



HAL
open science

Quelle représentation du travail véhiculée par la formation? L'exemple d'une formation des auxiliaires de puériculture

Daniela Rodriguez, Anne-Lise Ulmann

► To cite this version:

Daniela Rodriguez, Anne-Lise Ulmann. Quelle représentation du travail véhiculée par la formation? L'exemple d'une formation des auxiliaires de puériculture. Ulmann Anne-Lise (dir.), Garnier Pascale (dir.). Travailler avec les jeunes enfants: enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation, 5, Peter lang, pp.55-75, 2020, 9782807615106. hal-04062946

HAL Id: hal-04062946

<https://hal.science/hal-04062946>

Submitted on 5 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Quelle représentation du travail véhiculée par la formation ?

L'exemple d'une formation des auxiliaires de puériculture

DANIELA RODRIGUEZ¹ et ANNE-LISE ULMANN²

Le chapitre porte sur la manière dont les propositions pédagogiques des formateurs et leurs interactions avec les formées dans le domaine de la petite enfance véhiculent une représentation du travail. L'analyse explore la manière dont les formateurs combinent les représentations de l'activité professionnelle à laquelle ils forment, ancrées sur leurs pratiques antérieures, avec leurs buts pédagogiques répondant aux exigences d'un diplôme. Une démarche ethnographique a été conduite à la fois dans des lieux d'accueil des enfants (crèches et écoles maternelles) et dans des centres de formation pendant deux ans. Les résultats obtenus portent sur l'articulation des représentations du métier pour lequel ils forment et leur activité de conception pédagogique. Ces résultats nous permettent de constater la prégnance de la dimension du soin dans la conception du métier chez les formateurs, transmise par les gestes précis à acquérir en formation et à associer à des savoirs.

¹ Docteure, Cnam, laboratoire CRF, Paris.

² Maître de conférences, Cnam, laboratoire CRTD, Paris.

Nous nous intéressons dans ce chapitre à la manière dont les formateurs, ici des formatrices³, mettent en œuvre des dispositifs pédagogiques pour préparer de futures professionnelles à tenir leurs fonctions auprès de jeunes enfants (0-3 ans) gardés dans les crèches ou les écoles maternelles.

Un des défis du travail du formateur consiste à faciliter chez les futurs professionnels la construction de médiations entre la formation et le travail. Nous souhaitons ici tenir ensemble ces deux dimensions de l'action de formation : les caractéristiques perçues du travail et leur transmission par les formatrices dans leurs propositions pédagogiques. Comment s'y prennent-elles pour faire apprendre une activité professionnelle ? Quelles représentations du travail et du public de la formation accompagnent leurs approches pédagogiques ?

Le formateur a toujours une représentation de l'activité et du contexte professionnel pour lequel il forme et les sources de ces représentations sont multiples : ses expériences professionnelles et de formation préalables, les liens qu'il établit avec l'espace professionnel, ses rapports avec les apprenants lui permettant d'appréhender leurs manières de percevoir et de vivre le travail, les propos tenus par les participants à l'occasion des retours de stages instaurés dans des dispositifs d'alternance, entre autres. Concevoir des actions de formation qui se déroulent à distance du travail implique de ce fait pour le formateur un exercice plus ou moins volontaire de restitution de l'espace professionnel et de ses enjeux. Cela suppose d'identifier ce qu'il considère comme essentiel pour l'apprentissage du travail et de le distinguer par exemple de ce qui relève de l'organisation propre à une structure.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord le cadre de notre recherche et nos choix méthodologiques ; après avoir montré les spécificités du public en formation d'auxiliaire de puériculture, nous étudierons une modalité pédagogique destinée à faire apprendre le travail et analyserons les représentations sur le travail, définies comme des modèles organisant de manière interne au sujet les contenus du réel (Mounoud et Vinter, 1985), proposées dans le contexte de cette action formative. Nous concluons sur la nécessité dans la formation en tant qu'espace protégé (Bourgeois & Nizet, 1999), de s'intéresser à la manière dont les propositions pédagogiques permettent aux futurs professionnels d'interroger le travail, d'établir des bases pour la construction d'une posture professionnelle réflexive par l'analyse

³Notre étude portant sur le champ de la petite enfance ne nous a pas donné l'occasion de travailler avec des formateurs, des apprentis ou des professionnels masculins.

approfondie de situations professionnelles et par l'identification de leurs représentations sur l'organisation du travail, du lien avec les enfants, entre autres.

Une recherche sur les liens formation-travail dans les métiers de la petite enfance

Nous souhaitons d'abord présenter des éléments méthodologiques relatifs à la recherche qui a permis de structurer notre réflexion. Ces éléments permettent de comprendre l'approche qui est la nôtre dans l'analyse des propositions pédagogiques. Ce chapitre développe ainsi un aspect des résultats d'une étude qualitative menée entre 2012 et 2014, portant sur les liens entre le travail et la formation, pour le diplôme d'Auxiliaire de Puériculture (AP)⁴.

Pour comprendre l'activité des formatrices dans les formations qu'elles proposent, nous avons fait le choix d'une approche ethnographique (Rot, Borzeix & Demazière, 2014) articulant lieux professionnels (crèches et écoles maternelles) et lieux de formation (cours des matières professionnelles). Dans les premiers, nous avons observé le travail des professionnels auxiliaires de puériculture ainsi que les activités des apprentis pendant leurs stages, tandis que dans les centres de formation nous avons observé les activités de face à face pédagogique de deux formatrices. Les observations ont été effectuées dans un centre de formation d'apprentis (CFA) privé, situé dans la banlieue parisienne. Nous avons suivi un groupe en formation initiale et un groupe en formation continue dans le cadre d'un dispositif en alternance, chaque groupe étant composé d'une vingtaine de candidates, toutes des femmes. Nous avons mené des entretiens auprès des formées, observé leurs échanges avec les formatrices et leurs activités en stage, comme par exemple l'animation d'une activité ludique avec un groupe d'enfants de deux ans, la participation au goûter des bébés, l'organisation du repas dans une crèche.

L'intérêt des analyses de type ethnographique tient à l'obligation pour le chercheur de « mener à la fois suffisamment loin l'exploration des logiques sociales pour découvrir comment elles s'incarnent jusque dans les expériences subjectives et à prendre suffisamment au sérieux les événements et les situations pour comprendre comment les individus sont aussi des acteurs de leur vie » (Schwartz, 2011, p. 377). Notre présence en tant qu'observateurs, « loin d'être une source d'erreurs à neutraliser » (Laplantine, 1995) a été envisagée comme une ressource pour travailler les écarts de perception entre des

⁴ Convention de recherche 14/12 « La relation travail /formation pour deux métiers de la petite enfance. Quels gages pour la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants ? », financée par la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf). Cette recherche s'intéressait également à la formation pour l'obtention du Certificat d'aptitude professionnel (CAP) « Petit enfance ».

professionnelles d'un domaine (la petite enfance ou la formation) et la nôtre, qui est celle d'une « profane », ignorante de l'objet, parce que non impliquée directement dans ces activités. Ce « décalage des cadres de référence » (Benelli & Modak, 2010) entre l'observateur qui, sans expérience du travail observé, peut néanmoins éprouver divers ressentis (craintes, inconfort, incompréhension...) et ces professionnelles qui agissent en fonction de leurs expériences du travail et d'autres références apprises ou transmises par des pairs, offre une prise pour accéder aux conceptions accompagnant le travail d'élaboration de modalités d'apprentissage du travail. Quant aux activités des deux formatrices, l'approche ethnographique permet par ailleurs de cerner les représentations de l'activité professionnelle qu'elles mobilisent en situation de formation.

A cette immersion dans ces deux types d'espaces professionnels, lieux de formation et lieux professionnels, nous avons ajouté un dispositif d'échanges avec les professionnelles et les formatrices observées. Ce dispositif d'échanges (Cefaï, 2010 ; Dodier & Baszanger, 1997) a donc servi à confronter notre compréhension de ce que nous avons observé, avec celle que ces professionnelles (formatrices ou auxiliaires de puériculture) nous explicitaient à partir de notre questionnement. Le dialogue établi à partir de perceptions différentes, installe une dynamique propice à la remémoration et à l'explicitation des mobiles et des indicateurs pris en compte dans le cours même de l'action réalisée. Avec les formatrices, cette approche combinée de leur activité a été l'occasion d'échanges qui se sont avérés de véritables co-analyses de l'activité de formation (Clot, 2000) par les chercheurs et par les formatrices elles-mêmes. L'analyse a incité aussi les formatrices à s'interroger sur les enjeux et les valeurs de ce qu'elles cherchent à véhiculer et à faire apprendre dans leurs actions de formation.

Pour conclure, ce dispositif nous a permis de saisir à la fois les représentations du travail avec les enfants, qui président aux propositions pédagogiques des formatrices mais également la manière dont ces formatrices investissaient elles-mêmes ce travail, en tant qu'anciennes professionnelles, mobilisées aujourd'hui pour faire reconnaître ces activités.

Faire reconnaître le métier : le diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture

Il existe plusieurs formations préparant aux métiers de la petite enfance : le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) accompagnement éducatif petite enfance, le diplôme d'état d'assistant familial, le brevet d'études professionnelles « Accompagnement, soins et services à la personne » (BEP ASSP). Les organismes certificateurs diffèrent pour ces

diplômes (Education Nationale, Ministère chargé de la Santé...) qui ont par ailleurs une durée et des contenus spécifiques.

Le présent chapitre porte en particulier sur le diplôme d'auxiliaire de puériculture, diplôme d'Etat dont le certificateur est le Ministère chargé de la Santé. C'est grâce à l'action de la communauté professionnelle des auxiliaires que le métier a été reconnu par les pouvoirs publics. D'abord assimilés aux aides-soignants, les auxiliaires se sont mobilisés pour faire reconnaître le rôle spécifique d'appui au travail des infirmières puéricultrices en milieu hospitalier et dans les structures d'accueil de la petite enfance. Aujourd'hui, l'auxiliaire de puériculture « dispense dans le cadre du rôle propre de la puéricultrice ou de l'infirmier, en collaboration avec lui et sous sa responsabilité des soins et réalise des activités d'éveil et d'éducation pour préserver et restaurer la continuité de la vie, le bien-être et l'autonomie de l'enfant. Son rôle s'inscrit dans une approche globale de l'enfant et prend en compte la dimension relationnelle des soins ainsi que la communication avec la famille dans le cadre du soutien à la parentalité. L'auxiliaire de puériculture participe à l'accueil et à l'intégration sociale d'enfants en situation de handicap, atteints de maladies chroniques, ou en situation de risque d'exclusion » (arrêté du 16 janvier 2006 relatif à la formation conduisant au Diplôme d'Etat).

En 1981, le certificat d'aptitude aux fonctions d'auxiliaire de puériculture, créé en 1970, obtient l'homologation au niveau V de l'Education nationale pour devenir, en 1996, un diplôme professionnel. En 2007 le statut de Diplôme d'Etat lui est accordé (décret n°2007-1301). A présent, la communauté professionnelle se mobilise pour que le diplôme soit reconnu de niveau IV au lieu du niveau V.

L'accès à la formation d'auxiliaire de puériculture nécessite l'admission à un concours d'entrée. Exceptée la condition d'âge fixée à 17 ans minimum, aucune condition de diplôme n'est requise pour se présenter à ce concours. Celui-ci suppose de réussir à deux épreuves écrites d'admissibilité, puis à une épreuve orale d'admission. Les premières, portent sur des questions de culture générale (sujets d'actualité dans le domaine sanitaire et social), sur des connaissances dans le domaine de la biologie humaine et sur des aptitudes numériques. La deuxième comporte deux étapes : l'évaluation des capacités d'argumentation et les aptitudes à suivre la formation ; l'évaluation de la motivation du candidat. Une fois admis, le candidat peut s'inscrire dans le dispositif d'alternance soit en formation initiale (contrat d'apprentissage pour les jeunes entre 16-25 ans) soit en formation continue (financée par l'employeur, par certaines régions ou par Pôle emploi).

Le public de la formation : entre recherche d'emploi et transition professionnelle

En ce qui concerne le public des formations, pour les participantes qui s'orientent ou sont orientées sur cette voie, leur choix relève plus souvent d'une opportunité susceptible de venir clore une situation antérieure évoquée comme difficile que d'un intérêt affirmé pour le travail avec des tout-petits. La majorité des femmes qui suivent la formation pour devenir auxiliaires de puériculture, recherche prioritairement l'emploi, et non le travail, même si le travail au tout-début de la formation est plutôt connoté positivement. Pour les candidates en formation initiale, elles ont été orientées vers la filière petite enfance car elles disent souvent « aimer les enfants parce qu'elles aiment jouer avec les enfants de leur famille » ou parce que « mes copines ont choisi cette voie » ou simplement parce qu'elles n'ont pas obtenu des qualifications suffisantes pour choisir une autre voie. Les personnes en formation continue qui choisissent cette voie, soit par nécessité (chômage), soit dans le cadre d'une reconversion professionnelle ont généralement un désir plus affirmé de se retrouver en emploi le plus vite possible après la formation. Les reconversions sont fréquentes (BTS opticien lunetier, formation incomplète d'infirmière, BTS vente, etc.) chez ces dernières, et beaucoup disent chercher un métier où la dimension humaine soit dominante après une expérience professionnelle vécue comme trop orientée vers la dimension commerciale et la rentabilité.

Certaines candidates ont déjà obtenu un CAP petite enfance (de niveau V comme celui d'auxiliaire) et même si ce certificat n'est pas autant valorisé par les formatrices que les diplômes de niveau supérieur (souvent BTS et master), la réussite du concours est considérée d'emblée comme un gage d'investissement et de sérieux.

Former aux métiers de la petite enfance, un triple défi pour les formatrices

Le champ de la petite enfance est traversé par des enjeux idéologiques, culturels et de reconnaissance professionnelle (Ulmann, Betton & Jobert, 2011). Pour la formation, il concentre au moins trois défis : d'une part, les formatrices doivent faire apprendre le travail qui, contrairement aux apparences, n'est pas similaire à celui d'une activité domestique ; outre l'apprentissage du travail, elles doivent également faire en sorte que les futures professionnelles valident leurs examens, ces diplômes nécessitant des épreuves professionnelles et scolaires dont les exigences sont très ambitieuses au regard des parcours

antécédents de certaines des participantes à ces formations; enfin, il s'agit également de revaloriser ces fonctions à la fois méconnues et rabattues sur des tâches domestiques, mais aussi éprouvantes et pouvant mettre à mal la santé (Laufer, Marry, & Maruani, 2003 ; Cresson & Gadrey, 2004 ; Murcier, 2007).

Ces défis confrontent les formatrices à des élaborations pédagogiques délicates. L'on peut, par exemple noter chez elles, infirmières puéricultrices de formation, une volonté fréquemment revendiquée de revaloriser la formation et *in fine* le métier des auxiliaires par des apports de savoirs disciplinaires, notamment en recourant au domaine médical ou à des apprentissages procéduraux qui visent principalement à différencier l'activité professionnelle de pratiques domestiques. Le rapprochement de la formation des auxiliaires de celle des infirmiers par le biais des savoirs disciplinaires et de la rigueur des gestes est perçue comme un gage de qualité et comme une source de légitimation. Leur rôle, selon les formatrices, n'est pas seulement de sensibiliser à un ensemble de tâches à accomplir mais d'accompagner les apprenties ou stagiaires dans l'identification au métier en insistant par exemple sur la qualité des gestes effectués auprès des enfants. Elles ont en outre une représentation positive du milieu hospitalier au détriment des crèches, probablement due au fait qu'elles sont diplômées en puériculture.

Une autre difficulté dans la conception pédagogique tient à la pratique de référence⁵ (Martinand, 2013) c'est-à-dire au travail même des auxiliaires notamment dans les lieux de garde, en ce qui concerne la visibilité de leurs compétences. En effet, l'observation du travail avec les enfants ne renseigne pas beaucoup sur l'activité effective des professionnelles : c'est en particulier le cas quand les enfants jouent sans solliciter un adulte, et en apparence, la professionnelle semble peu active. On pourrait même croire qu'elle ne fait rien, et si elle répond à leurs sollicitations, cette réponse peut parfois être peu perceptible (un regard, un sourire...). Vues de loin, les pratiques observées peuvent conduire un peu hâtivement à penser que ce travail de présence n'est ni dense, ni complexe. A la différence d'un travail de *care* avec des adultes, qui se révèle dès qu'il fait défaut (Molinier, 2003), le travail avec les tout-petits se donne à voir encore moins facilement. Les enfants, destinataires du soin, ne maîtrisant pas encore la parole, le résultat du travail du professionnel suppose de savoir interpréter leurs manifestations non langagières pour inférer leur satisfaction. Ces difficultés de mise en visibilité de l'activité conduisent à considérer ce

⁵ Pour l'auteur, la pratique de référence fait allusion à une pratique sociale existante, dont les situations, tâches et qualifications constituent des repères pour la définition des buts et des contenus dans le cadre de l'éducation et/ou de la formation.

travail de présence comme simple, supposant plutôt des qualités que des compétences (Ulmann, 2012).

Enfin, alors que socialement, l'activité de travail n'est pas mise en visibilité, qu'elle est assimilée aux tâches domestiques dont les savoirs relèveraient du sens commun, le travail avec les enfants est paradoxalement surinvesti dans les discours produits à propos de ces fonctions. Les attendus sociaux des accueils collectifs font l'objet de nombreux discours des acteurs politiques portant des valeurs très marquées par leur temps. Il faut aujourd'hui par exemple socialiser l'enfant pour l'adapter jeune à l'univers scolaire ; lui porter de l'attention pour contribuer à son développement, ne pas l'empêcher dans son autonomie ; personnaliser avec chacun des projets d'évolution pour corriger les inégalités sociales qui pourraient être préjudiciables à leur devenir et également accompagner les parents dans leur « parentalité ». Ces difficultés et ces enjeux conduisent les professionnelles de la formation à l'élaboration de dispositifs pédagogiques qui leur permettent de relever un double défi : faire apprendre un travail (qui ne se voit pas) et contribuer à le revaloriser socialement et professionnellement.

Apprendre par la simulation : des modalités pédagogiques pour préparer au travail

L'organisation pédagogique d'ensemble de ces formations est construite de manière à faire alterner des temps d'apprentissage au centre de formation et des temps d'immersion dans les milieux professionnels. Le plan d'études prévoit 17 semaines de formation théorique sous la forme de cours, de travaux de groupe et des séances d'apprentissages pratiques et gestuels, et 24 semaines de stage pratique⁶. En dehors des séances de travaux pratiques (TP) et des stages, les modalités pédagogiques privilégient les méthodes expositives même si les formatrices considèrent important d'apprendre aux futures professionnelles à réfléchir sur la pratique.

Cette conception pédagogique veut tenir ensemble les deux exigences professionnelles, savoirs et pratique et les formatrices s'attachent à prendre en compte des situations que les futures professionnelles rencontreront dans leur travail. Par exemple, dans une séance de TP dédiée à l'apprentissage des soins du cordon du nouveau-né, la formatrice prend un bout de

⁶ La formation théorique s'organise en huit modules thématiques : l'accompagnement d'un enfant dans les activités d'éveil et de la vie quotidienne ; l'état clinique d'une personne dans tous les âges de la vie ; les soins à l'enfant ; ergonomie ; relation et communication ; hygiène des locaux hospitaliers ; transmissions des informations ; organisation du travail. Les six stages doivent être réalisés dans des secteurs différents : service de maternité, service accueillant des enfants malades, structures d'accueil d'enfants de moins de 6 ans, entre autres.

coton, « maintenant on ne retrouve plus du coton dans les hôpitaux à cause des accidents mais je vais vous montrer quand même le principe. Maintenant on fait avec des compresses ». Le lien entre la situation de formation et le travail se construit non seulement par le geste montré par la formatrice mais aussi par le discours plus ou moins élaboré qu'elle tient sur l'espace de travail et qui accompagne l'enseignement des gestes professionnels et qui accompagne la construction des représentations. Le discours restitue certains aspects de la pratique de référence, ce qui permettrait aux apprenties de se projeter dans la scène de travail qui reste néanmoins générale.

Les travaux pratiques (TP) sont des espaces pédagogiques où, par le biais de la technique pédagogique de simulation, la situation d'apprentissage invite l'apprenant à se rapprocher de la réalité professionnelle. Ces espaces faciliteraient le transfert des acquis du contexte d'apprentissage vers l'espace professionnel. La simulation se définit comme « une reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000, p. 81). Par la simulation, les formateurs visent à réduire la complexité inhérente à toute situation professionnelle réelle, pour rendre possible l'acquisition de certains gestes considérés comme techniques.

Dans la restitution de la situation professionnelle par le biais de la simulation, se retrouvent donc certains éléments de la pratique de référence telle que les formateurs la conçoivent. Il est intéressant d'identifier ces éléments pour appréhender la représentation du travail transmise dans ces espaces.

Apprendre à changer un enfant ou jouer à la poupée ?

L'apprentissage du change d'un bébé se réalise dans les séances de TP. Lors des temps d'apprentissage, ici les simulations de change, les gestes à acquérir sont considérés comme professionnels car associés par les formatrices aux principes d'ergonomie et de sécurité physique et psychique de l'enfant.

Ces gestes sont présentés comme étant ceux effectués par les professionnels dans les situations de travail réelles. Cependant, au fur et à mesure que les apprenties accomplissent les stages prévus, elles constatent des décalages entre les gestes enseignés et ceux pratiqués par les professionnels, ce qui donne lieu à des controverses qui obligent les formatrices à argumenter les raisons de leurs choix d'une part et d'autre part à relativiser le prétendu accord de la communauté professionnelle sur la légitimité évidente des gestes à enseigner.

Par exemple, pendant une séance de TP, une étudiante auxiliaire de puériculture, s'adresse à la formatrice : « ça, ce que vous avez fait avec le gant, on ne le fait pas normalement ». La

formatrice répond : « Je ne me suis même pas rendue compte. Quand on observe on se rend compte de beaucoup plus de choses que quand on est dans l'action ! ».

Pour l'enseignement de ces gestes associés au monde professionnel, les apprenties sont invitées à pratiquer sur des poupons lestés pour avoir un poids s'approchant de celui d'un nourrisson et capables d'« avaler » de l'eau pour simuler la vie. Les consignes sont claires mais parfois perturbantes à effectuer pour les apprenties car présentées comme contraires aux gestes spontanés, notamment ceux que l'on acquiert lorsque l'on devient parent. Etant donné que certaines apprenties ont des enfants, des discussions ont lieu dans les interstices de ce type de séance, portant souvent sur l'accord entre les gestes pratiqués dans l'espace privé (familial) dans le rôle de mères et les gestes à apprendre en formation. Les gestes à apprendre deviennent ainsi pour les apprenties, des indicateurs servant à évaluer leur pratique domestique actuelle ou passée, issue des savoirs communs et dont l'empreinte culturelle est forte. Devoir en quelque sorte oublier les gestes effectués dans l'espace privé et les remplacer par ceux requis en formation constitue probablement pour les apprenties un premier niveau de prise de conscience de ce qui est attendu dans la pratique professionnelle. L'habileté professionnelle requise dans l'exercice consiste à changer les poupons sans les soulever mais en les tournant sur le côté, afin d'assurer leur sécurité physique. Outre ce geste, il est également requis, dans l'exercice proposé, de parler à l'enfant-poupon pendant que l'apprentie effectue ce que la formatrice nomme « un soin » qui doit être complété par d'autres actions plus complexes à simuler car elles supposent l'articulation de plusieurs étapes et des gestes plus intrusifs : le peser, prendre sa température et lui nettoyer le cordon. Lors de l'observation d'une des séances de TP, notre attention a été attirée par une autre situation dont voici un extrait du compte rendu.

Les séances de TP ont lieu dans une salle spécialement préparée pour des simulations où sont installés des lavabos, des plans de travail avec différents instruments et des lits à barreaux superposés.

Pendant la séance d'apprentissage du change pour le groupe en formation continue, les apprenties travaillent en petits groupes. Chaque groupe est devant un poste de travail - un lavabo avec de l'eau courante et un plan de travail - sur lequel sont posés les éléments pour le soin : du coton, des compresses, un mannequin bébé, des habits pour bébé, le matelas à langer, des couches. Les apprenties font chacune l'exercice du change et de nettoyage du cordon. Elles pèsent aussi le mannequin. Une fois l'exercice terminé, elles habillent le

poupon et le placent dans un des lits à barreaux. Une des apprenties finit d'habiller le poupon et se dirige vers un des lits. Avant de le poser elle l'embrasse tendrement, ce qui dans les prescriptions professionnelles est ici formellement interdit. La formatrice la voit et lui dit tout suite « *Ce n'est pas votre bébé, attention !* » et la jeune répond en souriant « *si, si, je suis la mère !* ». (Observation, formation des auxiliaires de puériculture)

Cette situation permet d'analyser le sens que l'exercice prend pour les formées et pour les formatrices dans l'apprentissage des gestes mais également dans l'apprentissage du travail. En effet, la réaction spontanée de la jeune femme vis-à-vis du poupon a été interprétée par la formatrice comme un mauvais geste professionnel, transgressant des interdits prescrits mais dont les raisons n'ont pas été explicitées par elle, comme si elles relevaient de l'évidence. Pour cette jeune femme, la simulation renvoie comme par réflexe aux jeux d'imitation et non seulement à l'activité professionnelle. En dépit de ces différences de référence, exercice professionnel pour l'une et jeu pour l'autre, on peut néanmoins repérer que ce type de situation pourrait inciter à l'échange sur une dimension professionnelle propre aux métiers de la petite enfance : celle du lien avec les enfants, et de manière générale, à celle du travail émotionnel propre à ces métiers.

La prescription énoncée sous la forme d'un interdit, « on ne doit pas embrasser les enfants » et son terme corrélatif « on ne doit pas *aimer* les enfants », parce que, déduit-on des propos de la formatrice, l'affection pourrait renvoyer à une possible concurrence entre parents et professionnels, ou parce qu'un acte professionnel doit être réalisé détaché de tout affect, ou parce que cet attachement rendra la future séparation trop difficile pour l'enfant, ne fait pas l'objet de commentaire de la formatrice dans le cours de la scène observée. Or, l'imaginaire des stagiaires, induit et porté par la technique de simulation, déplace l'objet de l'apprentissage (le geste professionnel du soin) vers la prise en compte de la subjectivité inhérente à une tâche qui concerne un enfant. La formatrice, confrontée ici à une dimension de l'activité éminemment complexe à transmettre qui est celle de la « bonne distance » aux enfants, ne traite pas la complexité de la situation, mais renvoie à la prescription, censée résoudre cette question délicate.

Ce type de situation qui se produit fréquemment dans les séances de TP est traitée sous la forme d'une injonction : il ne faut pas s'attacher car il ne s'agit pas de votre bébé. Le rappel de l'injonction « ne pas embrasser », « ne pas aimer », « ne pas donner de surnom affectueux » est récurrent dans ces enseignements et rend manifeste une dimension du

travail où le comportement professionnel est abordé de manière dissociée de ses déterminants subjectifs. L'approche de la formatrice semble prioriser le respect des procédures, la mécanique du geste, et ignore la part subjective engagée dans l'activité de travail. Respecter les procédures et ne pas effectuer des gestes spontanés constituerait une protection contre ce qui est perçu comme un risque dans la situation professionnelle, à savoir, l'affect. Tant que les futures professionnelles s'habitueront à reproduire les gestes appris, elles seront à l'abri des « débordements » liés à l'absence de maîtrise des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, qui rapprocherait la pratique professionnelle de la sphère familiale. La situation observée montre pourtant la pertinence de laisser une place dans la proposition pédagogique à l'expression de l'investissement subjectif dans l'apprentissage des gestes, d'autant plus que la technique pédagogique choisie, la simulation, par le rapprochement qu'elle établit entre la situation de formation et la situation de travail, induit chez les apprenties cette implication.

Même si la dimension émotionnelle du métier d'auxiliaire ne constitue pas l'objet de la séance du TP, la simulation des gestes de soin réalisés auprès des mannequins permet aux émotions propres au travail de soin (tendresse, crainte, indifférence, répulsion...) de s'exprimer sous la forme de l'humour, du jeu. Par exemple, pendant qu'elle fait l'exercice du nettoyage du cordon, une des apprenties dit avec dégoût « je pense que je ne vais pas pouvoir faire ça pour de vrai ! Ensuite elle s'adresse à la formatrice : « Dans la réalité c'est comme ça ? ».

La simulation approche donc les apprenties de la situation réelle sans être la situation réelle. Imaginer une situation professionnelle dans laquelle elle ressentira du dégoût représente pour cette apprentie une prise de conscience de certaines composantes du travail. Nous pouvons penser que si cette dimension n'est pas abordée en formation, elle le sera difficilement par la suite dans la situation de travail où la cadence du travail avec des enfants, la routine et le regard de la hiérarchie et des collègues rendraient cette démarche moins possible. La formation apprendrait aux futures professionnelles que les affects ne constituent pas une composante de l'activité mais qu'ils appartiennent au champ de l'intime. Il reviendrait donc à chaque individu selon ses compétences et ses prédispositions la tâche de les identifier, de les élaborer et d'établir des liens ou pas avec sa posture professionnelle.

Les représentations des formatrices au sujet du travail des auxiliaires

L'approche et les interventions des formatrices, infirmières ayant exercé en milieu hospitalier et en crèche, tiennent de leurs représentations du travail des auxiliaires mais aussi du travail des infirmiers. Si le métier des auxiliaires de puériculture s'est structuré comme un appui au travail des infirmiers, les liens entre ces deux métiers sont présents dans la formation. En effet, ce sont les infirmiers qui ont le droit de former les auxiliaires, ce qui donne à la formation une orientation spécifique, axée sur des savoirs présentés comme disciplinaires. Ces savoirs deviennent ainsi une garantie de la professionnalité des auxiliaires et rendraient possible et nette, encore une fois, la séparation entre la sphère privée et la sphère professionnelle. Les parents et toute personne non formée appartiendraient ainsi à la première sphère, où les gestes et leur enchaînement se rapprocheraient presque d'un réflexe, seraient culturellement et socialement indexés, et les émotions comme l'amour, le dégoût et la colère seraient non seulement ressenties mais aussi exprimées. En contrepoint, la sphère professionnelle est implicitement désignée comme l'espace où les gestes sont mesurés, prévisibles, rationnellement articulés et surtout justifiés par les principes d'hygiène, de sécurité et d'ergonomie. Dans la sphère professionnelle, les émotions ainsi que l'investissement subjectif existent, mais ils sont mis au service de l'action « idoine » auprès des enfants, des collègues et des parents.

Des ouvrages portant sur le travail des infirmiers évoquent leurs difficultés à faire état et à accepter ce que l'on identifie comme le travail émotionnel, c'est-à-dire, « aux efforts de régulation interne des émotions en milieu de travail » (Truc, Alderson et Thompson, 2009, p. 35). Cette dimension du travail des infirmiers n'est pas valorisée et elle est souvent passée sous silence. Pourtant, la prise en charge d'une personne dépendante, comme c'est le cas des petits enfants où la parole n'est pas encore acquise, considérée comme destinataire des gestes « techniques », nécessite de la part du professionnel d'un investissement émotionnel particulier dont l'analyse en formation serait intéressante. Il se peut ainsi que cette représentation du travail propre aux infirmiers s'incarne dans la formation des auxiliaires, sous la responsabilité des infirmières puéricultrices, et soit présente dans la proscription des liens affectifs ainsi que dans l'importance attribuée à la technicité des gestes. Suivant Mauss (1934) ces gestes peuvent être considérés comme des techniques du corps qui vont contribuer à forger la posture professionnelle des auxiliaires de puériculture. Nous faisons allusion ici à la dimension physique de la posture, tel que l'entraînement nécessaire du corps au travail avec plusieurs enfants, par exemple dans une crèche lorsqu'un professionnel prend en charge le change des couches d'un groupe avant le déjeuner ou tel que la visibilité dans

l'espace de travail des gestes effectués par le professionnel. L'exposition au regard d'autrui (pairs, parents) et le fait de travailler avec des groupes d'enfants dans le cadre d'une organisation du travail imposent une posture du corps différente de celle des parents, ce qui a bien évidemment un lien avec la dimension psychologique de l'activité professionnelle. Ici, les techniques corporelles transmises aux auxiliaires en formation portent l'empreinte des gestes pratiqués dans les milieux hospitaliers où leur finalité est le soin et non la socialisation.

L'engagement dans une activité de formation, après une expérience professionnelle en crèche, est souvent motivé par un idéal du travail que ces formatrices cherchent à transmettre à de futures professionnelles. Une des formatrices nous rapporte ainsi lors d'un entretien, « Quand j'étais directrice de crèche, on ne pouvait rien dire parce qu'aussitôt les filles s'arrêtaient en maladie. J'ai eu des conflits importants. J'ai arrêté et j'ai décidé de faire de la formation ». La formation peut alors être investie comme un moyen pour revaloriser le travail, ce qui ne leur a pas été possible de faire au moment où elles exerçaient ce travail. L'une d'elles dira : « en formation on peut reprendre les choses à la base ». D'autres formatrices déplorent souvent, lors de leurs visites dans les lieux de stages des apprenties, une faible capacité des tutrices ou des professionnelles aguerries à « ne pas être que dans le faire », révélant indirectement une représentation idéalisée du métier, mais cette fois pour des professionnelles déjà formées. Pour les formatrices, « être dans le faire » signifierait ne pas être en mesure de justifier les actes en les associant à des savoirs disciplinaires.

Mobilisées et très investies pour contribuer à une revalorisation de ce travail trop souvent rabattu aux tâches domestiques, ces formatrices cherchent à montrer que la pratique de travail dépend de l'articulation entre savoirs disciplinaires et gestes considérés comme techniques. D'ailleurs, le lien causal établi entre le savoir et le geste signifie la professionnalité de celle qui le met en place et peut le justifier. Cette situation révèle l'autorité du savoir enseigné (Chevallard, 1985) sur le savoir de et sur l'action. Cette autorité questionne d'autant plus que les savoirs enseignés, didactisés pour être accessibles (Boltanski, 1969) sont assez éloignés des théories sur le développement, la psychologie ou la biologie qui les fondent. Coupés en quelque sorte de leurs racines, ces savoirs s'apprennent, se mémorisent prioritairement, sans forcément être compris ou questionnés.

Les sens dominants de la proposition pédagogique

Quelles sont alors les représentations du travail et de la posture professionnelle transmises par les formatrices lors des travaux pratiques ? Nous identifions trois éléments dominants :

1. Un métier défini par l'adéquation des gestes de soin à effectuer

L'enseignement est principalement centré sur la précision et la rationalité des gestes, cette dernière comprise comme le lien établi entre le geste et le savoir appris. Le travail apparaît ainsi sous une optique de rationalisation, où il s'agit d'administrer le geste adéquat de manière précise. Les dimensions subjectives du rapport au travail ou la réflexion sur le déroulement de l'activité réalisée ne sont pas nécessairement valorisées.

La linéarité entre la maîtrise du bon geste et le souci de son application, modélise ainsi cette conception pédagogique dont un des enjeux principaux est de valoriser le métier en le distinguant des pratiques considérées comme non professionnelles. L'activité formative est alors envisagée sur un plan pédagogique comme le moyen de faire apprendre et approprier des savoirs théorico-pratiques qui doivent supplanter les pratiques considérées comme intuitives : d'abord celles de ces futures professionnelles, mais aussi celles des professionnelles des crèches (tuteurs et collègues) à qui les formatrices reprochent souvent d'être « toujours dans le faire ». Cependant, et de manière paradoxale, la posture valorisée en acte par les formatrices est celle de la professionnelle qui exécute, qui resterait donc « dans le faire » mais avec efficacité par rapport à la professionnelle qui serait en mesure d'interroger sa pratique. Les professionnelles que les formatrices souhaitent former seraient capables de rapporter leurs gestes à des savoirs pour les justifier. Bien que les gestes soient importants à acquérir car la pratique professionnelle d'une auxiliaire en crèche ou en école maternelle recouvre une réalité différente de celle d'un parent à la maison, cette technologie du corps transmise en formation reste naturalisée et conçue comme un soin.

Cette conception pédagogique établit un lien fort entre un savoir issu de la chimie ou de l'ergonomie par exemple, et un mode opératoire applicatif, répondrait aux exigences d'un programme d'examen et à une manière idéalisée de concevoir l'exercice du métier. Cette perspective place la proposition des formatrices dans une transposition didactique idéaliste (Perrenoud, 1996), où celles-ci considèrent que l'une des missions des futurs professionnels est de renouveler, par le biais de leur intervention, une pratique considérée comme obsolète. Le lien entre l'espace de formation et l'activité professionnelle réelle se désigne en cours au fur et à mesure que les apprenties accomplissent leurs stages et posent des questions de plus en plus précises aux formatrices.

2. Une formation technique pour celles qui ont des capacités

Du point de vue des formatrices, le concours d'accès est censé garantir une certaine homogénéité du public quant au socle de connaissances communes, constatables par les épreuves de culture générale, mais surtout quant à leur socialisation primaire, c'est à dire celle qui a lieu au sein de la famille. Les formatrices estiment que le public accueilli devrait être en mesure de suivre aisément la formation et lorsque certains étudiants présentent des difficultés à réussir leurs évaluations écrites ou les travaux pour valider les stages, elles semblent déstabilisées. Elles attribuent les difficultés d'apprentissage constatées chez les apprenantes aux caractéristiques personnelles des individus (« elle ne travaille pas assez », « elle n'est pas motivée », « tout ce qu'elles veulent connaître, c'est le temps de trajet entre la maison et le lieu de stage ») et ne proposent pas d'accompagnement spécifique pour ces étudiantes. Le concours et notamment l'épreuve d'admission orale, est pointée par les formatrices comme étant un outil de sélection peu fiable : « les candidates s'entraînent pour passer les tests psychotechniques et les entretiens de motivation. Il y a quelques-unes qui réussissent de cette manière à nous faire croire qu'elles ont le niveau et nous n'avons pas les moyens de savoir si c'est vrai. Ce n'est que pendant la formation qu'on découvre la réalité » (Formatrice des auxiliaires de puériculture). Ainsi, ces difficultés tiendraient à la situation individuelle des formées sans nécessairement remettre en cause les propositions pédagogiques. La non prise en compte des difficultés d'apprentissage dans le dispositif pédagogique même va de pair avec une perception idéalisée des futures professionnelles selon laquelle seraient légitimes celles affichant les signes d'une socialisation primaire et d'un parcours d'études correspondant aux attentes des formatrices, les autres étant vouées à l'abandon ou à la non obtention du diplôme.

Le positionnement des formatrices au sujet du public révèle une tension car seules les apprenantes dont la posture serait conforme à la représentation que les formatrices se font d'une bonne professionnelle sont celles qui mériteraient d'être diplômées. La formation viendrait ainsi apporter exclusivement des compétences « techniques » à des aptitudes déjà présentes chez les candidates, dont la socialisation primaire correspond aux attendus.

Lors des stages que nous avons observés, nous avons constaté que les formées n'avaient pas des difficultés à participer ou à prendre en charge certaines activités, comme les repas, la lecture d'une histoire, l'animation d'une activité de jeu comme la pâte à sel.

3. Apprendre à occulter les affects dans la relation aux enfants

La dimension affective du lien établi entre professionnels et enfants n'est pas reconnue comme légitime dans la représentation que les formatrices transmettent du travail et de la posture professionnelle des auxiliaires. La réflexion sur sa pratique implique de leur point de vue, la capacité à établir des liens entre leurs actes, leurs gestes et des savoirs scolaires. Les affects sont relégués à l'espace familial et constituent donc le monopole des parents. L'interdiction explicite d'affects positifs envers l'enfant s'accompagne d'une interdiction implicite des affects négatifs qu'un professionnel pourrait ressentir devant un enfant tels que le dégoût, l'antipathie ou la colère. Dans ce sens, l'enfant apparaît davantage comme un réceptacle de soins administrés de manière correcte que comme une personne en devenir. D'ailleurs, lorsque l'on forme aux métiers du soin la technique de simulation implique, au-delà de la simplification de la réalité visant à la rendre accessible aux apprenants, une certaine normalisation. En effet, « pratiquer » ses gestes auprès de mannequins peut donner aux apprenties l'impression que les bébés ou les enfants en bas âge dont elles auront la charge constituent des récepteurs passifs des gestes considérés comme du soin. Ceci aurait non seulement des effets sur la représentation qu'elles sont en train de construire des enfants mais aussi sur celle du lien professionnel-enfant.

Conclusion

Ces modalités pédagogiques, qui semblent mettre parfois en défaut ces futures professionnelles pourraient-elles révéler la reproduction d'un rapport de pouvoir propre à l'organisation du travail dans les hôpitaux et dans les crèches, entre médecins et infirmiers et infirmiers et auxiliaires ? (Odena, 2012). L'activité professionnelle se heurte ici à une volonté de décrire le monde selon une modalité qui sous-estime les variations et le rapport en valeur (Schwartz, 2012) que chacun met dans sa pratique de travail. Cette rationalisation des pratiques peut-elle permettre à la personne qui se forme d'acquérir une plasticité suffisante pour agir dans une diversité de contextes, parfois peu stabilisés ou inédits ? Laisse-t-elle aux apprenties l'opportunité d'explorer les dimensions subjectives inhérentes au métier, particulièrement importantes pour prendre en charge les tout-petits ?

Le dispositif mis en place dans notre recherche a sans doute permis que le chercheur soit un « passeur » entre ce qu'il a vu et compris dans l'espace de la crèche et ce qu'il a vu et compris dans celui de la formation. Cette co-analyse ouvre la voie à la co-construction d'une réflexion sur le travail qui progressivement peut aboutir à la conception de dispositifs

pédagogiques qui se fondent sur les situations professionnelles, non plus seulement pour imposer un savoir rationnel mais pour questionner les obstacles à sa mise en pratique.

Si la réflexion et la prise en compte des situations de travail sont nécessaires dans la conception des espaces pédagogiques, il est aussi nécessaire de penser que la formation peut être une instance pour apprendre un métier mais aussi pour le faire évoluer. Il s'agirait de mieux connaître la pratique réelle des auxiliaires afin d'identifier le corpus de savoirs qui lui est propre et qui n'est aucunement réductible aux savoirs médicaux.

Dans le cas du dispositif analysé, il s'agirait de trouver la voie pour faire reconnaître le métier en le faisant évoluer vers des modalités plus réflexives qui seraient introduites dès la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Benelli, N. & Modak, M, (2010). Analyser un objet invisible, le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51(1), 39-60.
- Berger P. ; Luckmann, Th. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris : EHESS.
- Bourgeois, E.& Nizet, J. (1999). *Apprentissages et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Cefaï, D. (dir) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir-savant au savoir-enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2000). 20 formules pédagogiques. Sainte-Foy : Les presses de l'université du Québec.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi ; (dir), *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation*, 133-156. Paris : Puf.
- Cresson, G. & Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du care. *Nouvelles Questions féministes*, 23(3), 26-41.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Dodier N. & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1), 37-66.
- Enriquez, E. (1983). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brower.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Etude de l'activité d'un stagiaire EPS au travail et en vidéo formation: une traçabilité de l'évolution de l'intervention professionnelle. *Recherches et éducatives*, 12(1), 57-73.
- Jobert G. (2000). Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault, (coord.). *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, 1-22. Toulouse : Octarès.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Payot.

- Laufer, J., Marry, C. & Maruani, M., (2003). *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexes*. Paris : La Découverte.
- Lhuilier, D. A. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle Revue de Psychosociologie du travail. Perspectives internationales*, 1(15), 12-30.
- Martinand, J.-L. (2013). Questions pour la recherche. La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. *Recherches en didactiques*, 2, 75-99.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, 363-386.
- Molinier P. (2003). *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion*. Paris : Payot.
- Murcier, N. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvements*, 1 (49), 53-62.
- Odena, S. (2012). Travailler en crèche: un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions, *Politiques sociales et familiales*, 109, 23-33.
- Perrenoud, Ph. (1996) Savoirs de références, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Education et recherche*, 2, 234-250.
- Rot, G. Borziex, A. & Demazière, D. (2014) Ce que les écrits font au travail. *Sociologie du travail*, 56 (1), 4-15.
- Schwartz, O. (2011). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme? In N. Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans abri*, 336-380. Paris: A. Colin.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Editions sociales.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: Puf
- Truc, H., Alderson M. & Thompson, M. (2009). Le travail émotionnel qui sous-tend les soins infirmiers : une analyse évolutionnaire de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2, 34-49.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel chez les professionnels de la petite enfance. *Recherches et Prévisions*, 109, 47-57.
- Ulmann A.-L., Betton E. & Jobert G. (2011). L'activité des professionnelles de la petite enfance. *Dossier d'études*, 145.
- Vinatier, I. (2016). Le conseil pédagogique, une activité en tension. *Education permanente*, 206, 97-107.