mettent un peu en recul histoire de dire je vais pas trop m'avancer et peut-être qu'on m'en demandera moins C'est mon ressenti en tout cas »	Pas à l'aise Au début En recul	Considération de l'apprenant	Formation Adulte	
311-326	« Ben on essaie de leur en parler dès qu'on le constate »	leur en parler dès qu'on le constate	Parler Dialogue	Dimension dialogique	Accompagnement	vous mettez en place des choses plus particulières quand vous sentez des difficultés comme ça ?
	« Alors encore une fois quand on référent de quelqu'un enfin d'un élève euh on le voit pas toujours voilà on peut le voir que deux fois dans le stage ça veut dire qu'il faut que l'équipe soignante qui l'a remarqué vienne nous en parler »	quand on référent d'un élève on le voit pas toujours on peut le voir que deux fois dans le stage il faut que l'équipe soignante qui l'a remarqué vienne nous en parler	Référent Voir deux fois dans le stage Echange avec l'équipe	Dimension temporelle Dimension institutionnelle	Accompagnement	
	« Voilà en pratique ben de cibler vraiment le problème est-ce que c'est l'approche du patient ben qui leur fait peur parfois ça peut être ça aussi quand on sort de l'école euh c'est vrai qu'on rencontre dans le service ben toute population des gens âgés mais	cibler vraiment le problème est-ce que c'est l'approche du patient qui leur fait peur quand on sort de l'école qu'on rencontre dans le service toute population des gens âgés mais	Cibler le problème Accompagner Guider Peur	Aide psychologique Guider Considération de	Tutorat Accompagnement Adulte	

	il y aussi des gens très jeunes » « voilà donc on essaie de les accompagner un peu plus voilà de les guider un petit peu plus »	il y aussi des gens très jeunes les accompagner les guider	Sortir de l'école Patients âgés ou jeunes	l'apprenant		
329-337	« Euh (rires) euh pff après c'était pas c'était vraiment quelqu'un en difficulté parce qu'il y a eu une grosse enfin il y a eu une réanimation en fait et la personne est décédée » « Euh et au final ben c'est vrai que cette élève s'est sentie euh elle me dit j'ai pas pu la sauver euh j'ai rien pu faire et du coup je lui ai dit ben écoute euh on n'est pas là pour sauver les gens on est là pour les aider et euh j'ai enfin on a repris les notions d'empathie et de compensation » « Parce qu'il y avait je pense un souci de positionnement » « Voilà alors on a discuté je lui ai fait faire un travail là-dessus en fait et puis ben voilà ben cette élève là c'était avec moi trois jours elle m'a suivie et euh je me rappellerais parce que la pauvre après on a ri parce qu'elle me dit au début je lui dis ben tu as des objectifs parce que je ne m'en occupais pas et elle me dit ben si j'ai l'occasion voir une toilette mortuaire pouvoir y participer voilà » « Et en fait il y en a eu trois donc voilà ça a été difficile ben on la dernière journée il y a eu le décès de la dame suite à une réanimation psychologiquement ça a été un	pas quelqu'un en difficulté il y a eu une réanimation la personne est décédée cette élève dit j'ai pas pu la sauver j'ai rien pu faire on n'est pas là pour sauver les gens on est là pour les aider on a repris les notions d'empathie et de compensation il y avait un souci de positionnement on a discuté je lui ai fait faire un travail là-dessus elle m'a suivie la pauvre après on a ri parce au début a des objectifs voir une toilette mortuaire pouvoir y participer psychologiquement ça a été un impact difficile on a relativisé	Situation de travail Réanimation Décès Empathie compassion Positionnement Discussion Echanges Travail Suivre Rire Objectif	Aide pédagogique Aide psychologique Posture dialogique Aide pédagogique et psychologique Démarche réflexive	Tutorat Accompagnement Tutorat	Q : Est-ce que vous avez en tête une situation vécue ou vous pensez justement avoir accompagné un peu plus en pratique comme vous dites peut-être en pensant à une situation particulière ? Evoque une situation de travail difficile (décès) pour expliquer l'accompagnement mis en place + le travail proposé + utilisation de l'humour + évocation des difficultés liées au métier « suivre »

	<p>impact difficile voilà après on a relativisé après je lui ai dit ben tu vois le point positif au moins c'est que tu as atteint tes objectifs de stage (rires) alors elle me dit comment vous faites ici pour rebondir je lui dis tu sais on est jamais enfin on est jamais blindé face à ce genre de situation c'est juste qu'on prend du recul parfois on craque aussi enfin ça nous arrive voilà c'est important donc là on a mis on a travaillé sur les notions d'empathie et de compassion »</p> <p>« Parce que voilà elle était plus dans le transfert euh de enfin de sentiment en fait de ce que pouvait vivre la famille et du coup ça la rendait enfin ça altérait son jugement »</p> <p>« Et son comportement »</p>	<p>le point positif au moins c'est que tu as atteint tes objectifs de stage</p> <p>comment vous faites ici pour rebondir</p> <p>on est jamais blindé face à ce genre de situation on prend du recul parfois on craque</p> <p>on a mis on a travaillé sur les notions d'empathie et de compassion elle était plus dans le transfert de sentiment ce que pouvait vivre la famille ça altérait son jugement et son comportement</p>	<p>Difficile psychologiquement</p> <p>Relativiser</p> <p>Prise de recul</p> <p>Travail empathie / compassion</p> <p>Altération du jugement</p>			
361-376	<p>« Non j'ai pris un papier en fait et j'ai mis euh qu'est-ce que j'ai mis j'ai mis euh accompagner comme verbe au milieu et je lui ai demandé euh de me trouver des déclinaisons en fait dans la pratique je lui ai dit accompagner enfin nous aides-soignants on soigne pas on voilà on donne pas de médicaments donc je lui ai dit toi quel rôle tu as tant dans le mieux que tant dans le moins »</p> <p>« Donc je lui ai dit tu vois on va accompagner quelqu'un en rééducation tu vas le voir arriver dans un état qui est amoindri et au final tu vas le voir ressortir dans un état mieux voilà et je lui ai fait travailler ben sur les deux situations les deux extrêmes euh voilà ben quelqu'un qui arrive pas très bien et qui ressort</p>	<p>j'ai mis accompagner comme verbe au milieu</p> <p>demandé de trouver des déclinaisons en fait dans la pratique</p> <p>je lui ai dit accompagner nous aides-soignants on soigne pas toi quel rôle tu as tant dans le mieux que tant dans le moins</p> <p>accompagner quelqu'un en rééducation le voir ressortir dans un état mieux je lui ai fait travailler sur les deux situations extrêmes on a un rôle d'accompagnement dans tout</p>	<p>Travail à partir du verbe accompagner</p> <p>En pratique Rôle aide-soignant Le mieux Le moins</p>	<p>Aide pédagogique Réflexivité</p> <p>Interactions sociales Identité professionnelle</p>	<p>Accompagnement Tutorat</p> <p>Identité sociale</p>	<p>Q : Et plus précisément comment vous l'avez amené à travailler sur ces dimensions d'empathie et de compassion ? Est-ce que c'était que oralement, verbalement ?</p> <p>A fait faire un travail à l'élève à partir du verbe accompagner, a fait le lien avec la fonction AS + situations différentes</p>

	<p>mieux et quelqu'un qui arrive ben pas trop mal et qui ne repartira pas parce que la fin ben c'est la mort et que du coup on a un rôle d'accompagnement dans tout dans l'annonce d'une maladie dans euh dans la douleur dans la rééducation aussi parce qu'il n'y a pas que du moins il y a aussi des gens qui s'en sortent enfin qui vont mieux euh voilà »</p> <p>« Et du coup on a fait le lien avec la notion d'empathie »</p>					
379-393	<p>« Oui »</p> <p>(Silence) « oui je pense »</p> <p>« Ben quelque part on a envie de les faire avancer de les aider dans leur démarche dans leur cursus ils sont en formation et le but c'est qu'ils apprennent des choses qu'ils intègrent des choses et tant dans la pratique pure et dure mais aussi dans la relation ça fait partie du travail d'aide-soignant donc euh ben oui effectivement la relation en fait partie et en ayant une relation aidante avec un élève je pense que du coup euh les élèves le ressentent »</p> <p>« Et euh donc ils vont le réitérer quand ils seront professionnels et puis même en tant que stagiaire quand ils vont prendre des gens en charge ben je me dis ça aura peut-être un impact cette relation aidante en fait euh envers les gens »</p>	<p>on a envie de les faire avancer de les aider</p> <p>ils sont en formation qu'ils apprennent des choses tant dans la pratique pure et dure mais aussi dans la relation</p> <p>une relation aidante avec un élève je pense que du coup les élèves le ressentent</p> <p>le réitéré quand ils seront professionnels même en tant que stagiaire ça aura peut-être un impact cette relation aidante en fait envers les gens</p>	<p>Faire avancer Aider</p> <p>Formation Apprendre en pratique / Sur la relation</p> <p>Relation aidante Impact vis-à-vis des patients</p>	<p><i>Cheminement</i> <i>Aide</i> <i>Guide</i></p> <p><i>Dimension psychosociologique et d'adaptation socio-professionnelle</i></p> <p><i>Qualité de la relation</i></p>	<p><i>Accompagnement</i></p> <p>Formation</p> <p><i>Accompagnement</i></p>	<p>Q : Est-ce que vous faites un lien est-ce que vous pensez parce que vous accompagnez des gens dans votre fonction soignante ça induit des choses dans votre accompagnement des élèves ? Est-ce que vous faites un lien entre les deux ?</p> <p>« avancer »</p> <p>Parle de relation aidante à l'égard des stagiaires qui peut avoir un impact sur les patients</p>
396-406	<p>« Euh ben déjà qu'il se sente bien et puis aussi lui laissé un petit peu (silence) déjà lui donner les bons outils euh d'accueil et de recueil de données pour établir une relation voilà si il y a une relation verbale euh essayer de lui faire comprendre</p>	<p>qu'il se sente bien lui donner les bons outils d'accueil et de recueil de données pour établir une relation si il y a une relation verbale lui faire comprendre qu'avec telle</p>	<p>outils</p> <p>Accueil</p> <p>Recueil de données</p> <p>Relation</p> <p>Différence entre les personnes</p> <p>Humour</p>	<p><i>Adaptation socio-professionnelle</i></p> <p><i>Acquisition de compétences</i></p>	<p>Formation</p> <p>Métier</p>	<p>Q : vous diriez qu'elle s'appuie sur quoi cette relation aidante à quoi vous êtes attentive dans votre relation auprès du stagiaire ?</p> <p>La question portait sur sa</p>

	qu'avec telle personne c'est possible d'autres pas peut-être mettre un peu d'humour enfin moi je leur dis que ça vient aussi un petit peu avec l'expérience »	personne c'est possible d'autres pas mettre un peu d'humour ça vient aussi un petit peu avec l'expérience	Expérience			relation auprès des stagiaires, après un temps de silence a répondu dans le registre de la relation de l'élève vis-à-vis de la personne soignée
408-418	« Au début parfois on se lance et on se prend des blancs dans la figure (rires) euh voilà quand je sens que c'est quelqu'un qui a une approche une approche assez facile ça m'arrive de les laisser aussi parce que parfois d'être toujours avec quelqu'un qui vous regarde y'a des choses qui ne viennent pas naturellement et qui bloquent un petit peu cette relation alors que quand on les laisse on s'aperçoit ben que ça coule tout seul »	quand je sens que c'est quelqu'un qui a une approche assez facile ça m'arrive de les laisser être toujours avec quelqu'un qui vous regarde y'a des choses qui ne viennent pas naturellement et qui bloquent cette relation quand on les laisse on s'aperçoit que ça coule tout seul	Approche facile Laisser Ne pas toujours regarder Laisser ça coule tout seul	<i>Posture éthique</i> <i>Ne pas faire à la place de l'autre</i> <i>Ouvrir à l'imprévu</i> <i>Ne pas être dans la toute puissance</i>	Accompagnement Confiance	y-a-t-il eu une incompréhension de la question ? une hésitation ? question non reformulée dans son rôle de tutrice précise laisser parfois l'élève seul « toujours quelqu'un qui vous regarde »
	« Oui » « Oui moi je leur dis toujours voilà les premiers jours si on est au moins une journée ou deux ensembles ou si c'est quelqu'un de déjà très autonome euh j'aime bien regarder et euh qu'ils argumentent en fait tout ce qu'ils ont fait autant dans le soin que dans la relation à partir du moment où je vois qu'il y a des liens qui se font ça me pose pas de problème » « Voilà et » « Après on sera un petit peu plus réticent je pense si on voit qu'il y a un contact et un raisonnement oui qui se font un petit peu moins bien »	on est au moins une journée ou deux ensembles si c'est quelqu'un de déjà très autonome j'aime bien regarder et qu'ils argumentent tout ce qu'ils ont fait autant dans le soin que dans la relation à partir du moment où je vois qu'il y a des liens qui se font ça me pose pas de problème on sera un petit peu plus réticent si on voit qu'il y a un contact et un raisonnement qui se font un petit peu moins bien	Ensemble Autonome Regarder Argumenter Soin / relation Liens Pas de problème Réticence Contact / raisonnement difficile	<i>Dimension temporelle Interpersonnelle</i> <i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Accompagnement Formation	Q : vous pensez parfois important d'éviter votre regard sur ce qu'ils font pour plus les laisser faire ?

421-444	<p>« Ah oui » « Oui parce que je pense que chaque situation est bien différente et euh on peut très bien avoir une bonne relation et euh avec madame X et une heure plus tard il y a monsieur Y et c'est une situation différente et au final c'est euh même nous en tant que professionnel parfois on a besoin de passer le relais et puis là le relais c'est l'encadrant en fait euh qui fait quand même le relais avec l'élève donc euh voilà et puis aussi il y a enfin on leur demande aussi ils ont souvent enfin c'est un peu normal moi je suis passée par là aussi euh plus de facilité avec les personnes âgées dans un premier temps » « Qu'avec une personne du même âge ou similairement du même âge qu'eux » « Donc quand c'est des gens du même âge on leur demande si ils veulent bien ou on les accompagne et puis la prochaine fois si ils sont d'accord on les laisse faire » « A l'élève enfin là c'est plus dans la relation le fait d'avoir euh un patient du même âge que l'élève » « Où à quelque chose près euh ça peut être plus difficile pour la prise en charge donc on leur demande si ils sont d'accord » « Si ils sont d'accord de prendre en charge le patient qui a à peu près le même âge si ça les gêne en fait est-ce que ça les gêne ça les gêne pas »</p>	<p>chaque situation est bien différente</p> <p>même nous en tant que professionnel parfois on a besoin de passer le relais</p> <p>là le relais c'est l'encadrant</p> <p>moi je suis passée par là aussi plus de facilité avec les personnes âgées dans un premier temps</p> <p>des gens du même âge on demande si ils veulent bien ou on les accompagne la prochaine fois si ils sont d'accord on les laisse faire</p> <p>dans la relation le fait d'avoir un patient du même âge ça peut être plus difficile pour la prise en charge</p> <p>on leur demande si ils sont d'accord »</p> <p>si ça les gêne</p>	<p>Situation professionnelle</p> <p>Passer le relai</p> <p>Passée par là Plus facile avec les personnes âgées</p> <p>Même âge on accompagne Après seul</p> <p>Relation Même âge Plus difficile D'accord</p>	<p><i>Situation de travail</i></p> <p><i>Aide psychologique Présence Attention</i></p> <p><i>Différentes temporalités de l'adulte</i></p>	<p>Métier</p> <p>Accompagnement tutorat</p> <p>Adulte</p>	<p>Q : quelqu'un pour qui ça se passe bien vous avez vérifié voilà vous le laissez faire un peu tout seul et vous allez revenir de temps en temps pour vérifier pour regarder</p> <p>Evoque des situations relationnelles toujours différentes même pour les professionnels qui doivent parfois assez le relai Manque de clarté pour évoquer que la relation avec les personnes âgées serait plus facile Evoque « être passé par là »</p> <p>Manque de clarté dans ses propos Q : D'accord quand vous dites on leur demande s'ils veulent bien c'est au patient ou à l'élève ?</p> <p>Accord demandé à l'élève mais pas à la personne soignée (interrogation)</p>
---------	--	---	---	---	---	---

447-471	« Ben je pense que les trois entretiens qu'on s'est fixé on euh on les valide hein parce que ce livret qu'on a intitulé encadrement de l'élève c'est autant un contrat pour eux que pour nous c'est-à-dire qu'ils doivent le respecter les objectifs et ce qu'on leur demande mais c'est aussi pour les professionnels »	les trois entretiens on les valide ce livret qu'on a intitulé encadrement de l'élève c'est autant un contrat pour eux que pour nous ils doivent le respecter les objectifs c'est aussi pour les professionnels	Entretiens Validation Livret d'encadrement Contrat Respecter Objectifs Professionnels	<i>Dimension dialogique</i> <i>Dimension contractuelle</i> <i>Engagement</i> <i>Réciprocité</i>	Accompagnement	Q : Et donc un accompagnement réussi pour vous ça serait quoi ? Quand est-ce que vous pouvez avoir ce sentiment de satisfaction dans l'accompagnement que vous avez réalisé ?
	« Pour les référents c'est important que l'élève voit que c'est pas que dans un sens que le professionnel doit s'investir euh et puis euh un encadrement réussi un accompagnement réussi déjà au début de stage fixer les premiers objectifs et enfin personnellement moi j'aimerais les voir un peu plus pour voir l'évolution parce que voilà c'est vrai qu'au final parfois on donne de notre temps de notre savoir et tout ça » « A des élèves qu'on voit pas je trouve ça dommage en fait parce que du coup on a un premier échange un autre échange au milieu de stage mais en quinze jours on les a pas vu » « Donc on fait cet accompagnement au travers des collègues enfin de l'encadrement de nos collègues et euh ben moi je suis un peu frustrée de ça en fait » « Oui j'aimerais parfois voir un peu plus les élèves dont je suis référente voilà parce que je pense que ça pousserait encore plus l'échange et voilà et que du coup un élève me dise qu'il s'est senti encadré » « De la part de l'équipe soignante ça c'est euh c'est une satisfaction on se	important que l'élève voit que c'est pas que dans un sens le professionnel doit s'investir un encadrement réussi un accompagnement réussi déjà au début de stage fixer les premiers objectifs moi j'aimerais les voir un peu plus voir l'évolution on donne de notre temps de notre savoir à des élèves qu'on voit pas je trouve on a un premier échange un autre échange au milieu de stage mais en quinze jours on les a pas vu accompagnement au travers des collègues de l'encadrement de nos collègues je suis un peu frustrée de ça j'aimerais voir un peu plus les élèves dont je suis référente	Pas que dans un sens Investissement des professionnels Encadrement Accompagnement Objectifs fixés Les voir plus Voir évolution Donner de son temps, de son savoir Temps discontinue Accompagnement Collègues Frustration	<i>Réciprocité</i> <i>Engagement dans la relation</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Cheminement</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Investissement</i>	Accompagnement	Question portant sur son accompagnement dont la réponse navigue d'une niveau personnel à celui d'équipe Exprime une frustration sur le manque de temps passé avec l'élève

	dit ben au moins dans l'équipe ça passe voilà on arrive à faire des choses à donner des choses et puis voilà euh qu'il ait réussi à atteindre ses objectifs ben en fonction encore une fois de là où il en est dans sa formation »	ça pousserait encore plus l'échange un élève me dise qu'il s'est senti encadré de la part de l'équipe soignante c'est une satisfaction on se dit dans l'équipe ça passe on arrive à donner des choses	Voir davantage les élèves Echanges Satisfaction de l'élève Encadrement d'équipe Donner	<i>Dimension temporelle</i> <i>Dimension dialogique</i> <i>Don / contre-don</i>	Accompagnement	
475 - 484	« Oui parce que enfin on leur que c'est une formation adulte et qu'ils sont acteurs de leur formation si c'est une formation adulte on échange avec des adultes donc euh c'est du donnant-donnant »	formation adulte ils sont acteurs de leur formation on échange avec des adultes c'est du donnant-donnant	Formation Adulte Echange Donnant-donnant	<i>Dimension dialogique</i> <i>Engagement</i> <i>Réciprocité</i> <i>Considération de l'apprenant adulte</i>	Accompagnement Adulte	Q : je trouvais très intéressant ce que vous disiez tout à l'heure sur euh le livret c'est un engagement pour l'élève mais aussi pour vous
486 - 490	« Enfin je pense que c'est important on est euh enfin ils doivent considérer à travers ces engagements les objectifs l'investissement qu'ils donnent aussi poser des questions euh pratiquer mais je pense aussi qu'il faut pour que l'encadrement soit validé aussi de la part de l'élève il faut aussi je pense qu'on leur donne du temps et c'est vrai pour nous c'est important de dire voilà on fixe des entretiens trois sur un mois mais de quels encadrants on aurait l'air si on ne respectait pas notre engagement » « C'est pas cohérent donc on essaie de s'y tenir et puis voilà ça nous arrive à tous enfin suivant le planning et ben on revient sur notre temps de repos pour faire le bilan de fin de stage » « Ah oui ben oui parfois on a pas le choix parce que euh c'est vrai qu'il y a certains stages les élèves doivent rendre leur feuille plus tôt »	à travers ces engagements les objectifs l'investissement qu'ils donnent poser des questions pratiquer il faut l'encadrement soit validé aussi de la part de l'élève il faut qu'on leur donne du temps de quels encadrants on aurait l'air si on ne respectait pas notre engagement suivant le planning on revient sur notre temps de repos pour faire le bilan de fin de stage parfois on a pas le choix	Engagement Objectifs Investissement Questionner Pratiquer Encadrement validé Donner du temps Respect de l'engagement Planning Retour Temps de repos Bilan Pas choix	<i>Engagement dans la relation</i> <i>Reconnaissance de la place de l'autre</i> <i>Dimension temporelle</i> <i>Réciprocité</i> <i>Posture éthique</i> <i>Cadre institutionnel</i>	Accompagnement Accompagnement Accompagnement	Evoque le fait de revenir sur des temps de repos pour les bilans de fin de formation

492 - 503	<p>c'est vrai que j'ai été confrontée moi il y a pas très longtemps euh je suis revenue parce que le seul créneau que je pouvais avoir en fait sur c'était la troisième semaine de stage et je trouvais que c'était donner euh je trouve que c'est important d'aller jusqu'au bout des choses et ben donner en une semaine on peut encore apprendre plein de choses et euh du coup valider des compétences qu'on a peut-être pas eu l'occasion parce que même au sein d'un service on a pas toujours l'occasion de valider toutes les compétences voilà qui sont demandées donc je pense que c'est important vraiment de faire le dernier jour ou l'avant-dernier jour mais pas avant »</p> <p>« Donc parfois ça nécessite de revenir euh voilà sur des voilà que ce soit pour un bilan de début, mi ou fin de stage c'est pareil »</p>	<p>c'est important d'aller jusqu'au bout des choses en une semaine on peut encore apprendre plein de choses</p> <p>je pense que c'est important vraiment de faire le dernier jour ou l'avant-dernier jour mais pas avant</p>	Investissement Apprendre	<p><i>Disponibilité</i> <i>Dimension relationnelle</i></p> <p><i>Attentes institutionnelles</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p>	
507 - 520	<p>« Oui oui ben oui parce que c'est vrai que les premières fois où j'ai été référente euh je pense qu'on travaillait encore avec les critères de l'ancienne formation euh et du coup quand j'ai été confrontée au nouveau cursus là avec le modèle trifocal euh moi la première euh c'est vrai qu'au quotidien on le fait mais en pratique et à retranscrire c'était compliqué »</p> <p>« Donc du coup ben j'ai participé à une réunion à l'IFAS et voilà c'était important et après avec les documents après je m'y suis intéressée et euh la première élève que j'ai eu on a travaillé sur la même</p>	<p>les premières fois on travaillait avec les critères de l'ancienne formation</p> <p>j'ai été confrontée au nouveau cursus au quotidien on le fait mais en pratique et à retranscrire c'était compliqué</p> <p>j'ai participé à une réunion à l'IFAS je m'y suis intéressée la première élève que j'ai eu on a travaillé sur la même démarche toute les deux</p>	<p>Première fois Ancien / nouveau critères de formation</p> <p>Pratique Compliqué</p> <p>Réunion IFAS Intérêt Travail sur même document avec une élève</p>	<p><i>Evolution de la formation</i> <i>Dimension didactique et d'adaptation socio-Professionnelle</i></p> <p><i>Dimension institutionnelle de l'alternance</i></p> <p><i>Dimension dialogique (objet-tiers)</i></p>	<p>Formation</p> <p>Alternance</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Q : est-ce que vous sentez que vous avez changé dans votre façon d'accompagner les stagiaires que vous avez évolué sur votre fonction de tutrice parce que ça fait maintenant plusieurs années que vous êtes engagée investie ?</p>

	démarche toute les deux »			<i>Interaction</i>	<i>Tutorat</i>	
	« Et toutes les deux on a comparé nos deux méthodes en fait on a travaillé chacune avec une méthode pour voir un petit peu alors c'est vrai qu'au début c'était un petit peu difficile et puis c'est vrai qu'il y a aussi les aides-soignants nouveaux diplômés qui arrivent dans le service et puis qui nous apportent parce que voilà ils nous apportent le raisonnement clinique que nous on avait pas avec l'ancienne formation et du coup ça c'est un bon point »	on a comparé nos deux méthodes on a travaillé chacune avec une méthode	Comparaison Travail méthodes différentes			
522 – 527	« Voilà et c'est important parce que c'est difficile d'encadrer et d'être efficace euh si on est complètement euh si on travaille encore avec les anciennes méthodes alors que c'est plus ce qu'on nous demande alors tout évolue et je pense que voilà ben pour faire passer les choses dans les services ben auprès des patients aussi ben c'est important d'être à la page » « On subit des mises à jour (rires) voilà »	difficile d'encadrer et d'être efficace si on travaille encore avec les anciennes méthodes tout évolue c'est important d'être à la page On subit des mises à jour	Encadrement Efficacité Anciennes méthodes Etre à la page, se mettre à jour	<i>Posture éthique</i> <i>Réflexivité</i> <i>Développement personnel et professionnel</i>	<i>Accompagnement</i> <i>Tutorat</i>	
532 - 541	« Oui alors on les regarde sur les soins les toilettes le nursing les soins qu'ils peuvent être amenés à faire dans le service et on les regarde même si ils n'ont pas de MSP « Ça demande à l'élève euh ça demande un peu plus quoi après alors ah oui on nous regarder même si il y a pas de MSP » « Ouais parfois on a ce sentiment-là »	on les regarde sur les soins les toilettes même si ils n'ont pas de MSP durant le stage	Regarder Soins Pas d'évaluation	<i>Attentes institutionnelles</i> <i>Aide pédagogique</i>	<i>Formation</i> <i>Tutorat</i>	Q : est-ce que pendant le stage vous êtes amenée à l'évaluer en dehors de l'évaluation des compétences de stage ? Est-ce qu'il y a d'autres moments où vous évaluez l'élève dans le stage ?

544 - 548	« Ah oui enfin pour moi l'un n'empêche pas l'autre on doit être capable en tant que professionnel d'accompagner l'élève euh et puis dans l'heure qui suit de l'évaluer »	l'un n'empêche pas l'autre être capable d'accompagner l'élève et puis dans l'heure qui suit de l'évaluer »	Accompagner Evaluer	Aide pédagogique	Tutorat accompagnement	Q : D'accord et accompagner et évaluer c'est facile pour vous ? Est-ce que vous faites une différence ? Est-ce que l'un n'empêche pas l'autre ?
	« On doit avoir un œil enfin pouvoir observer quelque chose et puis un peu plus tard dire tu vois tu es capable de faire quelque chose qu'on a appris ou pas voilà ça c'est important »	avoir un œil enfin pouvoir observer dire tu vois tu es capable de faire quelque chose qu'on a appris ou pas	Avoir l'œil Observer Dire capable	Aide pédagogique	Tutorat	Accompagnement et évaluation ne sont pas du tout contradictoires pour la tutrice Evoque le retour sur les capacités renvoyées à l'élève
551 - 553	« Quand on évalue un élève ? » « Et ben quand c'est sur un soin maintenant moi je travaille avec la règle d'ORR » « Entres autres et puis après y'a aussi la relation enfin voilà essentiellement ça parce que du coup la règle d'ORR ça les aide aussi à s'auto-évaluer et puis pour avancer parce que si un moment donné ils sont évalués dans leur cursus c'est ça qui va être évalué »	sur un soin maintenant moi je travaille avec la règle d'ORR y'a aussi la relation enfin la règle d'ORR ça les aide aussi à s'auto-évaluer pour avancer	Règle d'ORR Relation Aider Avancer	Outil pédagogique Dimension relationnelle Aide Cheminement	Formation Alternance Accompagnement Tutorat	Q : Et cette évaluation elle va se baser sur quoi en fait est-ce que vous avez en tête des critères des attentes ? Evoque le fait de s'appuyer sur un outil donné à l'IFAS pour évaluer les élèves dans les soins
	« Alors ils l'ont eu intégré je pense encore une fois que ça dépend de là où ils en sont dans leur cursus par contre nous dans les feuillets qu'on a on les a imprimés »	ça dépend de là où ils en sont dans leur cursus nous on a on les a imprimés	Cursus Document			Q : a règle d'ORR que vous savez qu'ils ont eu dans leur formation à l'IFAS ?
	« On a travaillé avec les formateurs de l'IFAS donc dans chaque thème Organisation Réalisation Relation on a intégré les critères majeurs en fait euh quelques critères en fait qui sont les plus importants et euh du coup oui on soumet euh par exemple là ce matin j'ai encadré enfin j'ai évalué	On a travaillé avec les formateurs de l'IFAS	Formateurs IFAS	Dimension didactique	Alternance	

	une élève » « Et euh en finalité on a débriefé un petit peu de ce qui c'était passé »					
569 - 578	« Et du coup je lui ai dit là tu vois tu vas pouvoir remplir ton tableau donc elle a fait le tableau c'est pas évident de se rappeler de tout ce qu'il y a sur la feuille en détail donc on je lui dis ben prends ta feuille c'est pas un souci prends ta feuille comme ça tu peux bien faire ton auto-évaluation et voilà » « On travaille avec ces outils-là » « Oui voilà » « Oui de s'auto-évaluer »	tu vas pouvoir remplir ton tableau c'est pas évident prends ta feuille c'est pas un souci tu peux bien faire ton auto-évaluation	Document support à l'auto-évaluation Pas évident Pas un souci Travail à partir d'un support, facilitateur	<i>Aide pédagogique</i> <i>Pas de jugement</i> <i>Pas modèle</i> <i>Travail de réflexion</i>	Tutorat	Q : donc ça c'est votre support à l'évaluation ? Qui permet encore une fois à l'élève de s'évaluer
580 - 587	« Oui » « (Silence) Euh (silence) euh je trouve que c'est difficile euh alors différence d'accompagnement pas forcément quoique on va peut-être plus encadrer quelqu'un qui est cursus partiel on va peut-être cibler ce qu'il doit valider parce qu'au final cursus partiel ça veut dire en théorie que euh qu'ils ne comment qu'ils ne que ce qui ne va pas être évalué c'est déjà acquis »	je trouve que c'est difficile différence d'accompagnement pas forcément quoique on va peut-être plus encadrer quelqu'un qui est cursus partiel cibler ce qu'il doit valider en théorie ce qui ne va pas être évalué c'est déjà acquis	Difficile Accompagnement différent Encadrement plus important si cursus partiel Acquis précédents (en théorie)	<i>Aide pédagogique</i> <i>Reconnaissance expériences antérieures</i> <i>Attentes institutionnelles</i>	Tutorat Accompagnement Formation	Q : est-ce que vous recevez des élèves en cursus intégral et en cursus partiel ? Est-ce qu'il y a une différence pour vous dans l'accompagnement de ces deux formes de cursus de formation ?
589 - 596	« Voilà en théorie ça reste que de la théorie euh on a eu des gens qui pratiquaient d'autres métiers » « Pour lesquels ils se sont retrouvés en cursus partiel et sincèrement je trouve ça dommage parce qu'il y a des modules qui me semblent inévitables »	reste que de la théorie des gens qui pratiquaient d'autres métiers ils se sont retrouvés en cursus partiel je trouve ça dommage des modules qui me semblent	Autres métiers Parcours de formation / expériences antérieures Modules inévitables	<i>Reconnaissance expériences antérieures</i> <i>Attentes institutionnelles</i>	Accompagnement	Evoque le fait que pour elle certains modules d'enseignement sont « inévitable » (relation – communication)

	« Et malheureusement je ne sais plus je crois que c'était la relation communication voilà et en fait ils ne sont pas passés par ce module là et je trouve ça dommage »	inévitables			Formation	
598 - 606	« Parce qu'on peut avoir une relation dans un métier mais passer dans un autre côté même si ça reste toujours le paramédical c'est autre chose »	avoir une relation dans un métier mais passer dans un autre c'est autre chose	Relation Métier Différence	<i>Culture professionnelle</i> <i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Métier Formation	
	« Euh voilà exemple c'était un monsieur ambulancier en tant qu'ambulancier dans la relation avec les gens c'est dans un contexte bien particulier arrivé dans un service y'a plein d'autres choses au niveau de la relation » « La pudeur l'intimité y'a un côté psychologique et tout ça je trouve que c'est dommage et c'est manquant je trouve que c'est manquant »	un monsieur ambulancier la relation avec les gens c'est dans un contexte bien particulier dans un service y'a plein d'autres choses au niveau de la relation La pudeur l'intimité y'a un côté psychologique je trouve que c'est dommage et c'est manquant	Monsieur Ambulancier Contexte Service Pudeur/intimité Relation Manque	<i>Temporalité de la vie adulte</i> <i>Dimension d'adaptation socio-professionnelle</i>	Adulte Formation	
608 - 613	« Là on essaie de les orienter du mieux qu'on peut mais euh effectivement on va apporter des choses en pratique euh maintenant je pense que c'est comme tout dans la vie il faut un équilibre donc euh (rires) donc un apport que pratique c'est bien mais euh un apport et pratique et théorique c'est mieux » « Ouais je pense que c'est complémentaire »	les orienter du mieux qu'on peut on va apporter des choses en pratique il faut un équilibre un apport que pratique c'est bien mais un apport et pratique et théorique c'est mieux c'est complémentaire	Orienter Apporter Pratique Equilibre théorie / pratique	<i>Aide pédagogique</i> <i>Dimension didactique</i>	Tutorat Formation Alternance	Q : Oui du coup dans ce cas-là vous mettez des choses en place de particulier ? « orienter = direction »
615 - 623	« Ben c'est-à-dire sur le terrain si on prend par exemple la relation communication on va pouvoir essayer d'expliquer mais euh et être confronté à plusieurs types de relation »	sur le terrain on va pouvoir essayer d'expliquer si cet élève n'a pas de notion théorique On va lui apporter la pratique on va lui dire	Terrain Expliquer Pratique Théorie Faire des liens	<i>Aide pédagogique</i> <i>Dimension didactique</i>	Tutorat Formation	Q : qu'est-ce que vous voulez dire on apporte en pratique ?

	<p>« Et euh que ce soit relation où tout se passe bien ou une relation où c'est compliqué ou il y a une communication non verbale par exemple comme ça arrive fréquemment et c'est vrai si cet élève n'a pas de notion théorique »</p> <p>« On va lui apporter la pratique on va lui dire comment mais il y a des choses je pense qui ont besoin d'être écrites et d'être expliquées aussi pour euh pour faire le lien »</p>	<p>comment</p> <p>il y a des choses qui ont besoin d'être écrites et d'être expliquées aussi pour faire le lien</p>			Alternance	
625 - 639	<p>« Voilà je pense que les élèves aujourd'hui sont confrontés enfin ils apprennent beaucoup sur le terrain mais du coup si ils n'ont pas vu le module euh avant quand ils reviennent ils savent faire ils sauront plus faire le lien et c'est la même chose si ils ont la théorie avant et qu'ils arrivent sur un module particulier qu'ils vont voir en stage ils se sentiront plus à l'aise »</p> <p>« Effectivement on le voit au début les pathologies et la pharmacologie c'est compliqué ça va être difficile de leur demander quelque chose mais parce qu'ils n'ont pas d'expérience pratique et ils n'ont pas la théorie voilà alors que quand il y a un équilibre c'est mieux voilà (rires) et je pense que ça apporte une stabilité aussi »</p>	<p>les élèves apprennent beaucoup sur le terrain</p> <p>Pas d'expérience pratique Pas de théorie</p> <p>quand il y a un équilibre c'est mieux</p>	<p>Apprendre sur le terrain</p> <p>Equilibre théorie / pratique</p>	<p><i>Didactique professionnelle</i> <i>Actions sources d'apprentissage</i></p> <p><i>Dimension didactique</i></p>	<p>Formation</p> <p>Alternance</p>	
	<p>« Dans la pratique c'est euh voilà on a acquis des choses on se souvient de ce qu'on a écrit ok ah oui on nous a parlé de ça ça peut exister parce que en tant que professionnels on a</p>	<p>Dans la pratique on a acquis des choses on se souvient de ce qu'on a écrit</p>		<i>Dimension didactique</i>	Alternance	

	une expérience mais on n'a pas tout vu y'a des expériences qu'on a jamais eu parce que ça c'est jamais produit voilà c'est difficile d'en parler puisqu'on les a jamais vécu donc si il y a pas cet apport-là d'éventualité difficile d'en parler	professionnel on a une expérience mais on n'a pas tout vu c'est difficile d'en parler puisqu'on les a jamais vécu				
643 - 645	« Ouais c'est ça hum oui après effectivement il y aura toujours des élèves qui auront plus de facilité que d'autres mais l'essentiel c'est que euh sur l'année ça apporte la stabilité et l'équilibre en fait euh nécessaire je pense oui »	il y aura toujours des élèves qui auront plus de facilité que d'autres sur l'année ça apporte la stabilité et l'équilibre nécessaire	Elèves plus de facilité Equilibre Stabilité	<i>Considération de l'apprenant</i> <i>Ingénierie</i>	Adulte Formation	Q : Si j'ai bien compris dans ce que vous dites vous dites que l'équilibre théorie-pratique est important qu'ils aient vus la théorie avant le stage ou après le stage parce qu'ils vont se servir du stage pour faire les liens ?
648 - 655	« Euh d'accord ben écoutez moi je suis ravie de participer à l'encadrement dans mon service euh voilà j'apprécie un parce que ça nous fait aussi remettre en question en tant que professionnel parce que comme je le disais tout à l'heure on subit la mise à jour (rires) au fil des années je pense que c'est important euh parce que notre métier évolue euh autant au niveau pratique mais aussi au niveau légal et c'est important parce que il y a cet aspect-là qu'il faut pas oublier dont on sera de plus en plus confronté euh voilà euh et puis je pense que c'est un bon échange aussi qu'on a avec les formateurs de l'IFAS voilà et c'est important de travailler en collaboration voilà »	ravie de participer à l'encadrement j'apprécie ça nous fait aussi remettre en question en tant que professionnel notre métier évolue autant au niveau pratique au niveau légal cet aspect-là qu'il faut pas oublier c'est un bon échange aussi qu'on a avec les formateurs de l'IFAS important de travailler en collaboration	Ravie Apprécie Remise en question Evolution du métier Pratique Aspect législatif Echanges avec IFAS Collaboration	<i>Engagement</i> <i>Réflexivité</i> <i>Adaptation socio-professionnelle</i> <i>Dimension pédagogique</i>	Accompagnement Tutorat Formation professionnelle Alternance	Q : je vais vous laisser le mot de la fin sur sur cette dimension d'accompagnement sur cette fonction de tutrice voilà ce que vous avez d'en dire ça sera votre phrase de conclusion

Annexe 9 : Tableau d'analyse de l'entretien de la jeune aide-soignante

N° de ligne	Propos Formatrice	Unités de sens	Mots clés Idées retenues	Sous-thèmes	Thème	Commentaires Interprétations
3-11	« D'accord » « Donc là cette année donc j'étais en formation euh en 2014-2015 et donc j'ai été diplômée en 2015 » « Oui juin 2015 »	j'étais en formation en 2014-2015 j'ai été diplômée en 2015	Formation Diplômée	Présentation		
	« Intégral »	Intégral	intégral			
13-16	« Euh j'ai travaillé essentiellement donc en gériatrie j'ai oui travaillé à l'hôpital en gériatrie en MAS aussi euh unité Alzheimer et EHPAD essentiellement en gériatrie »	j'ai travaillé essentiellement en gériatrie j'ai travaillé à l'hôpital en gériatrie en MAS unité Alzheimer et EHPAD essentiellement en gériatrie	Gériatrie MAS Unité Alzheimer	Expérience professionnelle	Identité sociale ?	Q : avant d'entrer en formation vous aviez fait quoi ? « peut-être » reste vague sur la durée de son travail avant d'entrer en formation
	« Euh (silence) quatre cinq ans peut être »	quatre cinq ans peut être	Quatre cinq ans peut-être			
18 - 28	« Tout à fait oui parce que en fait c'est vrai que c'était pas facile la gériatrie en fait c'est c'était plus du tout ce que je recherchais c'est-à-dire que pour moi et ce que je retrouve encore aujourd'hui euh c'est que y'a il manque un petit côté humain quand même dans n'importe quelle structure pour moi en fait il manque y'a pas assez de personnel on prend pas assez soin des personnes euh et ça ça ne me correspondait plus je n'en pouvais plus d'autant plus en EHPAD dans les lieux tout ce qui est gériatrie aujourd'hui je trouve que c'est très	c'était pas facile la gériatrie c'était plus du tout ce que je recherchais encore aujourd'hui il manque un petit côté humain pour moi il manque y'a pas assez de personnel on prend pas assez soin des personnes ça ne me correspondait plus je n'en pouvais plus	Pas facile Gériatrie Plus du tout Manque Côté humain Pas assez de personnel Prend pas soin Correspond plus Très compliqué	Réalisation sociale Construction identitaire Sentiment identitaire	Adulte Construction identitaire	Q : et alors à un moment donné vous avez eu le projet de rentrer en IFAS Parle de son expérience en EHPAD en insistant que le manque de personnel, le manque de qualité des soins. Ce n'est pas ce qu'elle souhaitait faire Parle et au présent et au passé dans la même phrase

	complicé »	aujourd'hui je trouve que c'est très compliqué				
	« Il manque vraiment de personnel et je me sentais maltraitante en tout cas pas bien traitante »	manque de personnel me sentais maltraitante pas bien traitante	Maltraitante Pas bien traitante	<i>Valeurs</i> <i>Estime de soi</i>	Sentiment identitaire	
	« Voilà et ça me ne me correspondait plus et il fallait que je vois autre chose donc voilà »	ça me ne me correspondait plus il fallait que je vois autre chose	Correspond plus Voir autre chose	<i>Dynamique de changement</i>	Adulte	
30 - 41	« Oui parce que euh ben je me demandais si j'allais pouvoir assurer parce que je ne suis plus toute jeune (rires) et euh oui je suis rentrée j'avais presque 31 ans » « Oui et je me demandais si voilà si j'allais toujours avoir la mémoire et enfin voilà et puis aussi savoir comment ça allait se passer »	je me demandais si j'allais pouvoir assurer je ne suis plus toute jeune je suis rentrée j'avais presque 31 ans je me demandais si j'allais toujours avoir la mémoire savoir comment ça allait se passer	Doute Questionnement Assurer Age Doute Mémoire Incertitude	<i>Estimation</i> <i>Potentialité</i> <i>Jugement</i> <i>Référent identitaires psychosociaux</i> <i>Sentiments identitaires</i>	Adulte	Q : D'accord et est-ce que vous aviez des appréhensions avant de rentrer à l'IFAS ? Fait entendre ses doutes et ses appréhensions avant son entrée en IFAS « angoisses »
	« Parce que c'est pas forcément facile en plus moi j'ai pas un physique euh voilà euh je suis très ronde (rires) et du coup je me demandais si ça allait passer en stage euh enfin je me demandais si j'allais être bien acceptée en stage et ça c'était une de mes plus grandes peurs en fait que ça passe pas en stage et que et savoir aussi si j'allais assurer en fait »	pas forcément facile j'ai pas un physique je suis très ronde je me demandais si ça allait passer en stage si j'allais être bien acceptée en stage une de mes plus grandes peurs que ça passe pas en stage savoir aussi si j'allais assurer en fait	Pas facile Physique Questionnement Stage Peur Passe pas Assurer Exigences	<i>Estimation</i> <i>Potentialité</i> <i>Jugement</i> <i>Doutes</i> <i>Référent identitaires psychosociaux</i> <i>Dimension identitaire</i> <i>Angoisse</i>	Adulte Confiance	

	renfermée comme d'habitude et donc oui euh ça c'est bien passé aussi parce que je pense que les équipes enfin je peux me tromper bien sur pas toute mais euh c'est vrai les équipes plus tu montres que tu vas en vouloir quelque part plus euh plus elles vont avoir envie de donner »	tu te sens tout de suite à l'aise en plus moi je suis assez timide en stage il fallait vraiment que je me force à être plus ouverte et pas renfermée comme d'habitude les équipes plus tu montres que tu vas en vouloir quelque part plus elles vont avoir envie de donner	Plus ouverte Pas renfermée Montrer en vouloir Donner en retour	<i>Investissement</i> <i>Implication</i> <i>Don / contre-don</i> <i>Réciprocité</i>	Confiance	
68 - 85	« Et ça enfin j'ai déjà j'en avais déjà parlé avec plusieurs personnes notamment en CTV et effectivement quand tu as des élèves qui ont envie qui posent des questions voilà qui sont actifs et ben ils sont vraiment là du coup ça leur donne envie d'expliquer le pourquoi du comment voilà et pour eux comme nous c'est plus agréable il faut s'investir faut savoir pourquoi on est là en fait moi c'était mon cas et là c'est vrai que c'était un des meilleurs stages « Difficile sur les pathologies mais » « Ben c'est de la chirurgie donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses à savoir des termes comme l'oncologie d'ailleurs j'aurai pu prendre aussi l'oncologie et euh mais c'est vrai que c'est des termes particuliers des pathologies particulières la chirurgie	j'en avais déjà parlé avec plusieurs personnes quand tu as des élèves qui ont envie qui posent des questions qui sont actifs ils sont vraiment là ça leur donne envie d'expliquer le pourquoi du comment pour eux comme nous c'est plus agréable il faut s'investir faut savoir pourquoi on est là moi c'était mon cas c'était un des meilleurs stages beaucoup de choses à savoir des termes particuliers des pathologies particulières très nouveau pour moi l'accueil et l'équipe en elle-même était vraiment super	Déjà parlé Elèves questionnent Actifs Présents Donner envie Expliquer Eux/nous Agréable Devoir s'investir Savoir pourquoi on est là Meilleurs stage Nouveauté Termes pathologies	<i>Dimension dialogique</i> <i>Investissement</i> <i>Implication</i> <i>Curiosité</i> <i>Interactions apprenantes</i> <i>Interactions sociales</i> <i>Don / contre-don</i> <i>Investissement</i> <i>Dimension didactique</i> <i>Dimension relationnelle</i>	Accompagnement Confiance Accompagnement Tutorat Confiance Formation Accompagnement	

	donc il y a des gens qui arrivent du bloc qui partent au bloc donc c'était toutes ces choses en fait qui était vraiment très très nouveau pour moi » « Mais c'est vrai que l'accueil et l'équipe en elle-même était vraiment super quoi donc euh c'est une équipe de jeunes en plus donc c'est vrai que c'était à peu près dans mes âges donc obligatoirement y a eu des atomes crochus donc »	une équipe de jeunes à peu près dans mes âges y a eu des atomes crochus donc	Accueil Equipe Jeunes Atomes crochus	<i>Temporalité de l'âge adulte</i>	Tutorat Adulte	
88-93	« Oui parce que je l'étais vraiment c'est-à-dire que moi euh enfin cette formation pour moi elle a été enfin euh par rapport à ma situation enfin pour moi c'était enfin je renais oui cette formation pour moi elle était vraiment euh c'est enfin entre guillemets ça a changé ma vie ça paraît énorme mais c'est incroyable mais c'est vrai c'était une période vraiment très très très dure et voilà pour moi ça a été euh ça a été un nouveau souffle en fait donc j'étais vraiment curieuse d'apprendre plein de choses j'ai adoré les stages vraiment c'était super pour moi »	je l'étais vraiment par rapport à ma situation je renais cette formation ça a changé ma vie ça paraît énorme c'est incroyable mais c'est vrai c'était une période vraiment très très très dure ça a été un nouveau souffle j'étais vraiment curieuse d'apprendre plein de choses j'ai adoré les stages	Vraiment Situation initiale Renaissance Changement Enorme Incroyable Période difficile Nouveau souffle Curieuse d'apprendre Stages adorés	<i>Dynamique de changement</i> <i>Sentiment identitaire</i> <i>Implication</i> <i>Dynamique de changement</i>	Adulte Identité Adulte	Q : Mais ce que vous dites aussi c'est que malgré votre réserve vous dites être quelqu'un de réservé mais malgré cette réserve quand vous arriviez en stage vous vous montriez curieuse euh Parle d'une renaissance, d'un nouveau souffle
95 - 99	« Et voilà à l'IFAS c'était vraiment c'était top on était écouté euh alors il y avait un vrai suivi » « C'était particulièrement enrichissant pour moi cette année c'était top » « Oui »	A l'IFAS on était écouté il y avait un vrai suivi particulièrement enrichissant pour moi	IFAS Ecoute Suivi Enrichissant	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Pratique d'accompagnement</i>	Accompagnement	Q : Là vous évoquez le suivi au niveau de l'IFAS
101 - 113	« Oui tout à fait oui » « Euh ben c'est vrai qu'on avait l'email euh voilà un numéro de téléphone où joindre notre référent si on avait besoin et euh il était toujours là en fait si on avait besoin de parler si, il y	avait l'email un numéro de téléphone où joindre notre référent si on avait besoin il était toujours là si on avait besoin de parler si, il y avait un problème en stage ou autre	Disponibilité Ecoute Dialogue Régularité	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Dimension temporelle</i>	Accompagnement	Q : ça veut dire est-ce que par exemple vous aviez un formateur ou une formatrice référente ? Q : est-ce que vous pouvez me décrire ce que vous mettez

	avait un problème en stage ou autre »					derrière ce suivi ?
	« Si on avait besoin de parler à notre référent ou aux autres formateurs il y avait une vraie écoute un suivi régulier parce qu'on avait des entretiens réguliers »	besoin de parler à notre référent ou aux autres formateurs une vraie écoute un suivi régulier des entretiens réguliers				Insiste sur l'importance de la disponibilité des formateurs + référent Par contre ne sait plus la périodicité des entretiens
	« Que je crois que c'était une fois tous les trimestres je crois euh je sais plus je crois que c'est ça voilà » « Et donc voilà c'était assez agréable du coup »	une fois tous les trimestres je crois euh je sais plus je crois que c'est ça agréable				
115-116	« Et en début de cours fin de cours enfin c'est vrai qu'on pouvait tout le temps venir vous voir » « Et c'est important »	en début de cours fin de cours tout le temps venir vous voir c'est important	Début / fin de cours Disponibilité Important	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Dimension temporelle</i>	Accompagnement	
118 - 127	« Euh il faut que je me souvienne euh (silence) je me souviens plus euh ben quelque chose euh je me souviens plus » « En tout cas ils étaient réguliers voilà » « Et oui en général oh je sais plus »	je me souviens plus En tout cas ils étaient réguliers je sais plus	Régularité Périodicité	<i>Dimension temporelle</i>	Accompagnement	Q : Et les entretiens ils étaient ciblés sur quelque chose de particulier ?
	« On parlait en tout cas on était bien dans le stage où on était actuellement et puis savoir comment on se sentait de savoir aussi comment ça se passait enfin le trimestre comment ça se passait où on en était ce qu'on devait améliorer euh ce qu'on devait voilà »	On parlait on était bien dans le stage savoir comment ça se passait le trimestre comment ça se passait on en était ce qu'on devait améliorer	Echanges Stage Déroulement formation Axes d'amélioration	<i>Dimension dialogique</i> <i>Cheminement</i> <i>Orientation</i>	Accompagnement	
130 - 134	« Oui tout à fait euh à chaque fois qu'on revenait de stage donc on avait un entretien euh avec notre formateur référent et donc là on pouvait parler de ce que enfin où on était en stage comment ça c'était	à chaque fois qu'on revenait de stage un entretien avec notre formateur référent on pouvait parler de ce où on était en stage comment ça	Chaque retour de stage Entretien formateur référent Echange stage	<i>Dimension temporelle</i> <i>Rythme</i> <i>Dimension dialogique</i> <i>Lieu d'écoute</i> <i>Cadre sécurisant</i>	Accompagnement Formation	Q : Donc là vous évoquez des entretiens individuels est-ce qu'il y avait aussi un groupe vous aviez un suivi de groupe également ?

	passé et » « Oui voilà tout à fait »	c'était passé		<i>Espace de dialogue</i>		
136 - 145	« Oui très parce que on avait des suivis et euh on avait fait un contrat alors avec le groupe y'avait des règles dans le groupe c'est nous qui l'avions fait et après on pouvait euh on se retrouvait et ça aidait parce que on savait en fait souvent parce que en fait savoir comment se passait le stage pour ceux qui étaient avec nous dans le groupe et aussi parce que dans certains stages on y allait nous et c'est vrai que savoir euh même si après euh c'est bien et pas bien parce que c'est pas parce que avec une personne ça c'est mal passé qu'après avec nous ça se passera pas bien et même on a eu le cas puisque euh euh donc dans un de mes stages plusieurs personnes y sont allés et ça c'est assez mal passé et en fait moi j'appréhendais mais vraiment énormément d'aller à ce stage qui avait été catastrophique euh et voilà c'est en fait ben pas du tout »	on avait des suivis on avait fait un contrat avec le groupe y'avait des règles dans le groupe c'est nous qui l'avions fait on se retrouvait et ça aidait savoir comment se passait le stage pour ceux qui étaient avec nous dans le groupe dans certains stages on y allait nous c'est bien et pas bien moi j'appréhendais mais vraiment énormément d'aller à ce stage qui avait été catastrophique en fait pas du tout	Suivis Contrat Groupe Elaboration en groupe Aide Stage à venir Appréhensions	<i>Dimension institutionnelle</i> <i>Choix pédagogique</i> <i>Dimension personnelle</i>	<i>Accompagnement</i> <i>Confiance</i>	Q : Et est-ce que vous pensez que ça a été aidant ce groupe pour vous durant la formation ?
148 - 152	« Ben mon attitude vis-à-vis du personnel des patients euh je m'intéressais et c'est vrai que c'est ce qui manquait aux personnes pour moi donc voilà je pense que c'est ça l'investissement en fait » « Personnel et voilà »	mon attitude vis-à-vis du personnel des patients je m'intéressais l'investissement personnel	Attitude Personnel Patients Investissement personnel	<i>Engagement</i> <i>Dimension personnelle</i> <i>Dimension impersonnelle</i> <i>Part d'incertitude</i>	<i>Confiance</i>	Q : et à votre avis qu'est-ce qui l'a permis que ça se passe bien pour vous alors que vous aviez eu des échos négatifs
156 - 167	« Oui tout à fait puisque il a besoin de savoir si ça se passe bien et de savoir si ça c'est mal passé de savoir pourquoi et nous pouvoir se remettre en question à savoir ben voilà pourquoi ça c'est mal passé et	besoin de savoir si ça se passe bien si ça c'est mal passé de savoir pourquoi pouvoir se remettre en question	Savoir Comprendre Se remettre en question	<i>Dimension psychosociologique</i>	Formation	Q : et donc voilà vous avez évoqué l'année de formation sur l'IFAS ce suivi du référent euh est-ce que pour vous c'est de l'ordre de l'accompagnement ce qui a

	d'ailleurs il y a eu aussi un autre groupe aussi qui avait lieu c'est pour parler d'une situation professionnelle qui nous avait gêné alors avec un formateur et une psychologue et alors là on prenait une situation particulière et on en discutait pour savoir euh ce qui c'était passé ce qu'on aurait pu mettre en place et puis après avoir savoir ben mettre en place des techniques enfin pas vraiment des techniques mais euh mieux comprendre pour faire face à des euh »	savoir pourquoi ça c'est mal passé un autre groupe pour parler d'une situation professionnelle avec un formateur et une psychologue on prenait une situation particulière et on en discutait mieux comprendre pour faire face	Comprendre Groupe d'échange / de parole Formateur + psychologue Situation professionnelle			été mis en place par les référents de suivi par les formateurs ?
	« Oui mais je ne sais plus euh oui l'analyse de pratiques on pouvait parler de ce que on avait vécu en stage parfois c'était difficile enfin euh certaines situations c'était important d'en parler avec les autres et euh avec les formateurs voilà »	l'analyse de pratiques on pouvait parler de ce que on avait vécu en stage parfois c'était difficile enfin c'était important d'en parler avec les autres et avec les formateurs	Analyse de pratiques Echanges Vécu Difficile Important Echanges groupe / formateurs	<i>Dimension institutionnelle</i> <i>Méthodes pédagogiques</i> <i>Espaces dialogique</i> <i>Dimension psychosociologique</i>	Formation	Q : Ça avait un nom ce groupe-là ?
169 - 178	« Hum trois quatre il me semble oui » « Oui trois quatre et ça c'était super parce que c'était souvent des situations assez marquantes mais pas voilà en général c'était des choses qui c'était passées assez importantes et c'est vrai que dans ces situations assez importantes on sait pas trop comment réagir du coup c'est vraiment bien de savoir si nous on a bien fait aussi et euh avoir après ben euh on aurait pu faire comme ça et puis comprendre un petit peu comprendre avec la psychologue ce qui c'était passé savoir pourquoi la personne avait réagi comme ça enfin	trois quatre des situations assez marquantes on sait pas trop comment réagir savoir si nous on a bien fait comprendre avec la psychologue on comprend mieux vraiment intéressant	Trois/quatre Situations marquantes Comment réagir Comprendre Psychologue	<i>Périodicité / rythme</i> <i>Didactique professionnelle</i> <i>Travail sur situations professionnelles</i> <i>« objet-tiers »</i> <i>Démarche réflexive</i>	Formation	Q : et vous en avez eu combien de ces temps ?

182 - 193	<p>elle était pas là donc elle peut pas savoir mais au moins euh ben c'est assez large en fait elle nous explique enfin on comprend mieux c'était vraiment intéressant »</p> <p>« Ah oui c'est important parce que c'est quand même le prendre soin c'est euh c'est quand même très important enfin de ne pas faire n'importe quoi »</p> <p>« On est face à des gens (insistance sur le mot) et à partir de ce moment-là on peut pas ben ignorer les personnes enfin on peut pas enfin c'est un métier de l'humain c'est c'est super important enfin d'avoir un de savoir si on a bien fait et puis si on a entre guillemets mal fait pas appliquer les bonnes choses se remettre en question et de d'aller chercher un moyen de mieux faire »</p> <p>« Il faut toujours mieux faire »</p> <p>« C'est ça »</p>	<p>c'est quand même le prendre soin</p> <p>On est face à des gens on peut pas ben ignorer les personnes</p> <p>c'est un métier de l'humain savoir si on a bien fait appliquer les bonnes choses</p> <p>se remettre en question et de d'aller chercher un moyen de mieux faire</p> <p>Il faut toujours mieux faire</p>	<p>Prendre soin</p> <p>Personnes</p> <p>Métier de l'humain</p> <p>Appliquer</p> <p>Se remettre en question</p> <p>Chercher à mieux faire</p>	<p><i>Culture professionnelle</i></p> <p><i>Démarche réflexive</i></p> <p><i>Posture éthique</i></p>	<p>Métier / adulte</p> <p>Dimension identitaire</p> <p>Sentiment identitaire</p>	<p>Q : vous venez de dire savoir si on a bien fait c'est quelque chose ça par exemple vous vous souvenez dans votre année de formation vous aviez besoin de vérifier si ce que vous faisiez ça correspondait aux attentes si vous aviez bien fait je le mets entre guillemets ce sont vos mots ?</p>
195 - 205	<p>« Tout à fait c'est quelque chose qui est très important il faut savoir se remettre en question et ça a pas été facile toujours en stage parce que euh ben certaines personnes ne se remettent pas en question ils ont appris de telle façon et ils veulent pas entendre qu'aujourd'hui on fait différemment ou alors pour le bien des gens il faut faire autrement il faut »</p>	<p>savoir se remettre en question</p> <p>pas été facile toujours en stage</p> <p>pour le bien des gens il faut faire autrement</p>	<p>Remise en question</p>	<p><i>Démarche réflexive</i></p> <p><i>Posture éthique</i></p> <p><i>Culture professionnelle</i></p> <p><i>valeurs</i></p>	<p>Métier / adulte</p> <p>Dimension identitaire</p> <p>Sentiment identitaire</p>	<p>Q : Et c'est quelque chose que vous avez gardé de toujours chercher à mieux faire</p> <p>Parle de façon plus vive sur sa façon d'envisager la fonction de soignante</p>
	<p>« Tout à fait et même encore aujourd'hui je le vois je vois des personnes qui vont te dire ben c'est</p>	<p>Encore aujourd'hui</p> <p>Personnes paralysées, en fin</p>	<p>Situations professionnelles</p>	<p><i>Culture professionnelle</i></p> <p><i>valeurs</i></p>	<p>Dimension identitaire</p> <p>Sentiment identitaire</p>	

207 - 220	pas normal que tu mettes trois quart d'heure pour faire une toilette alors qu'on est avec des personnes paralysées ou en fin de vie »	de vie Soins palliatifs Etre humain				
	<p>« En soins palliatifs c'est pas possible de dire ben non il faut non encore une fois on est avec l'humain et tu peux pas sous prétexte qu'il y a pas assez de personnes euh pardon je m'égare »</p> <p>« C'est ça pour moi enfin c'est quelque chose qui n'est absolument pas envisageable »</p> <p>« C'est pas possible pour moi encore une fois on travaille avec des gens pas avec des numéros ou des chambres et derrière euh voilà enfin tu peux pas dire à une personne ben c'est maintenant ou jamais »</p> <p>« Ou alors dire au patient ben oui mais on est pas en nombre ce matin donc voilà désolé on n'est pas venu ou on viendra plus tard pour moi c'est inadmissible »</p> <p>« Je ne supporte pas je ne peux pas »</p> <p>« C'est pas ma c'est pas du tout ma façon de travailler j'ai pas envie de travailler comme ça donc même si certaines je peux me faire des ennemies ben tant pis moi alors c'est ma façon de voir les choses »</p>	<p>c'est quelque chose qui n'est absolument pas envisageable</p> <p>C'est pas possible pour moi on travaille avec des gens pas avec des numéros ou des chambres</p> <p>pour moi c'est inadmissible Je ne supporte pas je ne peux pas</p> <p>c'est pas du tout ma façon de travailler j'ai pas envie de travailler</p> <p>je peux me faire des ennemies</p> <p>c'est ma façon de voir les choses</p>	<p>Pas envisageable Pas possible inadmissible Pas façon de travailler Pas supportable</p> <p>Ennemies / positionnement professionnel</p>	<p><i>Posture éthique</i></p> <p><i>Culture professionnelle valeurs</i></p>	<p><i>Identité sociale /professionnelle</i></p>	<p>Non non pas du tout mais c'est votre métier donc ➔ <i>remarque après utilise le « tu »</i></p>

222 - 230	« et maintenant enfin avant j'étais pas diplômée donc c'est vrai que quand t'es pas diplômée ben même si t'es pas d'accord avec la façon de prendre en charge les gens euh tu te dis ben ils sont professionnels donc bon ben même si toi il y a des choses qui te paraissent bizarres tu dis rien parce que voilà c'est vrai que tu sais pas trop avec la formation maintenant c'est différent c'est à dire que là maintenant tu peux dire ben non moi j'assume j'ai pas vu ça en cours et même si effectivement il peut y avoir une différence entre ce que je vois en cours et ce qui se passe sur le terrain c'est logique euh mais il faut pas enfin pour moi c'est pas possible c'est pas envisageable encore une fois c'est pas des numéros de chambre tu as à faire ce sont des gens qui ont besoin de parler voilà on peut pas ignorer tout ça »	avant j'étais pas diplômée quand t'es pas diplômée même si t'es pas d'accord avec la façon de prendre en charge les gens ils sont professionnels il y a des choses qui te paraissent bizarres tu dis rien avec la formation maintenant c'est différent tu peux dire non moi j'assume j'ai pas vu ça en cours il peut y avoir une différence entre ce que je vois en cours et ce qui se passe sur le terrain c'est logique c'est pas possible c'est pas envisageable on peut pas ignorer tout ça	Pas diplômée Pas d'accord Professionnels Ne dis rien Formation Diplôme Différent Assumer Différence terrain / formation logique Pas envisageable	<i>Construction de l'identité professionnelle</i>	Identité professionnelle	
233 - 242	« Oui je m'autorise à râler (rires) ben oui oui oui c'est sûr parce que c'est pas encore une fois c'est inenvisageable en fait euh j'ai voulu changer un peu entre guillemets de voie parce que voilà enfin tout ce qui était gériatrie ne me convenait plus du fait qu'on puisse pas prendre en charge les gens correctement » « Et aujourd'hui euh avec l'enseignement que j'ai eu les stages je ne peux plus ignorer ce qu'on m'a appris alors à partir de ce moment-là euh quand pour moi il n'y a pas	je m'autorise à râler c'est inenvisageable j'ai voulu changer avec l'enseignement que j'ai eu les stages je ne peux plus ignorer ce qu'on m'a appris quand pour moi il n'y a pas	S'autoriser Changement Enseignement Stage Ne plus ignorer Dire	<i>Dynamique de changement</i> <i>Dimension psychosociologique, didactique d'adaptation socio-professionnelle</i>	Adulte Formation	Q : Est-ce que ça veut dire que aujourd'hui parce que vous êtes professionnelle et diplômée euh votre attitude est différente vous vous autorisé des choses ?

	bientraitance je ne peux pas dire oh ben non c'est pas grave non » « Non je peux pas c'est pas possible »	bientraitance je ne peux pas dire c'est pas grave Non je peux pas c'est pas possible	Pas bientraitance	<i>culture professionnelle</i>	Identité professionnelle	
245 - 259	« Enfin alors jusqu'à maintenant j'avais pas eu d'élèves et là j'en ai très peu en fait je peux dire ou je travaille » « Je suis en consultation ORL et donc en fait on reçoit des élèves mais c'est plus des élèves infirmières donc très peu d'aides-soignantes donc c'est vrai que j'ai pas pu encore là en ce moment on a une manip radio mais ça fait que c'est enfin lui montrer mon métier euh enfin ce que je fais c'est un peu compliqué pour le moment j'ai pas eu vraiment l'occasion de euh d'être tutrice » « Mais oui ça me paraît ouais parce que je trouve très important d'enseigner ce que moi j'ai appris qui seront mes valeurs après la personne elle verra et fera ce qu'elle a envie après mais en tout cas oui j'ai envie euh j'ai envie de l'enseigner effectivement leur dire ben c'est important de faire ceci ce qui sera mes valeurs » « Ouais là c'est très très peu »	jusqu'à maintenant j'avais pas eu d'élèves et là j'en ai très on reçoit des élèves infirmières très peu d'aides-soignantes pour le moment j'ai pas eu vraiment l'occasion de euh d'être tutrice je trouve très important d'enseigner ce que moi j'ai appris qui seront mes valeurs la personne elle verra et fera ce qu'elle a envie j'ai envie de l'enseigner ce qui sera mes valeurs »	Elèves infirmières pas aides-soignantes Pas tutrice Important d'enseigner Valeurs Transmettre sans garantie de ce qu'en fera l'autre	<i>Dimension didactique</i> <i>Valeurs professionnelles</i>	Formation Identité professionnelle	Q : Et vous recevez des élèves aides-soignantes en stage et euh est-ce que vous participez à leur encadrement est-ce que vous envisagez d'être tutrice ?

264 – 279	<p>« Et ben au moment des MSP des mises en situation professionnelle »</p> <p>« Euh les les formateurs viennent nous voir pour nous évaluer alors ça c'est de l'accompagnement »</p> <p>« Euh sinon » « Oui »</p> <p>« Comment l'expliquer euh (silence) après ça reste certes une évaluation mais c'est vrai que à la fin on a toujours une possibilité de parler de ce qu'on a fait de ce qui s'est passé du pourquoi on a eu telle ou telle note de ce qui aurait bien de faire enfin voilà toujours dans le but d'amélioration et ça on sait pourquoi on a eu telle note et ce qui s'est passé en fait » « Voilà on tente toujours à s'améliorer même si c'est une évaluation »</p>	<p>au moment des MSP des mises en situation professionnelle</p> <p>les formateurs viennent nous voir pour nous évaluer alors ça c'est de l'accompagnement</p> <p>ça reste une évaluation à la fin on a toujours une possibilité de parler de ce qu'on a fait de ce qui s'est passé du pourquoi</p> <p>but d'amélioration</p> <p>on tente toujours à s'améliorer même si c'est une évaluation</p>	<p>MSP</p> <p>Présence des formateurs Evaluation Accompagnement</p> <p>Espace dialogique Compréhension Amélioration</p>	<p><i>Evaluations</i> <i>Attentes institutionnelles</i></p> <p><i>Dimension dialogique</i> <i>Zone de développement personnel</i></p>	<p>Formation</p>	<p>Q : Pour revenir euh à l'accompagnement qui a été mis en place dans l'année de formation est-ce que vous pourriez reprendre à travers quoi vous vous êtes sentie accompagnée tout au long de la formation on a évoqué les entretiens avec votre référent mais est-ce qu'il y a d'autres choses qui pour vous participe de l'accompagnement tout au long de la formation ? Q : Qu'est-ce qui permet que vous en parliez comme de l'accompagnement ?</p>
282 - 292	<p>Les petits débriefings à chaque fois enfin qu'on revenait d'un mois de stage en fait après à la fin d'un module on avait on avait des petites fiches de bilan à remplir pour savoir ce qui nous avait plus ou pas les choses à améliorer et après on avait on parlait avec les formateurs</p> <p>« Ben de notre comportement de ce qui c'était passé de ce qui nous avait plus dans le module euh ce qui avait déplu et ouais ça ça fait partie de l'accompagnement pour les formateurs eux puissent par la suite améliorer les choses déplacer des modules euh tout le temps ils nous demandaient notre avis »</p>	<p>Les petits débriefings à chaque fois qu'on revenait d'un mois de stage à la fin d'un module on avait des petites fiches de bilan à remplir</p> <p>on parlait avec les formateurs</p> <p>ça fait partie de l'accompagnement</p> <p>les formateurs eux puissent par la suite améliorer les choses</p> <p>tout le temps ils nous demandaient notre avis</p>	<p>Débriefing Retour de stage Fin de module</p> <p>Fiches bilan</p> <p>Echanges formateurs Accompagnement</p> <p>Donner son avis Amélioration</p>	<p><i>Dimension temporelle</i></p> <p><i>Dimension institutionnelle</i> <i>Espace dialogique / de parole</i></p> <p><i>Ingénierie de formation</i></p>	<p>Accompagnement</p> <p>Formation</p>	

295 - 309	« Oui toujours après je ne sais pas si les changements de module a été euh enfin ont changé eh oui je pense qu'ils en ont pris après oui tout quoi exactement je ne me rappelle plus vraiment mais oui c'est nos remarques étaient souvent prises en compte »	Toujours nos remarques étaient souvent prises en compte	Toujours Remarques prises en compte	<i>Lieu d'écoute</i>	Formation	Q : est-ce que vous avez eu le sentiment quand vous donniez votre avis sur certains modules est-ce qu'il y avait des choses qui étaient prises en compte au fur et à mesure de la formation ?
	« Après il y a des choses sur lesquels ils ne pouvaient rien faire » « Notamment et bien quelques fois les intervenants allaient beaucoup trop vite et on a beau le dire après les formateurs ils peuvent rien faire » « De particulier ça les professionnels quand ils viennent c'est pas leur travail donc euh mais il y avait une vraie différence ça c'est sûr on voyait oui ben les formateurs savent faire pour les cours tout ça alors oui c'était pris en considération après tout ce qui pouvait être mis en place notamment pour l'atelier les modules ou les cours en tout cas sur là c'était dès qu'on leur disait que c'était trop long là ils le faisaient correctement c'était des choses qui étaient prises en compte ouais »	des choses sur lesquels ils ne pouvaient rien faire les intervenants allaient beaucoup trop vite les formateurs ils peuvent rien faire les professionnels c'est pas leur travail vrai différence les formateurs savent faire pour les cours c'était des choses qui étaient prises en compte	Pas d'action possible Intervenants / professionnels pas leur métier Différence avec formateurs	<i>Technicité et professionnalisme</i> <i>Dimension didactique</i>	Formation Alternance	
312 - 323	« Hum hum » « Ah oui oui »					Q : vous avez évoqué euh au début de l'entretien que c'était une année très importante euh dans ce que vous avez évoqué j'ai entendu quelque chose de l'ordre du changement Q : En précisant ma question vous pensez avoir changé entre le début de formation et la fin de formation ?
	« J'ai pris plus confiance en moi »	Plus confiance en moi	Confiance en soi	<i>Image de soi</i> <i>Auto-évaluation</i>	Sentiment identitaire	
	« Aujourd'hui et puis j'ai vraiment euh appris de mes erreurs aussi et donc c'est des choses ouais je ne suis plus la même que j'étais avant ça c'est sûr puisque il y a les enseignements euh euh tout le parcours entre les	j'ai vraiment appris de mes erreurs je ne suis plus la même que j'étais	Apprentissage Changement	<i>Dynamique de changement</i>	Identité sociale professionnelle	

	<p>formateurs les cours et les professionnels »</p> <p>« Donc on apprend et en tout cas on se sent mieux pour s'améliorer »</p>	<p>il y a les enseignements tout le parcours les formateurs les cours et les professionnels</p> <p>on apprend on se sent mieux pour s'améliorer</p>	<p>Enseignements/ formateurs /professionnels</p> <p>Se sentir mieux</p>	<p><i>Dimension psychosociologique</i></p> <p><i>Sentiment d'efficacité personnelle</i></p>		<p>Q : Est-ce que vous pourriez m'expliquer ?</p>
326 - 327	<p>« (Silence) hum hum (silence) euh je suis quelqu'un qui manque quand même toujours euh de confiance en moi mais euh je peux pas vous dire hum c'est compliqué c'est euh »</p>	<p>je suis quelqu'un qui manque toujours de confiance en moi</p> <p>je peux pas vous dire c'est compliqué</p>	<p>Manque de confiance</p> <p>Pas de verbalisation</p>	Sentiment identitaire	Adulte	<p>Q : et plus précisément est-ce que vous pourriez me dire ce qui vous a permis de prendre confiance en vous ?</p> <p>Difficulté pour répondre à la question → reformulation</p>
336 - 349	<p>"Ah ben les enseignements que qu'on a eu ici la formation les choses qu'on a appris euh apprendre des pathologies aussi comment réagir face à quelqu'un qui a des troubles psychiques euh ou face à telle ou telle maladie c'est vrai que c'est c'est des choses après quand on le voit quand on est professionnel euh ben on se dit j'ai appris ça alors là il faudrait que je fasse de telle façon avec les personnes âgées par exemple</p> <p>« En fait on a eu euh ça ça a été un super accompagnement j'ai vraiment adoré en fait on nous a fait mettre dans la peau d'une personne âgée »</p> <p>« On a mis des lunettes on a mis des poids au niveau des bras enfin des poignets pardon des chevilles et puis on avait une espèce de coque qui nous courbait un petit peu au niveau du dos et c'est vrai que là tu te rends compte de ce que vit une personne âgée »</p>	<p>les enseignements la formation</p> <p>quand on est professionnel on se dit j'ai appris ça</p> <p>ça a été un super accompagnement</p>	<p>Enseignements Formations Apprendre</p> <p>Professionnel</p> <p>Accompagnement</p>	<p><i>Dimension psychosociologique, Didactique, d'adaptation socio-professionnelle</i></p>	<p>Formation</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Q : Alors si je vous demande peut-être pas forcément qu'est-ce qui vous a permis de prendre confiance en vous mais peut-être prendre confiance tout court ?</p>

	<p>« Et c'est vrai que voilà c'est toutes ces choses que tu te dis après ouais tiens oui j'ai été alors même si après voilà tu redeviens toi mais n'empêche que c'est quelque chose qui fait réfléchir et aujourd'hui ben c'est sûr que tu te baisses face à une personne âgée parce que tu es plus elle peut te regarder dans les yeux euh ou être toujours face à elle enfin c'est des petites choses ou alors essayer de reformuler justement ben quelqu'un qui te parle pour savoir si toi t'as bien compris pour savoir si la personne on l'a bien compris voilà c'est des choses aujourd'hui qui font que aujourd'hui ben je suis plus à l'aise »</p> <p>« Donc euh c'est l'enseignement »</p>	<p>c'est quelque chose qui fait réfléchir</p> <p>c'est des choses aujourd'hui qui font que aujourd'hui je suis plus à l'aise</p>	<p>Réflexion</p> <p>Acquisition</p> <p>Confiance</p>	<p>Méthodes pédagogiques</p>	<p>Formation</p> <p>Confiance</p>	
	<p>« Oui c'est ça c'est beaucoup autour de ça »</p>					
358-371	<p>« Non parce que je suis rentrée vraiment pas bien donc je ne pensais pas que ça allait me faire autant de bien »</p> <p>« Donc vraiment c'est important parce que le groupe était c'est vrai un peu particulier mais (rires) mais c'était agréable de voir des gens euh voilà des gens qui te comprennent qui sont comme toi et qui oui »</p> <p>« Oui »</p> <p>« Tu peux partager quelque chose »</p> <p>« Oui »</p> <p>« Il y a avait beaucoup de clans et</p>	<p>je suis rentrée vraiment pas je ne pensais pas que ça allait</p> <p>le groupe était un peu particulier</p> <p>c'était agréable de voir des gens qui te comprennent qui sont comme toi</p> <p>Tu peux partager quelque chose</p> <p>il y a avait beaucoup de clans il pouvait y avoir beaucoup de moqueries</p> <p>me faire autant de bien</p>	<p>Entrée</p> <p>Fin</p> <p>Changement</p> <p>Groupe particulier</p> <p>Clans</p> <p>moqueries</p> <p>Agréable</p> <p>Autres comme soi</p> <p>Partage</p>	<p><i>Dynamique de changement</i></p> <p><i>Dimension psychosociologique</i></p> <p><i>Groupe</i></p> <p><i>Dynamique de groupe</i></p> <p><i>Relations/expériences sociales</i></p>	<p>Adulte</p> <p>Formation</p> <p>Dynamique de groupe</p> <p>Image de soi</p> <p>Identité pour soi/autrui</p> <p>Identité sociale</p>	<p>Q : Donc vous avez évoqué les enseignements et ciblé sur le métier mais au-delà de ça le fait d'avoir vous changé aussi c'est pas que le métier c'est aussi vous euh vous attendiez dans ces 10 mois de formation à tout ça de tels changements ?</p> <p>Q : vous dites le groupe était un peu particulier qu'est-ce que</p> <p>Q : Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il était un peu particulier ?</p>

	hum c'est vrai qu'il pouvait y avoir beaucoup de moqueries »					
373-380	« Mais euh des gens que voilà des gens que tu pensais être des gens euh quand même assez bien et puis au final quand tu creuses tu vois qu'ils sont pas forcément là pour les bonnes raisons ou euh donc voilà »					
	« Tout à fait mais c'est pas parce que (rires) et bon après c'est pas effectivement je pense que notre promo après je connais pas les autres promos mais c'est vrai que dans notre promo il y avait beaucoup de personnes assez quand même âgées voilà 30 40 ans mais après voilà finalement tu te rends compte que c'est pas forcément les plus matures »	beaucoup de personnes quand même âgées 30 40 ans pas forcément les plus matures	Adultes Maturité	Différentes temporalité	Adulte	Et pourtant c'est un groupe d'adultes
382 - 391	« Hum hum pas toujours très bien parce que en plus j'étais pas dans le bon groupe en fait c'est que euh je pensais avoir trouvé de bonnes copines et en fait il s'avère que pas du tout c'était des gens qui passaient leur temps à critiquer qui se moquaient beaucoup et du coup trop c'est vraiment en fin de formation vraiment les deux dernières semaines voire la dernière semaine où j'ai mais j'ai voulu rester avec ces filles voilà j'ai eu peur de partir en fait » « Mais en fait je les trouvais vraiment méchantes et immatures » « Vraiment et donc pour le coup j'ai eu l'impression de perdre un peu mon temps avec ces filles et c'était le moment où j'aurai dû partir que voilà »	j'étais pas dans le bon groupe je pensais avoir trouvé de bonnes copines pas du tout j'ai voulu rester avec ces filles voilà j'ai eu peur de partir je les trouvais vraiment méchantes et immatures j'ai eu l'impression de perdre mon temps avec ces filles	Groupe Trouver bonnes copines Peur de partir Méchantes Immatures Temps perdu	Dynamique de groupe ??	Dynamique de groupe	Et comment vous avez vécu traversé ça les relations au travers du groupe ?

393 - 404	<p>« Ah oui parce que après j'étais pas venue en formation pour me faire des copines d'ailleurs voilà la dernière semaine j'étais avec des filles vraiment super avec qui encore aujourd'hui j'ai des contacts et on se voit à l'extérieur donc c'était juste que j'étais pas dans le bon groupe »</p> <p>« Dès le début mais du coup c'est bon j'étais pas là pour me faire des amis avant tout voilà et ça c'est plutôt bien passé j'en ai pas souffert non plus et voilà mais oui c'était plus pour la formation en elle-même que pour me faire des copines »</p> <p>« C'était pas mon but premier donc du coup ça c'est très bien passé pour moi quand même »</p>	<p>pas venue en formation pour me faire des copines</p> <p>c'était juste que j'étais pas dans le bon groupe</p> <p>j'étais pas là pour me faire des amis</p> <p>c'était plus pour la formation</p>	Formation Groupe	<i>Dynamique de changement</i>	<i>Adulte</i>	Q : Mais néanmoins vous parlez de la formation en termes très positifs
408 - 418	<p>« Oui tout à fait »</p> <p>« Très bien ça ça m'allait très bien mais j'ai toujours fait ça parce que du coup mes diplômes font que j'ai euh j'ai toujours fait ça en fait j'ai besoin j'ai toujours eu besoin de travailler »</p>	<p>ça m'allait très bien</p> <p>j'ai toujours eu besoin de travailler</p>	Besoin de travailler			Q : Et donc c'est une formation en alternance des temps à l'IFAS des temps de stage Q : Comment vous l'avez vécue cette alternance ?
	<p>« Alors euh j'ai un Bac un BEPA et en fait c'était pareil des moments de stages et des moments d'école et moi ça me va très bien parce que bon toujours être assise c'est pas trop mon truc et euh moi je voulais travailler mais sans pour autant ne pas avoir de diplôme c'est clair donc ça allie les deux donc ça me va très bien »</p>	<p>j'ai un Bac un BEPA c'était pareil des moments de stages et des moments d'école</p> <p>je voulais travailler mais sans pour autant ne pas avoir de diplôme</p> <p>ça allie les deux ça me va très bien</p>	Diplômes en alternance Travail Diplôme	<i>Sentiment identitaire</i>	<i>Identité sociale</i>	Q : vos diplômes c'était ?

	« Tout à fait » « Tout à fait donc je n'étais pas perdue »					Q : l'alternance vous aviez connu ça dans vos formations précédentes Et là c'était de nouveau la même situation d'alternance
422 – 427	« Ah oui il y a toujours des relations bien sûr »					Q : est-ce que vous avez identifié des liens entre les stages et la formation ou pas trop est-ce que vous auriez aimé qu'il y en ait plus enfin entre la formation les formateurs et les professionnels des terrains de stage ?
	« Ah oui oui tout à fait et oui heureusement oui oui il y a toujours des liens après il y a des choses qui sont compliquées à mettre en pratique et c'est vrai que après quand on allait en stage et qu'on te dit ah oui mais ça ce que tu as vu en cours c'est pas pareil oui certes mais quand même c'est pas non plus enfin il y des choses qui peuvent paraître un peu aberrantes » « Bien sûr mais oui sinon c'était relativement ce qu'on voyait en cours »	oui heureusement il y a toujours des liens il y a des choses qui sont compliquées à mettre en pratique en stage on te dit mais ça ce que tu as vu en cours c'est pas pareil il y des choses qui peuvent paraître un peu aberrantes c'était relativement ce qu'on voyait en cours				
435- 448	« Oui parce que euh les formateurs sont d'anciens infirmiers voire même ben mon formateur référent a été aussi aide-soignant » « Donc en fait il est passé par tous les stades et aussi le fait que les autres soient aussi infirmiers c'est vrai que ils comprennent ce que nous on a vécu donc c'est ça aussi qui était facile c'était facile aussi de leur parler parce que ils avaient cette pratique en fait » « Ils savaient ils avaient été dans les services aussi ... ils savaient ce que nous on vivait en fait » « Ils ont été eux-mêmes stagiaires	les formateurs sont d'anciens infirmiers mon formateur référent a été aussi aide-soignant ils comprennent ce que nous on a vécu c'était facile de leur parler parce que ils avaient cette pratique ils savaient ce que nous on vivait Ils ont été eux-mêmes stagiaires durant leur formation donc c'était plus	Formateurs anciens infirmier Ancien aide-soignant Compréhension Vécu Echanges possibles Pratique Expérience vécue Connaissance du métier Formateurs stagiaires Compréhension facilitée Côté professionnel	<i>Culture professionnelle</i> <i>Construction identitaire</i> <i>Espace de dialogue</i> <i>Expérience partagée</i> <i>Parité</i>	Identité professionnelle / sociale	

	durant leur formation donc c'était plus facile ils comprenaient c'était pas des gens qui ont juste la théorie et pas la pratique au final de ce qu'ils enseignent donc là oui on retrouvait en fait le côté professionnel » « Voilà chez nos formateurs enfin moi je l'ai senti comme ça »	facile ils comprenaient c'était pas des gens qui ont juste la théorie et pas la pratique on retrouvait en fait le côté professionnel				
450-453	« Oui tout à fait ben que ce soit des professionnels des services ou d'autres structures en fait qui nous expliquaient ce qu'ils faisaient euh des médecins des infirmiers des aides-soignants il y avait souvent un binôme infirmier-aide-soignant et donc c'est vrai qu'ils venaient expliquer les pathologies comment ça se passe dans leur service donc c'était très intéressant »	des professionnels qui expliquaient souvent un binôme infirmier-aide-soignant	Professionnels intervention Binôme	<i>Dimension institutionnelle et didactique</i>	Alternance Formation	Q : et vous aviez des professionnels qui intervenaient euh durant la formation ?
456 - 464	« Oui oui parce que du coup tu sais vraiment enfin aide-soignant et infirmier ça reste quand même différent par rapport à à ce qu'on peut faire même si c'est de l'ordre du travail infirmier ils ont quand même beaucoup d'autres choses à faire » « Et donc c'est vrai que savoir qu'il est passé par là et que euh cette différence qu'il peut y avoir dans certains services entre infirmier et aide-soignant c'est vrai que il le comprenait il comprenait comment ça se passait enfin oui même en temps qu'infirmier parce qu'on est amené à travailler avec des infirmiers donc c'est vrai du coup euh c'était vraiment bien cette pratique qu'il avait »	aide-soignant et infirmier ça reste quand même différent savoir qu'il est passé par là cette différence entre infirmier et aide-soignant il le comprenait c'était vraiment bien cette pratique qu'il avait	Connaissance du métier Savoir expérience commune Compréhension Pratique	<i>Culture professionnelle</i> <i>Construction identitaire</i>	Identité professionnelle / sociale	Q : Et c'était quelque chose d'important pour vous que votre référent de suivi il ait été aide-soignant lui-même ?

466 - 471	« Ah ben oui ils savaient ils avaient conscience en fait de cette différence qu'il y avait entre ce qu'on nous apprenait et en fait le travail en lui-même voilà parce que pour faire une toilette ils savaient très bien qu'entre le temps voilà et le stage c'est complètement différent voilà c'est des choses si tu devais prendre le temps pour une toilette mais ça c'est inenvisageable (rires) oh là là alors oui c'est important de savoir que autour de toi t'as des gens qui savent ce que tu as vécu »	ils savaient ils avaient conscience de cette différence qu'il y avait entre ce qu'on nous apprenait et en fait le travail c'est important de savoir que autour de toi t'as des gens qui savent ce que tu as vécu	Connaissance du métier Différence enseignements / terrain Parité	<i>Culture professionnelle</i> <i>Construction identitaire</i>	Identité professionnelle / sociale	
475 - 496	« Euh une proximité une disponibilité des formateurs savoir comme je l'ai dit ben que les formateurs étaient toujours à l'écoute toujours euh si il y avait quoique ce soit si il se passait des choses dures euh même si en stage ça se passait mal on pouvait toujours être écouté ils étaient là si on avait besoin ça nous faisait avancer toujours	une proximité une disponibilité des formateurs les formateurs étaient toujours à l'écoute ils étaient là si on avait besoin ça nous faisait avancer	Proximité Disponibilité Ecoute Présence Avance	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Cheminement</i>	<i>Accompagnement</i> <i>Accompagnement</i>	Q : peut-être une dernière question pour vous laisser le mot de la fin si on revenait à cette idée de l'accompagnement en formation aide-soignante si il y avait une chose essentielle pour vous à retenir ce serait quoi ?
	Et euh on aurait une réponse et c'est vrai que c'est très important t'as besoin en fait du soutien de tes formateurs et euh avoir une écoute active de ce qui se passe pour toi de ce que tu peux vivre euh ils essayaient de nous comprendre et ça c'est vraiment on sentait nos formateurs investis ils n'étaient pas juste là euh entre guillemets blasés par leur métier ou euh c'était toujours l'envie d'apprendre l'envie de donner et ils cherchaient les moyens de bon ben là c'est pas compris euh on a vu le modèle trifocal par exemple où ça a été très compliqué pour certains et	besoin du soutien de tes formateurs avoir une écoute active de ce qui se passe pour toi de ce que tu peux vivre ils essayaient de nous comprendre nos formateurs investis toujours l'envie de donner pris le temps d'expliquer encore et encore des gens toujours investis qui ont envie de donner t'as juste à recevoir et aussi	Soutien des formateurs Ecoute active Compréhension Investis Donner Disponibilité Explications Donner / recevoir / redonner	<i>Dimension relationnelle</i> <i>Dialogique</i> <i>Posture des formateurs</i> <i>Don / contre-don</i>	<i>Accompagnement</i>	

	<p>euh ben une des formatrices a vraiment pris le temps d'expliquer encore et encore elle a pas dit ben non on a déjà expliquer déjà 20 fois non toujours expliquer enfin c'est super important de savoir qu'autour il y a des gens toujours investis qui ont envie de donner et euh t'as juste à recevoir et aussi donner »</p>	donner				
	<p>« Bien sûr parce que quand t'as des gens en face de toi qui sont qu'ont toujours envie t'as envie toi aussi plus alors là ben savoir que on pouvait rigoler en cours enfin c'était très agréable c'était pas c'était pas que professionnel c'est logique mais voilà c'était des moments où on rigolait c'était super vraiment »</p> <p>« Oui un échange c'était 10 mois d'échanges avec nos formateur »</p> <p>« Oh ben non vous avez ce qu'il vous faut ? »</p>	<p>quand t'as des gens en face de toi qu'ont toujours envie t'as envie toi aussi</p> <p>on pouvait rigoler en cours c'était très agréable c'était pas que professionnel</p> <p>c'était 10 mois d'échanges avec nos formateurs</p>	<p>Face à face Investissement Réciprocité</p> <p>Moments agréables</p> <p>Echanges</p>	<p><i>Réciprocité</i> <i>Engagement</i></p> <p><i>Dimension relationnelle</i></p>	<p><i>Accompagnement</i></p>	<p>Q : Ça jouait sur votre envie ?</p> <p>j'entends qu'il y avait quelque chose vraiment de part et d'autre un échange</p>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abels, C. (2003). « L'accompagnement en formation d'éducateurs spécialisés : Maïeutique et Historicité », L'accompagnement et ses paradoxes. Colloque international, Fontevraud. Mai 2003. (non publié) CD rom.

André, C. (2005). « L'estime de soi », in *Recherche en soins infirmiers* 2005/3, n° 82, pp. 26-30.

Averlant, P. (2007) « Sur la formation pour adultes », VST - Vie sociale et traitements 2007/4 (n° 96), p. 101-103.

Ressource en ligne : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2007-4-page-101.htm2005/2013>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck. 859 p.

Baudrit, A. (2000). « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » in *Revue Française de Pédagogie*, septembre 2000, n° 132.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan. 288 p.

Beillerot, J. (dir.) (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA. Extraits et notes de lecture. L'Harmattan, 175 p.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Éditions Nathan. 125 p.

Bonnico-Donato, C. (2011) « Le self dans la psychologie sociale de George Herbert Mead. Filiation et descendance ». Actes du Colloque international « *George Herbert Mead et la question de la socialisation* », 28-29 avril 2011 (non publié), Paris.

Boutinet, J-P. (2010). « Turbulence autour des temporalités liées aux âges de la vie adulte ». *Le Télémaque* 2010/1 (n° 37), pp. 61-70.

Ressource en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2010-1-page-61.htm>

Boutinet, J-P. (2009) « Adulte », in Boutinet, J-P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, Éducation - Formation, pp. 69-70.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-69.htm.

Boutinet, J-P. (2005). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 5^e éd, 128 pages. (2013).

ISBN : 9782130608448

Ressource en ligne : <http://0-www.cairn.info.sso.scd.univ-tours.fr/psychologie-de-la-vie-adulte--9782130608448.htm>

Cefaï, D. Quéré, I. (2006). George H. Mead. *L'esprit, le soi et la société*, Paris : PUF. Coll. *Le lien social*. 434 p.

Charpentier, C. et Duchène, M. (2009) Département des Sciences de L'éducation, Université de Provence) « L'accompagnement, un certain rapport des hommes entre eux... » in *Sciences-Croisées*, n° 5 : contributions libres.

Ressource en ligne : <http://www.sciences-croisees.com/articles-2/numro-5-contributions-libres>

Cornu, L. (2015). « Accompagner : entrer en compagnie » in *Accompagnement réciproque et agir collectif*. Education permanente, n° 205, pp 41-52.

Cornu, L. (2006). « La confiance comme relation émancipatrice » in Ogien, A., Quéré, I. (dir.) *les moments de la confiance*, Paris : Ed. ECONOMICA, pp. 169-190.

Cornu, L. (2003). « La confiance », in *Le Télémaque* 2003/2, n°24, pp. 21-30.

Donnadieu, B., Genthon M., Vial, M. (1998/2002). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : InterEditions, MASSON. (rééd. 2002). 116 p.

Dubar, C. (2010). *La socialisation*. Paris, Armand colin éditeur, 4^e édition, 251 p.

Eneau, J. (2016). « Formation d'adultes et dispositifs hybrides : Comment "faire confiance à distance ? » in *La confiance en questions* (dir) Agulhon, S. Guarnieri F. Perseil S. et Pesqueux Y. Perspectives organisationnelles Éducation pédagogie sociologie, 424 p.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF. 274 p.

Formarier, M. et Jovic, I. (dir.), (2009). *Les concepts en sciences infirmières*. Lyon : Éditions Mallet Conseil. 291 p.

Gaté, J-P. (2009a). « Apprenant » in Boutinet, J-P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, Éducation - Formation, pp. 77-78.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-77.htm.

Gaté, J-P. (2009b). « Apprentissage » in Boutinet, J-P. *L'ABC de la VAE*, Toulouse, ERES, Éducation - Formation, pp. 79-80.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-79.htm.

Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implication didactique » in *L'alternance, pour des apprentissages situés (I)*, Education permanente n°172, pp 27-38.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan, 193 p.

Guerrin, B. (2009). « Estime de soi », in *Les concepts en sciences infirmières*. Formarier, M. et Jovic, I. (dir.), Lyon : Éditions Mallet Conseil. pp. 174-175.

Jobert, G. (2011). « Intelligence au travail et développement des adultes » in Carré, P. et Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod 3^e éd. pp. 357-381.

Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Fayard Pluriel. 352 p. (2010).

Lafond, D. (2007). « L'esprit le soi et la société de George Herbert Mead 1863-1931 ».

Ressource en ligne : <http://www.naturavox.fr/sante/L-esprit-le-soi-et-la-societe-de-George-Herbert-Mead-1863-1931>

Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L. Stahl. R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan. 199 p.

Le Bouëdec, G. (1998). « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives », Cahier Binet Simon n° 655. pp.53-64.

Mead, G. H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Traduit et présenté par Cefai, D. & Quéré, I. Vendôme : Le lien social. PUF. 434 p. (2006).

Mucchielli, A. (2015). « L'identité individuelle et les contextualisations de soi », *Le Philosophoire* 2015/1, n° 4, pp. 101-114.

Ressource en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2015-1-page-101.htm>

Mucchielli, A. (2013 a). « Les fondements de l'identité psychosociologique », in Mucchielli, A. *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013 (9° édition), pp. 39-77.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-identite--9782130620808-page-39.htm

Mucchielli, A. (2013b) « Les différentes identités psychosociologiques », in Mucchielli, A. *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013 (9° édition), pp. 78-92.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-identite--9782130620808-page-78.htm.

Mucchielli, A. (2013c). « Conclusion générale », in Mucchielli, A. *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013 (9° édition), pp. 39-77.

Ressource en ligne : www.cairn.info/l-identite--9782130620808-page-119.htm.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF, collection Que sais-je ? 127 p. (7° éd. 2009).

Nicolas, C. (2009). « Estime de soi et expériences d'apprentissage », in *Chemins de formation, estime de soi et formation*, n° 14. Téraèdre. Chemins de formation au fil du temps. Education formation. pp. 73-80.

Version numérique : EAN Ebook format Pdf : 9782296477483

Ogien, A., Quéré, I. (dir.) (2006). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica, coll. Études sociologiques, 232 p.

Ogien, A. (2006). « Éléments pour une grammaire de la confiance » in *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica, coll. Études sociologiques pp. 217-232.

Paillard, C. (2015). *Dictionnaire des concepts en soins infirmiers*. 2° édition Setes. 522 p.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Belgique : De Boeck Supérieur. 235 p.

Paul, M. (2012). « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient », in *Recherche en soins infirmiers* 2012/3 n° 110, p. 13-20.

Ressource en ligne : <http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-13.htm3>

Paul, M. (2009 a). « Autour du mot accompagnement », in *L'accompagnement dans la formation*, Recherche et formation, N°62, pp 91-108.

Paul, M. (2009b). « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs* 2009/2, n° 20, pp. 11-63.

Ressource en ligne : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, 352 p.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, I. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 256 p. (rééd. 2006).

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997) *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF Editeur, 208 p. (8° édition 2010).

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Roberge, M. (2002). « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers », in *L'accompagnement dans tous ses états*, Éducation permanente n°153 / 2002 pp. 101-108.

Tremblay, N-A. (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Québec, Canada : les Presses Universitaires de Montréal, 332 p.

Truc, G. (2006). *Idées Économiques et Sociales*, n° 146, page 72 (12/2006). Ressource en ligne : <http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddoc=35331>

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck. 315 p.

Historique métier aide-soignant :

- <http://www.eifs.fr/eifs/Pages/IFAS/Metiers.aspx>
- <http://www.aide-soignant.com/article/profession/as/historique>

Mémoires :

Charre, P. (2012). *La construction et la reconnaissance de l'identité professionnelle Aide-Soignante : levier de collaboration des Directeurs des Soins Gestion et Formation*. Mémoire non publié de l'École des hautes Études en Santé Publique. Rennes. Partenariat universitaire : Université Diderot. Paris. 80 p.

Frances, A-M. (2005). *La VAE pour le métier d'aide-soignante. Une question de reconnaissance ?* (Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé Stratégie et Ingénierie de Formation d'Adultes). Université de Nantes. 177 p.

Table des matières

Sommaire	3
Introduction générale	4
Première partie : Éléments de contexte et élaboration de la question de départ	7
Chapitre I : Contexte général de la formation aide-soignante	8
I.1 Repères historique et sociologique de la fonction et de la formation d'aides-soignants	8
I.2 Mon inscription dans la formation d'aide-soignant	11
Chapitre II : Ancrage et émergence de la question de départ	13
II.1 Formulation de la question de départ	16
II.1.1 Le choix du vocabulaire utilisé	16
II.2 Phase d'exploration	17
II.2.1 Entretien exploratoire	17
Seconde partie : Approche conceptuelle et problématisation	20
Chapitre I : Regard sur ce que signifie « être adulte »	21
I.1. L'adulte d'hier à aujourd'hui	23
I.1.1 Premiers éléments de définitions	23
I.1.2 Les différentes conceptions de l'adulte	25
I.1.3 Définition de l'adulte selon différents modèles	26
I.1.4 Définition de l'adulte selon différentes temporalités	27
I.2 Spécificité des adultes en formation : L'andragogie	30
I.2.1 Les caractéristiques de l'andragogie	31
Chapitre II : La formation : lieu d'interaction entre sujet, savoir et expérience	33
II.1 Origine, définition et distinctions	33
II.2 Les trois visages de la formation	34
II.3 La formation : lieu d'apprentissage à partir de l'expérience	37
II.4 La formation par alternance	40
II.5 Rôle du formateur dans une formation professionnelle en alternance	42
Chapitre III : L'image de soi	45
III.1 Concept de soi	45
III.2 Ce que recouvre l'identité	51
III.2.1 L'identité pour soi, l'identité pour autrui	51
III.2.2 Les sentiments de l'identité	52
III.2.3 L'identité communautaire	54
III.2.4 Des formes identitaires à l'identité sociale	55
III.3 L'estime de soi comme « valeur auto-attribuée »	57
III.3.1 Estime de soi et confiance en soi	57
III.3.2 Estime de soi et expériences d'apprentissage	60
III.4 L'apport du concept de sentiment d'efficacité personnelle	61
Chapitre IV : Au sujet de la confiance	67
IV.1 Confiance et interactions sociales	67
IV.2 Confiance et situation d'engagement	68
IV.3 Confiance : Éléments de grammaire	70

IV.4 La confiance dans une relation à l'autre : de la « confiance-abandon » à la « confiance-émancipatrice »	71
IV.5 Confiance et méfiance	73
IV.6 La confiance dans la sphère éducative.....	74
IV.7 Confiance et (auto)-formation	75
IV.8 Confiance et accompagnement	76
Chapitre V : Repères et nuances au sujet de l'accompagnement.....	78
V.1 L'accompagnement : de ses origines à aujourd'hui.....	78
V.2 Accompagnement : Eclairage du champ sémantique.....	79
V.3 Les différentes dimensions de l'accompagnement comme éléments de définition	81
V.4 Les différentes pratiques de l'accompagnement.....	84
V.5 Le tutorat	85
V.7 La posture d'accompagnement	87
V.8 Regards croisés sur l'accompagnement	88
V.9 L'accompagnement : de l'être à l'agir	94
V.10 La dimension éthique de l'accompagnement.....	96
V.11 L'accompagnement, art ou métier ?.....	101
Chapitre VI : De la question initiale à la problématique	103
Troisième partie : De l'enquête de terrain aux propositions d'actions.....	108
Chapitre I : Méthodologie de la recherche	109
I.1. Choix de la population enquêtée.....	110
I.2 Choix du type d'entretiens	110
I.3 Guide d'entretien	110
I.4 Réalisation des entretiens	111
I.4.1 Les conditions des entretiens	111
I.4.2 Le déroulement	112
I.5 Transcription des entretiens	113
I.6 Exploitation des données	113
Chapitre II : Analyse de contenu.....	115
II.1 Analyse développée de l'entretien de la formatrice	116
II.1.1 Synthèse de l'entretien de la formatrice en IFAS.....	142
II.2 Analyse développée de l'entretien de la tutrice.....	144
II.2.1 Synthèse de l'entretien de la tutrice de stage	158
II.3 Analyse détaillée entretien jeune aide-soignante	161
II.3.1 Synthèse de l'entretien de la jeune aide-soignante.....	168
Chapitre III : Mise en perspective des entretiens	170
III.1 Ce qui a retenu notre attention	170
III.2 Ce qui nous a étonné	172
III.3 Liens entre les trois entretiens.....	173
Chapitre IV : Interprétation des données et retour sur la question de recherche	176
IV.1 Interprétation des données	176
IV.2 Retour sur nos hypothèses et sur la question de recherche.....	184
Chapitre V : Propositions d'actions	187
Conclusion	191

Liste des sigles utilisés.....	194
Annexes	195
Annexe 1 : Fiche métier.....	196
Annexe 2 : Tableau des concepts / sous-concepts / indicateurs	197
Annexe 3 : Guide des entretiens	201
Guide de l'entretien Formatrice IFAS	201
Guide de l'entretien tutrice	202
Guide de l'entretien jeune diplômée aide-soignante.....	203
Annexe 4 : Entretien formatrice.....	204
Annexe 5 : Entretien de la tutrice	222
Annexe 6 : Entretien jeune aide-soignante	244
Annexe 7 : Tableau d'analyse de l'entretien de la formatrice	261
Annexe 8 : Tableau d'analyse de la tutrice.....	297
Annexe 9 : Tableau d'analyse de l'entretien de la jeune aide-soignante.....	325
Références Bibliographiques	347
Table des matières	353

Du manque de confiance en soi à une confiance émancipatrice.

La place de l'accompagnement dans une formation d'adulte.

Auteure : Sylvie Geffard-Aymé - 2016

Résumé du Mémoire :

L'auteure, cadre de santé formatrice en Institut de Formation d'Aides-Soignants (IFAS), s'est intéressée à la dimension de la confiance dans le cadre de l'accompagnement des adultes en formation.

Elle s'est appuyée sur ses 14 années d'expérience, sur des lectures et sur un entretien exploratoire pour envisager l'approche conceptuelle.

L'analyse empirique a été développée à partir d'entretiens semi-directifs. Trois entretiens ont été conduits auprès de professionnels : une cadre de santé formatrice en IFAS, une aide-soignante assurant la fonction de tutrice et une aide-soignante récemment diplômée.

L'analyse de contenu réalisé a permis à l'auteure d'identifier les éléments en jeu dans l'accompagnement en faveur d'une confiance émancipatrice des apprenants.

Les préconisations proposées s'attachent aux dimensions de la relation et de la posture des professionnels accompagnateurs. Elles abordent également la question des dispositifs et choix pédagogiques.

Mots-clés :

Accompagnement – adultes en formation – confiance

From Lack of confidence to an emancipatory confidence

The place of the 'professional support' in an adult training

Abstract:

The author, Health Executive in a Training Institute for Caregivers, has grown interests in the question of confidence in adult training.

Relying on 14 years of practice, she added several readings and an exploratory interview to consider her conceptual approach.

To develop this subject, she has set up an empirical analysis with three semi-structured interviews conducted with health professionals: a Health Executive in a Training Institute for Caregivers, a caregiver who is also a tutor (*in an Institute*), and a recent graduate caregiver.

The content analysis helped the author to identify the elements in 'professional support' that could lead learners to an emancipatory confidence.

The recommendations uncover aspects of the relationship and the posture of the professionals in charge of the support. They also point the devices and pedagogic choices.

Keywords: professional support – adult training – confidence