

Le développement de l'aide à la personne : pour quelle «professionnalisation» ?

Caractéristiques et représentations des publics en formation de niveau V dans l'aide à la personne en 2008-2009 dans la région des Pays de la Loire

Valérie Gosseaume

Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, Centre régional associé au Céreq de Nantes

Gérald Houdeville

IPSA-CERIPSA/UCO, Cens/Université de Nantes

Laëtitia Poulain

Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, Centre régional associé au Céreq de Nantes

Laurent Riot

Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, Centre régional associé au Céreq de Nantes

Céreq

10, place de la Joliette BP21321

13 567 Marseille Cedex 02

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

mai 2010

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout d'abord nos partenaires financiers pour la confiance qu'ils nous ont témoignée en nous donnant les moyens de réaliser ce travail. Nous remercions : le Conseil Régional des Pays de la Loire, Nantes métropole, Uniformation, la DRASS, le Conseil Général de Loire Atlantique, l'Université de Nantes et la maison de l'emploi d'Angers.

Ensuite, nous remercions d'autres partenaires qui nous ont donné la possibilité d'accéder à des données statistiques sur les inscrits en formation : l'AFPA, le rectorat, la DRAF, le Carif Oref des Pays de la Loire.

Tous ont par leur présence au comité de pilotage, pu nous éclairer et nous accompagner dans cette recherche.

Nous remercions également les chefs d'établissements scolaires, les directeurs de centres de formations et les formateurs qui nous ont ouvert leur porte et qui nous ont chaleureusement accueillis. Dans chaque lieu nous avons pu rencontrer des personnes qui nous ont consacré du temps et ont montré de l'intérêt pour notre travail.

Nous remercions plus particulièrement toutes les personnes en formation qui ont accepté de nous rencontrer, de nous livrer une part de leur histoire personnelle, sans lesquelles ce travail n'aurait pas vu le jour.

SYNTHÈSE

Depuis une trentaine d'années, le développement de l'aide à la personne est allé de pair avec la multiplication du nombre de diplômés dans ces professions.

La professionnalisation qui en découle serait en effet le gage de l'émergence de services de qualité. Mais que signifie concrètement se professionnaliser dans des activités de ce type ? Comment la formation s'intègre dans la trajectoire des personnes qui s'y inscrivent ? Quelles représentations professionnelles les intervenants, au sein des lieux de formation, contribuent-ils à forger ? Quelles sont les caractéristiques de la population formée, quelles sont les motifs et les parcours qui les conduisent à ces formations ?

Les populations scolaires et adultes constituent deux publics aux logiques distinctes. Le public en formation initiale est scolarisé dans les lycées professionnels et les adultes sont formés dans des centres agréés. Si le recrutement social de ces formations s'effectue principalement dans les classes populaires, il ne se présente toutefois pas comme univoque. C'est ce dont attestent particulièrement les trajectoires retracées à partir de notices biographiques qui laissent voir une authentique **diversité des parcours**.

Le public scolaire apparaît assez homogène. Il est féminin, âgé de 17 ans, d'origine modeste et il s'est dirigé vers une formation dans le champ des services de l'aide à la personne car, souvent, sa poursuite d'études en filière générale était compromise. Cette relative homogénéité doit être nuancée. Tout d'abord, toutes les formations scolaires proposées dans ce champ ne sont pas équivalentes. Leur offre est inégalement répartie sur le territoire et elles sont plus ou moins sélectives. La filière du BEP Carrières sanitaire et sociale fait ainsi figure, relativement, de filière d'excellence. Ensuite, les raisons conduisant ce public vers ces formations sont diverses. En effet, nous avons pu isoler deux types de parcours : l'un sous contrainte et l'autre par inclination pour le secteur.

Pour le public adulte, deux grands types d'itinéraires sociaux et professionnels, en réalité imbriqués l'un dans l'autre, ont été mis en lumière. D'abord, celui des femmes qui viennent d'un autre secteur d'activité ou qui cherchent à s'insérer professionnellement : elles sont *en changement de cap*. Ensuite celui des femmes qui avaient déjà une expérience de ce secteur et qui cherchent, à travers la formation, à conforter leur emploi et à faire reconnaître leur expérience professionnelle.

Les représentations professionnelles des jeunes sont variables selon les deux types de parcours analysés. Ces images, ces projections professionnelles, évoluent dans le temps : à l'entrée en formation, suite aux stages ou à l'issue de la formation. Les appréhensions initiales des élèves sont plus vite dépassées dès lors qu'ils se sont orientés vers ces formations par inclination, et ceci est encore plus prégnant dans le cas d'une socialisation familiale.

Les adultes en formation ont généralement du mal à définir le professionnalisme de l'aide à la personne. Leur intervention, entre accompagnement social, entretien de l'espace domestique, présence physique etc., manque de techniques professionnelles clairement identifiables. La plupart cherchent à acquérir des *techniques* professionnelles par le biais de la formation, et c'est finalement du côté de pratiques professionnelles observées en institution qu'elles les trouvent.

En outre, les stagiaires en formation semblent constamment éprouver des contradictions entre les théories de l'accompagnement définies par les textes officiels et apprises en formation, et les réalités du terrain. Pour s'imposer en tant qu'intervenantes professionnelles à domicile, elles doivent mettre une distance entre elle et l'usager. C'est cette *morale de la distanciation professionnelle*, qui leur est enseignée.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1. LES SERVICES À LA PERSONNE : UN ENSEMBLE ABONDANT ET DIFFICILE À DÉMÊLER	7
1.1. Les services à la personne : une catégorie économique et politique fille de la crise.....	7
1.2. Les emplois familiaux revisités : « l'aide à la personne »	9
2. FORMER LES INTERVENANTS DE L'AIDE À LA PERSONNE : UN VECTEUR DE « PROFESSIONNALISATION » ?	10
2.1. La « professionnalisation » de l'aide à la personne : de quoi parle-t-on ?	10
2.2. Observer la « professionnalisation » dans l'aide à la personne	11
3. QUELQUES POINTS DE METHODE	13
3.1. Une diversité de données	13
3.2. Les apports du comité de pilotage	20

Partie I - Parcours et expériences sociales des publics en formation dans l'aide à la personne.....23

1. LES SCOLAIRES.....	26
1.1. Qui sont-ils ?	26
1.2. Deux types de parcours.....	30
1.2.1. Parcours sous contraintes	30
1.2.2. Parcours par inclination	34
1.3. Les facteurs déterminants de l'orientation	39
1.3.1. Les performances scolaires	40
1.3.2. Les aspirations des familles	42
1.3.3. L'offre de formation.....	44
1.3.4. Les incidents de parcours.....	46
2. LES ADULTES EN FORMATION	48
2.1. Des femmes prises dans des changements de cap : une formation pour se connecter à un secteur en expansion	48
2.1.1. La force d'événements extérieurs	48
2.1.2. Des tournants familiaux « incontournables ».....	53
2.2. Le passage par les structures d'accueil et d'orientation professionnelle	56
2.2.1. Orientation vers l'aide à la personne et rhétorique du « projet »	57
2.2.2. La quête d'un emploi accessible et proche de chez soi.....	58
2.2.3. Une « demande » de formation consensuelle.....	60
2.2.4. Des intérêts pratiques présidant au choix de la certification.....	61
2.3. Les trajectoires d'adultes « en emploi » dans le secteur : choix de formation en connaissance de cause	64

- 2.3.1. Les femmes demandeurs d'emploi ayant eu une expérience de l'aide à la personne 65
- 2.3.2. Les stagiaires en cours d'emploi : formation et valorisation de l'expérience 67

Partie II - Des représentations professionnelles en construction.....71

1. LES REPRÉSENTATIONS DES SCOLAIRES.....	73
1.1. À l'entrée en formation.....	73
1.2. Suite aux stages.....	74
1.2.1. Organisation de la formation.....	74
1.2.2. Le poids du ménage	75
1.2.3. Le rapport au corps de la personne fragilisée et à la mort.....	76
1.2.4. Un métier de la relation.....	77
1.3. Et demain... ..	78
1.3.1. Quel projet ?.....	78
1.3.2. Comment y parvenir ?.....	81
2. LES REPRÉSENTATIONS DES ADULTES	84
2.1. L'organisation sociale des formations pour adultes.....	84
2.1.1. Les intérêts croisés des organismes de formation et des « professionnels »	85
2.1.2. L'organisation des contenus pédagogiques en référence aux textes officiels	85
2.1.3. Les enjeux des stages dans les formations de l'aide à la personne	87
2.2. Représentations et réalités du métier	88
2.2.1. Dynamique de groupe et esprit de camaraderie en formation.....	90
2.2.2. Se mettre dans la peau d'un stagiaire : premières impressions sur les stages	92
2.2.3. Expériences et théories incompatibles ?	94
CONCLUSION	97
BIBLIOGRAPHIE	101
SIGLES.....	104
ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DES CERTIFICATIONS DE NIVEAU V	107
ANNEXE 2 : ÉVOLUTION DES CERTIFICATIONS DE DU SECTEUR SANITAIRE ET SOCIAL DE NIVEAU V	133
ANNEXE 3 : EFFECTIFS EN FORMATION DANS LES CERTIFICATIONS SANITAIRES ET SOCIALES DE 2000 A 2008	134
ANNEXE 4 : CONVENTION COLLECTIVE.....	136
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE	149

INTRODUCTION

1. LES SERVICES A LA PERSONNE : UN ENSEMBLE ABONDANT ET DIFFICILE A DÉMÊLER

1.1. Les services à la personne : une catégorie économique et politique fille de la crise

La loi Borloo de 2005 – qui a contribué à substantialiser le terme de *service à la personne* – est venue redonner du sang neuf à un mouvement dont les racines plongent à la fois dans le développement du salariat féminin¹ et dans la recherche de palliatifs à la crise contemporaine de l'emploi : avant de désigner des activités concrètes, les *services à la personne* font figure de symbole d'une nouvelle conception du capitalisme dont les finalités essentielles sont la relance de l'emploi. L'étude présente prend place dans la conjoncture d'une expansion continue de ce secteur depuis une trentaine d'années conséquemment aux politiques publiques d'emploi qui ont vu et voient encore, dans l'aide à la personne, un gisement d'emplois féminins, c'est-à-dire un levier d'action contre la crise d'emploi. Pour l'économiste et inspectrice générale des finances Michèle Debonneuil – également cheville ouvrière du Plan Borloo – « c'est sur les services à la personne que se jouera la baisse du chômage et la relance de la croissance », ce « capitalisme de services » devant conduire à un nouveau « paradigme postindustriel »². À ce titre et à l'échelle des Pays de la Loire, il est intéressant de relever que le SREF – schéma régional de la Région des Pays de la Loire Éducation et Formation 2007-2011 – mentionne en annexe un résumé du rapport de l'ORS rendu public le 25 septembre 2005 qui parle « des évolutions d'emplois prévisibles » du secteur ; la formation à ces métiers est, dans le SREF, jugée « importante » car constituant un « élément stratégique dans le contexte d'une expansion importante de ces métiers »³. Michèle Debonneuil et Jean-Louis Borloo ont, de leur côté, annoncé la création de plus de 500 000 emplois en 5 ans grâce aux services à la personne. Cette estimation chiffrée a cependant été contestée par l'OFCE⁴. En outre, il y a plus de dix ans, des auteurs soulignaient déjà combien ce type d'« amalgame entre différentes activités » fabriquait, à travers la notion de « services aux personnes à domicile », la vision simplifiée d'un gisement d'emplois⁵. Plus récemment, un article dans *Le monde*, en date du 30 juin 2009, s'appuyait sur des données de la DARES pour montrer que « la crise » n'épargnait pas le secteur des services à la personne : les données citées établissaient le constat d'un tassement de l'activité dans le secteur des services à la personne en 2009 ; le nombre d'heures travaillées se serait accru de 34,7 millions en 2008 contre 45,2 millions en 2007.

¹ Lise Causse, Christine Fournier, Chantal Labruyère, « Le développement des emplois familiaux. Effets sur les métiers de l'aide à domicile », Documents du Cereq, n°121, février 1997. Annie Dussuet, « Entre formel et informel, quelle place pour le travail dans les services aux familles développés par les associations ? », *Les mondes du travail*, n°5, janvier 2008, p.81-94.

² Michèle Debonneuil, *L'espoir économique. Vers la révolution du quaternaire*, Paris, Bourin Editeur, 2007.

³ Région Pays de la Loire, Schéma des formations sanitaires et sociales, Schéma régional éducation et formation 2007-2011. En outre, le type d'emplois dont les services à la personne sont susceptibles d'être la source doit permettre d'aller chercher la main d'œuvre dans les publics les plus éloignés de l'emploi, les publics sans qualification. Michel Abhervé et Pierre Dubois parlent en ce sens de « défi de la professionnalisation [dans le secteur des services d'aides au domicile] pour les personnes éloignées de l'emploi ». Michel Abhervé, Pierre Dubois, « La difficile professionnalisation des emplois dans les services à la personne », *Sociologia del lavoro*, mars 2008.

⁴ Michèle Debonneuil, op. cit. Matthieu Lemoigne, avril 2008.

⁵ Lise Causse, Christine Fournier, Chantal Labruyère, « Le développement des emplois familiaux. Effets sur les métiers de l'aide à domicile », art. cit. D'autres auteurs ont également fait valoir qu'une politique de développement des services à la personne, puisant ses principes dans une vision simplifiée de ce secteur comme gisement d'emplois, est susceptible d'aller à l'encontre des principes, affichés par ailleurs, de professionnalisation des activités relevant de ce même secteur. Cette professionnalisation pose en tout cas le problème des finalités de la politique de développement des emplois d'aide aux personnes notamment : est-ce d'abord une politique sociale qui nécessite des qualifications particulières qui demandent à être reconnues ou bien une politique de l'emploi qui vise à diminuer le nombre de chômeurs quitte à laisser penser que n'importe qui peut faire un tel travail ? Vincent Caradec, « L'aide ménagère : entre technique et relationnel, entre logique personnelle et logique professionnelle », *Cahiers de l'UNASSAD*, n°1, 1999, p.5-23.

Concrètement, les services à la personne désignent une catégorie d'emplois aux contours flous et, par là, difficile à saisir. Ils englobent des segments d'activité préexistants (comme les emplois familiaux) et d'autres émergeant (ou amenés à le devenir) dont le développement est encouragé par la diffusion du chèque emploi service universel (CESU), levier économique de la politique de l'État initiée par Jean-Louis Borloo au début des années 2000. L'idée de ce CESU est d'ouvrir à un système marchand des activités antérieurement effectuées dans la sphère familiale et/ou « au noir » (bricolage, cours du soir, jardinage, assistance informatique, etc.). C'est à ce titre que le rapport du CERC souligne que si l'emploi a fortement progressé, depuis le début des années 1990, dans le secteur des services à la personne, c'est aussi parce qu'une partie des créations d'emplois comptabilisées correspond à un passage de l'emploi informel à de l'emploi déclaré⁶.

Le rapport du CERC sur « Les services à la personne »

Les auteurs de ce rapport, publié en 2008, établissent un état du champ des services à la personne qui tient compte des modifications introduites par le plan de développement des services à la personne du 16 février 2005, dit plan Borloo : « Par rapport aux emplois familiaux, le champ est étendu à de nouveaux services tels que le portage de repas, l'assistance informatique, la coiffure à domicile, etc. ». Face au caractère assez disparate des activités entrant dans le champ des services à la personne, ils choisissent de les regrouper selon leur finalité et les conditions de l'offre.

Cela conduit à devoir distinguer d'une part les « services pouvant faire l'objet d'offres spécifiques » (entretien de la maison et travaux ménagers, assistance informatique, soutien scolaire, assistance aux personnes âgées ou aux personnes dépendantes ou encore aux personnes handicapées, etc.). Il faut également distinguer « les services devant faire l'objet d'une offre dans un bouquet de services » (livraison de repas à domicile, livraisons de courses à domicile, accompagnement des enfants dans leurs déplacements, des personnes âgées ou handicapées en dehors de leur domicile, etc.). Enfin, il faut faire une place spécifique aux « activités qui concourent directement et exclusivement à coordonner et délivrer les services à la personne sous le régime d'agrément » (les services offerts par des enseignes qui mettent en relation un utilisateur et des organismes agréés, les services de visio et téléassistance, les unions et fédérations d'associations qui mutualisent des tâches pour les associations de leur réseau).

Ce travail de catégorisation conduit par le CERC atteste bien du caractère complexe du secteur. Dans le rapport, bien entendu, ce travail de définition n'est qu'un préalable à l'effort d'analyse auquel il soumet par ailleurs ces activités sous l'angle réglementaire, celui de sa structuration progressive et, enfin, en termes de préconisation pour les soutenir.

Ceci dit, soulignons que le travail de catégorisation du CERC appliqué aux emplois des services à la personne n'est pas le seul. D'autres institutions aux prises, à un titre ou un autre, avec la description de ces activités ont fait valoir d'autres modes de description. L'INSEE, par exemple, parle de « services aux particuliers » ; l'ANSP décrit les activités relevant des services à la personne comme un vaste ensemble de 3 grandes catégories : « les salariés au domicile des particuliers employeurs », « les assistantes maternelles », « les salariés de prestataires ». L'ANSP a été mise sur pied dans le cadre des lois et décrets de juillet 2005, sous le Ministère Borloo, qui ont créé notamment le CESU, et qui étaient relatifs, plus généralement, au développement des services à la personne.

⁶ CERC, *Les services à la personne*, Paris, La documentation française, 2008. Sur le transfert des activités relevant des services à la personne de l'emploi informel à l'emploi déclaré, on peut voir aussi Anne Flipo, Lucile Olier, « Faut-il subventionner les services à la personne ? », *Economie et statistique*, n°136-137, 1998, p.3-19.

Comme on le voit le travail de description de ces activités – y compris les outils et les instruments intellectuels qui le permettent – est loin d’être unifié et dépend largement des intérêts en jeu. À son tour, le présent rapport ne saurait tout à fait échapper aux implications des choix qui sauront faits en termes de définition et de délimitation des activités considérées comme étant concernées par son champ d’étude.

1.2. Les emplois familiaux revisités : « l’aide à la personne »

On s’entend généralement à désigner par services à la personne les services qui sont rendus par des salariés au domicile de particuliers et les services d’aides et de soins organisés par des institutions collectives au sein de celles-ci. Parmi ce vaste ensemble, l’étude présente a pour caractéristique de ne s’intéresser qu’aux métiers de l’« aide à la personne », au sens de l’aide aux personnes fragilisées (personnes malades, personnes âgées « dépendantes », personnes handicapées, enfants) qu’ils soient, du reste, exercés à domicile ou en structure - hôpitaux, maisons de retraite, cantou, foyers, etc. Leurs contours sont de fait plus aisés à dessiner : ils correspondent à ce qu’on appelait auparavant de façon générique les emplois familiaux⁷. C’est sans doute parce que cette catégorie est déjà socialement définie qu’elle a retenu notre attention⁸. Ces métiers sont ceux auxquels destinaient, au moment de notre travail de recherche, les formations aux professions sociales de niveau V suivantes – on remarquera que nous nous sommes intéressés à un ensemble de formation sans exclusivité quant au ministère ou l’institution en charge de la certification :

- BEP Carrières sanitaires et sociales (BEP CSS),
- BEP Services aux personnes (BEPA SAP),
- CAP Agent technique en milieu familial et collectif (CAP ATMFC),
- CAP Petite enfance (CAP PE)
- CQP Assistant(e) de vie/titre d’employé familial polyvalent
- Diplôme d’État d’assistant familial (DEAF)
- Diplôme d’État d’aide médico-psychologique (DEAMP)
- Diplôme d’État d’auxiliaire de vie sociale (DEAVS),
- Mention complémentaire d’aide à domicile (MC AD),
- TP Assistante de vie aux familles (ADVF).

Le terme d’« aide à la personne », dans le présent rapport, désigne donc un sous-ensemble des métiers relevant des services à la personne en général. C’est à la formation à ces métiers qu’il est exclusivement dédié. Les travailleuses familiales, avant-hier (fin du XIXe siècle), les aides ménagères, hier (années 1960), et les auxiliaires de vie, aujourd’hui, sont les principaux métiers appartenant à ce sous-ensemble. La principale caractéristique commune de ces métiers est qu’ils consistent à la fois en une intervention matérielle dans la sphère privée des personnes (aide domestique, aide aux déplacements) et en une intervention rattachée au travail social.

⁷ Géraldine Laforge, Les emplois familiaux. Réflexions sur une politique de l’emploi. Thèse de droit soutenue à l’Université de Nantes sous la direction de Patrick Chaumette, 2003.

⁸ Herbet Blumer, « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », Politix, n°67, 2004, p. 185-199. Pierre Bourdieu a également développé toute une analyse des objets pré-construits qui s’imposent comme objets scientifiques. Beate Kraus, « Un entretien avec Pierre Bourdieu », In : Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, Le métier de sociologue. Préliminaires épistémologiques, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2005 (première édition : 1968), p.7-8.

Leur développement, depuis une trentaine d'années, s'est effectué corrélativement à la politique de maintien à domicile des personnes âgées⁹. Plusieurs sources convergent pour mettre également l'accent sur l'effet de l'existence, depuis le début de l'année 2002, d'une allocation comme l'allocation personnalisée d'autonomie (APA¹⁰) sur la croissance de l'activité dans le secteur de l'aide à domicile en raison de la demande qu'elle a induite¹¹.

À côté du développement des formes de recours au domicile qui doit susciter l'intérêt de la connaissance pour les « professionnels » qui y œuvrent, il faut également souligner leur présence massive au sein des établissements collectifs. Les emplois de niveau V constituent en effet un actif sur deux dans les établissements de santé, quatre actifs sur cinq dans les établissements pour les personnes âgées, deux sur cinq dans les établissements pour les personnes handicapées si l'on comptabilise à la fois les emplois d'aide à la personne (aides-soignants, aides médico-psychologiques, etc.), les agents de service, le personnel des services techniques ou généraux (entretien, préparation des repas) ainsi que l'établit le rapport de l'ORS pour les Pays de la Loire¹².

2. FORMER LES INTERVENANTS DE L'AIDE A LA PERSONNE : UN VECTEUR DE « PROFESSIONNALISATION » ?

2.1. La « professionnalisation » de l'aide à la personne : de quoi parle-t-on ?

L'usage de la notion de « professionnalisation » par les acteurs du champ de l'aide à la personne (associations, fédérations professionnelles, État *via* la définition et la mise en œuvre de politiques publiques affectant le secteur) accompagne son actuel essor. Cette « professionnalisation » apparaît primordiale aux yeux de ces acteurs dans la mesure où le développement de l'aide à la personne touche à des compétences familiales et privées. Il repousse, par là, les frontières de la cellule familiale. « La professionnalisation » apparaît comme le gage de l'émergence de services de « qualité », c'est-à-dire de services qui ne reposeraient plus sur la seule bonne volonté individuelle mais sur la possession de compétences reconnues collectivement, c'est-à-dire certifiées par la possession d'un titre, d'un diplôme (régression du rôle des bénévoles dans l'organisation de l'activité, développement des plans de formation, application du dispositif de validation des acquis de l'expérience au diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale par exemple). Notre réflexion sur les services d'aide à la personne prend donc place dans une conjoncture inédite à travers laquelle les pouvoirs publics, après avoir encouragé leur essor quantitatif, se soucient d'améliorer la qualité des prestations des intervenants de ce secteur. Rappelons que jusqu'à une période encore récente, pour travailler dans le segment le plus important de l'aide à la personne (aide à domicile), aucune certification n'était exigée : 80 % des intervenants n'en possédaient pas¹³. Une note de la DREES met en lumière qu'au total le nombre de diplômés dans les professions sociales a été multiplié par 3 entre 1985 et 2004. Parmi eux, les plus nombreux sont les diplômés d'Auxiliaire de vie sociale (AVS). Viennent ensuite les diplômes d'aide

⁹ Marc Fourdrignier a rappelé que l'intervention à domicile a une longue histoire et a connu des fluctuations dans ce temps long même si, selon le même auteur, dans la phase de plein développement des politiques sociales, de l'action sociale et de la professionnalisation, le recours aux institutions devint le mot d'ordre. Le VI^{ème} Plan (1971-1975) a ainsi privilégié les équipements collectifs. C'est à partir des années 1980 qu'on peut constater un retournement d'orientation et le développement des formes de recours au domicile. Marc Fourdrignier, « Les métiers du domicile », In : Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, p.111-123.

¹⁰ L'APA est entrée en vigueur au 1er janvier 2002. Elle s'est substituée à la prestation spécifique dépendance (PSD). L'objectif est de renforcer la prise en charge des personnes âgées en perte d'autonomie en leur permettant de bénéficier des aides nécessaires à l'accomplissement des actes de la vie quotidienne. L'APA s'adresse aux personnes de plus de 60 ans ou reconnues dépendantes.

¹¹ Thierry Rivard, « Les services d'aide à domicile dans le contexte de l'Allocation personnalisée d'autonomie », *DREES, Etudes et résultats*, n°460, janvier 2006. Hélène Garnier (avec le concours de Henri Nogues, professeur d'économie à l'Université de Nantes et de M. Stern, directeur de l'association d'Aide à domicile pour tous, Nantes), *Enquête auprès des services associatifs d'aide à domicile*, Comité de pilotage des services associatifs d'aide à domicile Pays de la Loire, 2006.

¹² ORS, 2005.

¹³ Jean-Michel Dupont, « La formation continue : un axe de professionnalisation du secteur sanitaire et social », CPC info 43, second semestre 2006.

médico-psychologique (AMP)¹⁴. De nouvelles certifications et des certifications renouvelées ont vu le jour et ont ainsi contribué à modifier la « qualité » des prestations et les conditions de travail des intervenants de l'aide à la personne ; trois formations d'adultes de niveau V ont vu le jour dans le courant des années 2000 : le Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (remplaçant l'ancien CAFAD, délivré par le ministère des affaires sociales), le titre d'Assistante de vie aux familles (délivré par le ministère de l'emploi via l'AFPA) et le Certificat de qualification professionnelle employé polyvalent et assistant de vie (certificat de délivré par l'IFEP et représentant l'emploi direct – cf. annexes 1, 2 et 3).

La « professionnalisation » est le leitmotiv de toutes les conclusions et autres préconisations de tous les textes publiés récemment sur l'état de ce champ d'activité. Elle est vue comme un horizon inéluctable dont les acteurs, qui ont partie liée avec son développement, attendent qu'elle structure le secteur, même si elle doit rencontrer des difficultés¹⁵. Quand on les considère de manière plus distanciée, ces conclusions et autres préconisations, sous couvert de décrire le processus de « professionnalisation » en cours, apparaissent, en réalité, comme contribuant activement à ce travail de construction à la fois réglementaire, technique et symbolique des métiers de l'aide à la personne comme « professions ». Ce ne sont cependant pas ces discours qui, à eux seuls, parviennent (et parviendront) à faire des métiers de l'aide à la personne des « activités professionnelles ». Ils ne font qu'accompagner et redoubler le processus en cours d'encodage inédit de ces activités qui se manifeste par exemple à travers la mise en place de certifications et de contenus de formations spécifiques. Le cas des « professions » de l'aide à la personne serait d'ailleurs intéressant à étudier sous l'aspect historique de luttes et de négociations que revêt toujours la revendication pour une activité et ses représentants de devenir une « profession » au sens formel du terme – quelles sont les conditions par lesquelles est parvenue à s'imposer aux activités relevant de l'aide à la personne une réglementation par des normes juridiques¹⁶ ?

2.2. Observer la « professionnalisation » dans l'aide à la personne

Une telle étude, par la dimension historique qu'elle revêtirait, excéderait de loin les objectifs de la présente étude. La question qu'on posera ici, plus simplement, est celle de savoir comment se concrétise la rencontre des individus que nous avons rencontrés et qui se forment actuellement dans l'aide à la personne – voir plus loin la présentation de la population interrogée – et les dispositifs de formation qui ont été « inventés » et mis en place dans la Région des Pays de la Loire. Comment le processus de « professionnalisation » se traduit-il sur le terrain ? Qu'est-ce que concrètement se professionnaliser dans des activités de ce type ? Comment les certifications produites rencontrent-elles les publics en formation dans l'aide à la personne ? Quelles représentations professionnelles les intervenants auprès de ces publics, au sein des lieux de formation, contribuent-ils à forger ?

¹⁴ Pascale Grenat, « Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 », *Etudes et résultats*, DREES, n°513, août 2006.

¹⁵ Michel Abhervé, Pierre Dubois, « La difficile professionnalisation des emplois dans les services à la personne », *art. cit.* ; Michel Pinaud, *Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire et social*, avis du Conseil économique et social sur le rapport présenté par Michel Pinaud, juillet 2004 ; CERC, *Les services à la personne*, *op. cit.*

¹⁶ Dans ses travaux, Eliot L. Freidson a particulièrement bien fait apparaître le peu d'intérêt que représente la notion de profession comme concept d'analyse. L'auteur a établi qu'une profession ne saurait être autre chose qu'une construction sociale et historique, construction qui, seule, légitime qu'une profession puisse être un objet d'analyse. En s'efforçant d'éviter, par son analyse, la légitimation ou la ratification de la neutralité et de l'universalisme qui d'ordinaire sont censés faire de la médecine une « profession », il démontre que l'accès de celle-ci à un tel « statut » est le produit d'un lent processus de luttes et de négociations dont l'enjeu a consisté pour « les représentants de la profession » à revendiquer et, finalement, à obtenir, notamment de l'Etat, « l'autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire le libre droit de contrôle sur le travail ». C'est celui-ci qui confère un statut formel de profession. Eliot L. Freidson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984. Sur la notion de « professionnalisation » comme « processus » Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, Vol. XIV, 1973, p.86-114. Un juridisme implicite et des conceptions substantialistes tendent à hanter plus ou moins les travaux sur les groupes socioprofessionnels. Pour une critique argumentée de ces conceptions, on se reportera à Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.

La présente étude cherche moins, à vrai dire, à porter l'attention sur les dispositifs de formation en eux-mêmes et pour eux-mêmes qu'aux individus qui les expérimentent. Ainsi, la liste (voir ci-dessus) des certifications de niveau V les présente comme équivalentes ; or, nous avons été attentifs au fait que pratiquement elle renvoie à un univers différencié, en termes de représentations, pour ceux qui suivaient telle ou telle de ces formations. De même sur le marché du travail, ces certifications n'ont pas la même valeur. Selon les conventions collectives en vigueur dans le champ des services à la personne¹⁷, le fait de posséder le titre d'assistante de vie aux familles permet une classification en catégorie B alors que le fait d'avoir un diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale correspond à une catégorie C. La catégorie A correspond à une absence de certification (cf. annexe 4). Pour autant, nous n'avons pas eu pour objectif de simplement collecter l'opinion des personnes se formant aux métiers de l'aide à la personne au sujet de la formation qu'elles recevaient et qu'elles suivaient mais de nous efforcer de comprendre comment celle-ci s'intégrait dans leurs expériences sociales et leur trajectoire. L'intérêt d'une approche par voie d'entretien était également de permettre de cerner le tissu d'interactions dans lequel ces personnes en formation étaient prises.

Certes, notre démarche s'apparente, au départ, à une démarche d'inventaire. Nous avons voulu rendre compte des profils des personnes qui se dirigeaient vers ces formations de niveau V (origine socioprofessionnelle, parcours antérieur, circonstances de l'entrée en formation, intérêts pour celle-ci) et de leurs représentations quant à l'expérience de formation professionnelle dans ce domaine. Indiquons par parenthèse qu'il est souvent reconnu comme difficile de connaître le(s) public(s) en formation dans les professions du social dans ses caractéristiques du fait, principalement, de leur profusion à l'échelle nationale¹⁸. Quand les données statistiques existent, elles demeurent le plus souvent assez générales. Peu de travaux sur le sujet contrebalancent le fort investissement, en termes d'études, de la notion de professionnalisation. C'est un constat qui est avéré dans le cas de certaines professions du social à la formation desquelles un faible niveau de qualification est requis et pour lesquelles on ne dispose de rien de plus, bien souvent, que d'un discours sur la vocation qui est supposé animer celles et ceux qui s'y destinent¹⁹ : un document du CESR des Pays de la Loire de décembre 2004, relatif aux emplois pour l'accompagnement des personnes en perte d'autonomie, indique en ce sens que « la carrière sanitaire et sociale est une véritable vocation »²⁰. Il y avait donc très probablement un certain nombre de gains qui pouvaient être faits en matière de connaissances du (des) public(s) en formation dans les métiers de l'aide à la personne²¹. Un des premiers objectifs de ce travail, conduit à l'échelle des Pays de la Loire²², a donc été de

¹⁷ La convention collective ADMR et la convention collective des organismes d'aide ou de maintien à domicile, convention collective du particulier employeur.

¹⁸ Profusion de formations qui reflète peut-être le diagnostic établi par un spécialiste reconnu du travail social qui parle de l'extrême division du travail à l'intérieur de l'ensemble des professionnels du travail social en même temps qu'apparaissent d'autres univers de référence, notamment issus du monde économique, qui contribuent à parcelliser et à arranger différemment l'ensemble de plus en plus divers et complexe des praticiens. Jacques Ion, *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod, 1998.

¹⁹ L'enquête « Ecoles » réalisée par la DRASS des Pays-de-la-Loire en 2004 permet toutefois de savoir que les élèves en formation en DEAVS par exemple sont plus âgés avec des niveaux de diplômes moins élevés et souvent actifs avant la formation ou encore que les ¾ des élèves des écoles d'AMP avaient un emploi dans le secteur l'année avant la formation.

²⁰ Marc Marhadour, Brigitte Rialland, « Quels emplois demain pour l'accompagnement des personnes handicapées ou en perte d'autonomie ? », In : CESR, *Bâtir avec et pour les hommes la réussite de l'Ouest*, tome n°2, décembre 2004. Tout le rapport de la commission « Sanitaire et social » atteste bien de la forte poussée pour que se mettent en place des politiques spécifiques ayant pour but de formaliser l'accès à ces professions et, également, d'en réguler l'exercice. *Guide des métiers et formations du social en Pays de la Loire*, juin 2007.

²¹ L'aide à la personne ne regroupe qu'une partie des services à la personne, vaste ensemble d'activités qu'ont visé plusieurs lois et décrets depuis 2002 et notamment en juillet 2005, sous le Ministère Borloo, la loi, qui crée le CESU, relative au développement des services à la personne et portant diverses mesures en faveur de la cohésion sociale.

²² Le secteur sanitaire et social est directement affecté par le mouvement de régionalisation qui, par la loi de décentralisation votée à l'été 2004, transfère la responsabilité du financement des formations du travail social au niveau régional. Depuis le premier janvier 2005 ce sont les régions qui assurent l'organisation de la carte des formations et ce sont elles qui versent désormais les bourses aux étudiants et aux élèves. C'est un secteur aux forts enjeux parce qu'il représente 10% de l'emploi ligérien, rassemble des métiers en pleine croissance du fait de besoins sociaux accrus, de changements législatifs (création de l'APA) et qui sont appelés également à se transformer profondément. C'est aussi, à n'en pas douter, un secteur où la gestion au niveau régional est appelée à faire ses preuves. De nombreux documents rappellent ces aspects tel que le schéma régional Education et Formation (SREF) pour la période 2007-2011 ou encore un document à vocation plus informative et destiné à une diffusion plus large tel que le « *Guide des métiers et formations du social en Pays de la Loire* » produit par le Conseil Régional avec la collaboration de l'ONISEP en juin 2007.

cerner avec rigueur les caractéristiques sociales de cette population en formation, de bien l'identifier, que cette formation constitue pour elle un choix fait immédiatement après la sortie du système scolaire, dans des conditions qui peuvent être très variées – et donc que l'on précise – ou bien qu'il s'agisse d'une formation professionnelle « tardive » ou bien enfin qu'il s'agisse d'un choix relevant d'une reconversion professionnelle. De plus, l'étude a été conduite sans préjuger du secteur (lucratif/non lucratif) dans lequel les personnes formées et diplômées feraient le choix de s'insérer à l'issue de leur formation. On voit par là que le parti pris de notre travail a été clairement de se dégager des perspectives adéquationnistes ou relevant de l'« adéquationnisme méthodologique » – une des deux grandes perspectives qui organisent les recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes en France – qui s'attachent essentiellement à mesurer la correspondance entre la formation suivie (selon le niveau d'études, le diplôme obtenu et la spécialité préparée) et l'emploi occupé. On s'est efforcé d'intégrer dans l'analyse un cadre plus général de formation des individus concernés par le choix de ces certifications. L'argument principal a été de dire qu'il fallait tenir compte des cheminements scolaires, mais aussi plus largement sociaux, professionnels qui conduisent des individus à cette orientation de formation : qu'est-ce qui les amène, en termes de bagage scolaire et, plus généralement, de parcours, de représentations, à s'engager dans cette voie ?

Nous n'avons cependant pas cherché à effectuer un simple comptage. Nous nous sommes efforcés d'explorer les logiques sociales, du côté de l'offre de formation aussi bien que du côté des parcours individuels des élèves, qui structurent l'engagement dans ces formations à l'échelle régionale du territoire des Pays de la Loire. Au-delà de l'identification des caractéristiques et autres propriétés sociales de cette population, un des points aveugles de la connaissance de ce(s) public(s) en formation ce sont les raisons du choix de ces formations précisément et, plus largement, les parcours qui y conduisent. Autrement dit, on sait peu comment les caractéristiques et les propriétés sociales de cette population en formation viennent peser sur le choix pour ces formations en particulier et dans quel contexte d'offre de formation elles trouvent à se manifester.

3. QUELQUES POINTS DE METHODE

3.1. Une diversité de données

Les analyses présentées dans ce rapport s'appuient sur plusieurs types de données. Tout d'abord, une centaine d'entretiens ont été réalisés auprès de personnes inscrites, dans la région des Pays de la Loire, dans des formations certifiantes de l'aide à la personne (formation initiale et continue) entre septembre 2008 et mars 2009. Pour les formations en deux ans, tels les BEP, nous avons choisi d'interroger les inscrits en année terminale afin de pouvoir traiter l'ensemble de notre population de manière homogène. Nous avons interrogé les personnes sur les raisons du choix de la formation, leur formation scolaire, professionnelle et, plus généralement, leur trajectoire sociale, leurs expériences professionnelles antérieures le cas échéant, leur niveau de connaissance des métiers de l'aide à la personne, leur expérience de la formation suivie sous l'aspect de nombreuses dimensions, leurs projets professionnels d'avenir. Nous n'avons procédé à ces interviews que sur la base exclusive du volontariat en réponse, il est vrai, aux sollicitations des responsables des formations.

Répartition des entretiens réalisés (par formation et département)

Formation initiale	44	49	53	72	85	Total
CAP Assistant technique en milieu familial et collectif	7	2	0	2	0	11
CAP Petite enfance	0	0	0	3	0	3
BEP Carrières sanitaires et sociales	8	8	0	2	0	18
BEPA Services aux personnes	9	3	2	1	0	15
MC Aide à domicile	6	0	0	0	0	6
						53

Répartition des entretiens réalisés (par formation et département)

Formation continue	44	49	53	72	85	Total
ADVF titre d'Assistant de vie aux familles	4	3	0	0	2	9
CQP Assistant de vie aux familles titre d'employé familial polyvalent	5	0	2	0	0	7
DEAVS Auxiliaire de vie sociale	5	0	0	0	7	12
CAP Petite enfance	2	0	0	0	0	2
DEAMP Aide médico-psychologique	1	0	0	0	2	3
DEAF Assistant familial	2	3	0	2	2	9
						42

L'intérêt premier de ces entretiens réside dans la possibilité qu'ils offrent de cerner mieux le sens que revêt pour les personnes interrogées l'inscription dans ce type de formation. Les dimensions subjectives qu'ils permettent d'entrevoir sont de nature à enrichir l'analyse, celles-ci étant susceptibles d'éclairer avec précision et complexité les cheminements variés qui mènent aux formations de l'aide à la personne. Ils sont un moyen finalement de mieux comprendre ce que recouvre l'idée de se « professionnaliser », du point de vue des personnes interrogées, par le biais d'une formation. Le changement d'échelle que nous opérons par ce moyen, et qui permet de passer de la considération globale du secteur de l'aide à la personne – qui est le point de vue le plus souvent adopté par ceux qui en analyse l'évolution, le développement – à la considération intensive de parcours singuliers dans ce secteur, offre l'occasion de saisir mieux l'enchevêtrement des logiques sociales qui en sont au principe. Il donne, en bref, la possibilité de prendre en compte la structure feuilletée du social. Le principe de la variation des échelles a été, depuis longtemps, il faut le dire, vue comme une ressource d'une exceptionnelle fécondité²³.

Le type d'analyse auquel nous avons principalement eu recours est une analyse de type thématique. La lecture des textes transcrits des entretiens a permis de dégager des thématiques récurrentes (l'origine sociale, le passé scolaire et professionnel, les formations passées, le parcours d'inscription dans la formation, la formation sous l'aspect d'expériences au sein d'un « groupe classe », la formation sous l'aspect du déroulement des stages, la formation sous l'aspect des objectifs poursuivis au-delà par les étudiants, les représentations liées aux métiers de l'aide à la personne). Elles ont été privilégiées de sorte que les personnes interrogées apparaissent non pas comme autant d'individus isolés mais comme des individus nécessairement

²³ Jacques Revel (sous la dir.), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1996.

pris dans différents systèmes de relations et de coexistence concrets qui contribuent (ou ont contribué) à les façonner dans leurs pratiques et leurs représentations au moment de l'enquête.

L'entretien biographique – parler de sa vie à un inconnu – apparaît comme « la moins anodine des relations »²⁴. C'est pourquoi le déroulement de ce type de méthode nécessite ici des éclaircissements. La plupart des entretiens se sont déroulés dans les organismes de formation où les personnes avaient obtenu ou allaient passer leur examen. Quelques rares entretiens ont eu lieu à leur domicile. Le choix des candidats – comme on l'a déjà rappelé plus avant – a été laissé libre au sein des organismes de formation ; il y a donc sans doute eu une sélection des interviewés selon des critères qui nous échappent ; une des conséquences de cette sélection est une légère surreprésentation des hommes dans l'échantillon – ceux-ci étant considérés comme des phénomènes « rares » à étudier pour les formateurs. Les personnes interviewées qui ont été interrogées sur le point de savoir comment elles avaient été choisies pour se présenter face à l'enquêteur ont toujours affirmé qu'elles s'étaient portées volontaires et qu'elles ne se présentaient pas face à lui de façon contrainte.

Il semble que beaucoup d'entretiens ont amené les interviewés à placer le sociologue du côté du travailleur social ou de l'orienteur professionnel : cette situation a constitué pour certains l'opportunité d'évoquer leurs motivations, ce que leur demandent de faire les formateurs. Pour d'autres, cet exercice peu habituel était un moment difficile : préciser des dates, décrire l'enchaînement d'événements personnels et plus larges n'était pas chose courante et suscitait une sorte de méfiance (comme s'il s'agissait de répondre à un interrogatoire). Dans d'autres cas, c'était l'occasion de manquer un cours jugé « lassant » ou moins intéressant que d'autres (droit, politiques sociales, etc.). Enfin, il est arrivé à l'un d'entre nous de s'entendre dire de la part de la personne qu'il venait d'interviewer que cet entretien était pour elle un bon exercice en vue des examens de fin de formation qui devaient se dérouler peu de temps après.

Les entretiens enregistrés et transcrits dans leur intégralité ont une durée comprise entre une cinquantaine de minutes et une heure vingt auprès des adultes (AVS, AMP). Ils sont d'une durée moindre – autour d'une quarantaine de minutes – auprès des élèves des lycées professionnels interrogés au titre de la préparation du diplôme d'Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif (ATMFC) ou du BEP CSS.

Ces interviews ont été complétées par un questionnaire d'enquête renseigné par 693 individus (cf. Annexe 5). Au fil des entretiens, en effet, nous avons cru utile de concevoir un outil statistique à part entière. Il s'agissait, tout d'abord, de limiter les biais liés à la sélection des interviewés par les organismes de formation (par exemple, le risque de surreprésentation masculine dans un secteur que l'on sait très majoritairement féminin²⁵). Il s'agissait, d'autre part, d'amplifier les premiers résultats obtenus par entretien en les confrontant au nombre. C'est dans cette perspective que le questionnaire diffusé auprès de notre population reprend de façon synthétique la « grille » de questions utilisée lors des interviews et recoupe donc certaines des informations qualitatives recueillies par cette méthode.

²⁴ Jean Peneff, « Entretien biographique et rapports de classe », *Current sociology*, Vol. 43 - n°2/3, 1995, p.53-59.

²⁵ En région des Pays de la Loire ce sont 12 centres de formation qui préparent au Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale (DEAVS). Sur les 367 inscrits en octobre 2007, 361 sont des femmes, soit 98,3%. Les écoles d'Aide Médico-Psychologique (AMP) se répartissent sur 5 sites en région des pays de la Loire ; sur les 604 inscrits en octobre 2007 535 sont des femmes, soit 88,5%. DRASS, *Instituts de formation aux professions sanitaires et sociales*, octobre 2007.

Répartition des effectifs par certification en 2008-2009, du nombre « idéal » de questionnaires à passer et du nombre de questionnaires effectivement renseignés

EFFECTIFS en 2007-2008	2e année ou année unique	Pour une répartition « idéale » 15 %	Questionnaires passés
CAP ATMFC Assistant technique en milieu familial et collectif	138	21	61
CAP Petite enfance	205	31	36
BEP CSS Carrières sanitaires et sociales	1 135	170	201
BEPA Services aux personnes	1 427	210	169
MC Aide à domicile	52	8	30
ADVF titre d'Assistant de vie aux familles	356	54	48
DEAVS Auxiliaire de vie sociale	457	70	92
CQP Assistant de vie Titre d'employé familial polyvalent	142		28
	174		
DEAF Assistant familial	485	73	28
Total	4 255	667	693

Source : DRAF, DRAFP, DRASS, FEPEM, Rectorat

Les questionnaires livrent un certain nombre d'informations qui permettent tout d'abord d'attester de notre volonté d'investir les cinq départements de la région, les territoires urbains et ruraux qui la composent. Les deux tableaux ci-dessous l'illustrent bien.

Répartition de la population selon le département d'implantation du lieu de formation

Département de l'établissement	Effectif	Total (%)
44	327	47,19%
49	167	24,10%
53	29	4,18%
72	132	19,05%
85	38	5,48%
Total	693	100,00 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

Répartition de la population selon le type de territoire d'implantation du lieu de formation

Rural/Urbain	Effectif	Total (%)
Rural	277	39,97 %
Urbain	416	60,03 %
Total	693	100,00 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

D'autre part, ces questionnaires renseignent, dans les grandes lignes, sur les caractéristiques de la population qui a, effectivement, répondu.

Répartition de la population selon le statut au cours de la formation

Statut dans la formation	Effectif
Scolaire	461
Apprentissage	22
En emploi	103
Demandeur d'emploi	99
Congé parental	2
Autre	2
Non réponse	4
Total	693

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

Seul le CAP petite enfance est proposé en apprentissage dans la région et un seul établissement le propose. Le public en formation continue apparaît comme plus hétérogène. On voit que la part des demandeurs d'emploi et des personnes en emploi est équilibrée. Parmi les personnes en emploi, 54 occupent déjà un emploi dans le secteur des services d'aide à la personne. Enfin, on note que la quasi-totalité des CQP sont demandeurs d'emploi.

Répartition de la population selon le sexe

Sexe	Effectif	Total (%)
Femme	651	93,95 %
Homme	42	6,05 %
Total	693	100,00 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

Sans surprise, les formations observées restent des formations féminines.

Répartition de la population selon l'âge et le type de formation suivie

Age	Formation initiale	Formation continue	Total (%)
15-16 ans	21,04 %	0,00 %	21,04 %
17 ans	28,24 %	0,14 %	28,39 %
18 ans	12,82 %	0,43 %	13,26 %
19-25 ans	7,49 %	4,32 %	11,82 %
25-39 ans	0,00 %	10,52 %	10,52 %
40 ans et +	0,00%	14,99%	14,99%
Total	69,60 %	30,40 %	100,00 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

Les effectifs dans les formations dispensées en formation continue sont moins importants que les effectifs des formations initiales en Pays de la Loire. Ils représentent 30 % de notre échantillon. Logiquement, les personnes en formation continue ont plus de 25 ans. On retrouve quelques « accidents de parcours » mais ils sont relativement rares : ils concernent des personnes de 17 et 18 ans : une personne de 17 ans est ainsi inscrite dans le CAP petite enfance après un BEP CSS. Elle déclare avoir connu la formation par relation. Deux autres ont 18 ans et se sont inscrites en DEAVS via Internet après un bac SMS pour l'une et une première année de BEP pour la seconde. Enfin, une personne est en CQP assistant de vie après une troisième et y a été orientée par une mission locale.

Répartition de la population selon le diplôme préparé et l'âge

Diplôme préparé	18 ans	19-25 ans	25-39 ans	40 ans et +	Total (%)
ADV	0,00 %	12,50 %	35,42 %	52,08 %	100,00 %
CQP Assistant de vie	3,57 %	28,57 %	25,00 %	42,86 %	100,00 %
DEAF	0,00 %	0,00 %	17,86 %	82,14 %	100,00 %
DEAVS	2,17 %	15,22 %	38,04 %	44,57 %	100,00 %
Total	1,53 %	14,29 %	32,65 %	51,53 %	100,00 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

On constate une surreprésentation des 19-25 ans en CQP. Sans doute le rôle des missions locales peut être pointé pour l'expliquer. Par ailleurs, les 40 ans et plus sont surreprésentés en DEAF, ce qui, probablement, tient à ce que ce genre de formation s'inscrit dans un projet de vie plus large (couple, enfants).

Sous l'aspect de leur origine socioprofessionnelle, on a distingué les élèves en formation initiale et les élèves en formation continue.

Répartition des inscrits en formation initiale selon la profession du père

PCS courte du père	Effectif	Total (%)
Agriculteur exploitant	12	2,48 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	61	12,63 %
Cadre, profession intellect sup.	13	2,69 %
Profession intermédiaire	52	10,77 %
Employé	39	8,07 %
Ouvrier	215	44,51 %
Non réponse	91	18,84 %
Total	483	100,00 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

La majorité des inscrits en formation initiale sont d'origine ouvrière. Les fils et filles de cadres sont très peu nombreux. On observe toutefois des variations en la matière selon les formations. Il y a plus de jeunes issus des classes moyennes parmi les BEP CSS et une surreprésentation des enfants des milieux ouvriers parmi les BEPA SAP.

Répartition des inscrits en formation initiale selon la profession de la mère

PCS de la mère	Effectif	Total (%)
Agriculteur exploitant	5	1,04 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	12	2,48 %
Cadre, profession intellect sup.	4	0,83 %
Employé	278	57,56 %
Ouvrier	56	11,59 %
Profession intermédiaire	42	8,70 %
Sans activité	25	5,18 %
Non réponse	61	12,63 %
Total	483	100,00 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Les précédents résultats sont accentués lorsque l'on regarde la profession de la mère. Elle est employée ou ouvrière pour près de 70 % des personnes. En formation continue, l'origine sociale (ici objectivée par la profession des parents) des personnes qui ont répondu au questionnaire est plus variée.

Répartition des inscrits en formation continue selon la profession du père

PCS du père	Effectif	Total (%)
Agriculteur exploitant	21	9,95 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	16	7,58 %
Cadre, profession intellect sup.	14	6,64 %
Employé	23	10,90 %
Ouvrier	72	34,12 %
Profession intermédiaire	16	7,58 %
Non réponse	48	23,22 %
Total	210	100,00 %

Source : ensemble des stagiaires interrogés par questionnaire

Il y a également, dans cette sous-population de notre échantillon, une part plus importante de pères agriculteurs. Cela concerne particulièrement les personnes préparant un DEAF.

Répartition des inscrits en formation continue selon la profession de la mère

PCS de la mère	Effectif	Total (%)
Agriculteur exploitant	14	6,64 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	7	3,32 %
Cadre, profession intellect sup.	4	1,90 %
Employé	85	40,28 %
Ouvrier	11	5,21 %
Profession intermédiaire	10	4,74 %
Sans activité	34	16,11 %
Non réponse	45	21,80 %
Total	210	100,00 %

Source : ensemble des stagiaires interrogés par questionnaire

La position professionnelle des mères renseigne notamment sur une part importante de mères inactives. Il s'agit d'un effet de génération, en effet les stagiaires ayant en moyenne quarante ans, leur mère était plus souvent femme au foyer.

Répartition de la population selon le niveau de diplôme à l'entrée en formation initiale et continue

Diplôme le plus élevé	Formation initiale	Formation continue	Total
Aucun	24	15	39
Brevet des collèges	340	26	366
CFG	26	0	26
Niveau V	53	89	142
Niveau IV	2	39	41
Niveau III et +	1	18	19
Non réponse	37	23	60
Total	483	210	693

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

Nous avons affaire à une population relativement peu diplômée, ce qui semble plutôt logique puisqu'ils s'orientent vers un diplôme de niveau V. Les personnes inscrites en formation initiale possèdent pour la plupart le brevet des collèges. 24 n'ont aucun diplôme (CAP ATMFC et BEPA SAP), 26 possèdent un CFG (certificat de formation générale). Il s'agit quasi exclusivement des CAP ATMFC. Celles qui possèdent déjà un diplôme de niveau V sont les MCAD, véritable sésame pour intégrer cette formation.

Le niveau de formation des personnes inscrites en formation continue est cependant très différent. Une majorité, en effet, de ce public possède déjà un diplôme de niveau V, une part également importante possède même un diplôme de niveau IV, voire de niveau III. Là aussi des différences s'observent selon le diplôme préparé. C'est en CAP petite enfance que l'on retrouve les plus diplômés.

L'association des deux méthodes (entretiens semi-directifs et questionnaire diffusé auprès de 694 personnes) permet deux niveaux de lecture : un niveau qualitatif approfondi constitué d'informations collectées auprès d'une centaine d'individus interviewés et un niveau davantage quantitatif permettant de dégager les principales caractéristiques sociales et démographiques de ces personnes. À ce titre, signalons que des statistiques, produites par les institutions régionales délivrant les certifications (Rectorat, DRAF, DRASS, DRAFPA, Carif-Oref), ont également servi à dégager des éléments de cadrage et de comparaison.

Dans le corps même des analyses proposées dans le présent rapport, le lecteur trouvera une diversité de mode de présentation des données prélevées qui est à l'image de la diversité des données sur le traitement desquelles il est bâti. Ainsi, on trouvera des résumés biographiques (écrits à partir de points d'articulation particulièrement saillants et illustrant l'analyse, utilisés surtout pour décrire le parcours long antérieur à la formation), des informations statistiques tirées de l'enquête par questionnaire qui permettent de faire reposer sur un socle plus large certains propos récurrents tirés des entretiens, des extraits des entretiens qui sont significatifs surtout des points de vue constitués à partir des expériences subjectives de la formation.

3.2. Les apports du comité de pilotage et des formateurs

Nous avons souhaité travailler en collaboration avec un comité de pilotage actif afin de favoriser des échanges sur les différentes connaissances de nos partenaires et les nôtres. Trois comités de pilotage ont eu lieu. Les acteurs impliqués étaient très réactifs et très engagés dans ce partenariat.

Lors de nos déplacements dans les organismes de formation, les échanges ne se sont pas limités aux stagiaires et aux élèves. Ils se sont élargis aux formateurs et souvent aux directions d'établissement. Ces échanges ont été fructueux et ont permis de nourrir l'arrière-plan sur fond duquel les activités des stagiaires et les élèves se déployaient. Ces échanges étaient instructifs, enfin, pour comprendre le point de vue des formateurs sur leurs élèves et on montrera longuement dans la suite du rapport l'intérêt qu'il y a à mettre en regard ce que disent les élèves et ce que disent leurs formateurs dans la construction de représentations « professionnelles ».

*

*

*

On propose, dans un premier temps, de cerner les parcours et les expériences sociales des publics en formation dans l'aide à la personne (partie I). On commence par présenter ceux des élèves en formation initiale, puis, dans un second temps, ceux des personnes en formation continue. On retrouve cette partition de la présentation des analyses (formation initiale/formation continue) au principe de la seconde partie. Celle-ci porte sur les processus d'élaboration de représentations professionnelles à l'œuvre dans la formation dispensée aux uns et aux autres (partie II).

L'ensemble peut se lire dans l'ordre de succession suivant lequel se présentent les différentes parties et sous-parties, à l'instar d'un rapport ordinaire. Mais rien interdit au lecteur, plus intéressé par un aspect plutôt que par un autre (le public scolarisé de la première sous-partie de la partie I plutôt que le public « adulte » en formation de la seconde sous-partie de la partie I du document ou l'inverse, la dimension de parcours ayant conduit à ces formations de la première sous-partie de la partie II plutôt que les processus par lesquels les personnes apprennent progressivement à se comporter comme des professionnels du secteur de la seconde sous-partie de la partie II de l'ensemble ou l'inverse), de se rendre aux pages où sont traités plus spécifiquement ces points particuliers de l'analyse.

Partie I – Parcours et expériences sociales des publics en formation dans l’aide à la personne

« *L'étude des carrières a pour objet la dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté, et ce qui est unique, de l'autre ; une telle étude (...) vise à se placer au point de rencontre entre une société stable mais néanmoins changeante et l'être humain unique, qui n'a que peu d'années à vivre, mais dont les descendants sont à l'évidence très semblables à leurs parents* »

(Everett C. Hughes²⁶)

Cette définition du concept de carrière montre l'esprit dans lequel nous présentons les récits de vie recueillis au terme de cette recherche. L'origine sociale des personnes interrogées apparaît pour cela un point de départ incontournable : une grande partie de notre population, en effet, provient de milieux modestes. On observe ainsi parmi elles une majorité de stagiaires et d'élèves dont le père est (ou était) ouvrier, petit agriculteur ou employé dans le secteur industriel. Le volet quantitatif de notre enquête confirme d'ailleurs cette tendance, avec 50,3 % des adultes en formation dont le père était ouvrier ou employé, et 51,9 % des jeunes scolaires.

Origine sociale d'après la PCS déclarée du père (en %)

	Agri expl.	Artisans, comm.	Cadres, prof. Intel.	Prof. Interm.	Employé s	Ouvriers	Non réponse*	Total
Adultes	7 %	6,4 %	7,0 %	9,0 %	11,6 %	38,7 %	20,0 %	100 %
Élèves	3 %	13,4 %	2,7 %	11,4 %	7,9 %	44,0 %	17,5 %	100 %

Source : ensemble de la population interrogée par questionnaire

*La part importante des non-réponses chez les adultes tient au faible taux de réponse concernant l'activité de parents retraités ou décédés. Les non-réponses des élèves s'expliquent, pour une part, par l'ignorance de l'activité du père au moment de l'enquête (phénomène fréquemment observé au cours des entretiens menés auprès de jeunes de milieu populaire).

Cette objectivation de l'origine sociale ne doit cependant pas masquer la grande diversité des parcours observés, ceux-ci comprenant, pour une fraction des adultes interrogés, des situations de déclassement social. Elle ne doit pas non plus donner au raisonnement sociologique une dimension trop statique qui ne signifierait que ce qui apparaît comme un ensemble de propriétés générales et de « prédispositions » sociales²⁷.

C'est pourquoi nous choisissons, dans ce qui suit, de présenter des trajectoires saisies dans leur dynamique propre et dans le mouvement général de développement de l'aide à la personne. Nous faisons ce choix en mettant provisoirement de côté le type de certification qui était visé par les individus. En bref, les deux principales questions que nous nous sommes posées sont les suivantes : qu'est-ce qui, dans leurs parcours, distingue entre elles les personnes que nous avons rencontrées au moment de leur entrée en formation ? En quoi ces différences expliquent-elles des façons singulières de concevoir leur situation dans les dispositifs de formation ?

Pour les adultes, deux grands types d'itinéraires sociaux et professionnels sont mis en lumière. Ces itinéraires correspondent, dans la plupart des cas, à deux étapes distinctes de leur familiarisation avec le secteur de l'aide à la personne.

Le premier type de trajectoires est celui de personnes n'ayant quasiment aucune connaissance de ce domaine parce qu'elles viennent d'un autre secteur d'activité ou parce qu'elles entrent sur le marché de l'emploi. La connexion à une formation professionnelle de l'aide à la personne est, à leurs yeux, un moyen

²⁶ Everett C. Hughes, « Carrières », *Le Regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS, 1996, p.176-177.

²⁷ Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard/Le seuil, Paris, 1995, p.30-32.

de s'ouvrir les portes d'un secteur en pleine expansion. C'est de cette manière, du reste, que les orienteurs professionnels²⁸ leur présentent ce segment d'activité.

Le second type de trajectoires correspond, quant à lui, à des adultes ayant déjà un pied dans le domaine – et, plus généralement, dans celui du sanitaire et social. Ces adultes cherchent, à travers la formation, à conforter leur emploi et à faire reconnaître de façon matérielle et symbolique leur professionnalisme. Pour ces femmes, cependant, le chemin conduisant à des formations professionnelles reconnues est parsemé d'obstacles. Leur trajectoire est à comprendre au regard d'une organisation professionnelle, qui, pour plusieurs raisons, n'est pas toujours favorable au développement de la qualification.

Les trajectoires des scolaires sont différentes de celles des adultes. Elles souffriraient d'ailleurs d'une comparaison termes à termes avec ces derniers : non seulement parce que ces itinéraires ont une épaisseur plus mince dans le temps (carrières d'élèves dans le système scolaire) mais aussi parce que l'offre scolaire dans les filières sanitaires et sociales s'est profondément modifiée depuis une vingtaine d'années – date à laquelle une bonne partie des adultes interrogés entrait dans la vie active.

Enfin, contrairement aux adultes, les scolaires n'ont pas à proprement parler d'expérience professionnelle au moment où nous les interrogeons. Pour caractériser leurs parcours, on ne parlera donc pas d'« accès à la formation » mais de cursus conduisant à une spécialisation scolaire dont la position dans la hiérarchie des diplômes est spécifique (souvent ressentie – mais pas systématiquement – comme une « voie de relégation »)²⁹.

C'est d'abord des itinéraires de ces jeunes en formation scolaire dont on va parler, avant d'aborder ceux des adultes en formation continue.

²⁸ Par cette catégorie, on désigne un type de personnels dont l'activité consiste à conseiller des voies d'orientation professionnelle à des individus se trouvant à un pallier de leur existence au regard du marché de l'emploi.

²⁹ Yvette Grelet, Cyril Coinaud, Céline Vivent, « Valeur du diplôme, place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels », *Document Céreq Net.doc n°37*, mars 2008.

1. LES SCOLAIRES

Cette première partie vise à mieux connaître les profils et les parcours des personnes inscrites en formation initiale de niveau V dans le champ des services de l'aide à la personne. Il s'agissait pour ce faire d'identifier avec rigueur les caractéristiques sociales des élèves, leur passé scolaire, les circonstances de leur entrée en formation et leur intérêt pour celle-ci. Les résultats s'appuient sur deux types de données : qualitatives (53 entretiens ont été réalisés auprès d'élèves inscrits en CAP petite enfance, CAP assistant technique en milieu familial et collectif, BEP carrières sanitaires et sociales, BEPA services aux personnes et MC aide à domicile) et quantitatives (483 questionnaires ont été recueillis auprès de ce même public). Après avoir dressé un portrait statistique de la population, nous nous intéresserons donc aux parcours des jeunes inscrits dans ces filières. En quoi sont-ils différents ? Comment le « choix » d'une formation dans ce secteur s'opère-t-il ? Quels facteurs peut-on identifier comme contribuant à l'orientation, en termes de formation, de ce public ?

1.1. Qui sont-ils ?

Les services d'aide aux personnes : une filière féminine.

Sexe	femme	homme	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	95 %	5 %	100 %
BEPA Services aux personnes	94 %	6 %	100 %
CAP ATMFC	90 %	10 %	100 %
MC Aide à domicile	100 %	0 %	100 %
CAP Petite enfance	95 %	5 %	100 %
Total	94 %	6 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Les formations de niveau V dans les services d'aide aux personnes accueillent 94 % de filles. Elles font partie des filières extrêmement féminisées, à l'instar de la coiffure et de l'esthétique, du textile et de l'habillement, du secrétariat et de la bureautique, qui avoisinent avec les 100 %³⁰.

Qui sont ces hommes ?

Les hommes présents dans ces formations ne s'orientent pas vers les métiers des services de l'aide à la personne par hasard. 20 hommes sur 28 ont un membre de leur famille qui travaille dans le secteur ; cette personne exerce généralement la profession d'aide soignante ou d'aide à domicile. Et, enfin, pour 10 de ces garçons, il est bon de préciser qu'il s'agit de leur mère.

Les entretiens réalisés auprès de garçons inscrits dans ces formations viennent renforcer ce constat : ils occupent une place particulière au sein de ces filières. S'ils sont plus souvent issus de familles travaillant dans le secteur du sanitaire et du social, l'expérience qu'ils vont faire de la formation diffère également de celle des filles, tout comme le projet qu'ils formulent à l'issue de celle-ci.

³⁰ Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2009.

Louis a 18 ans et est inscrit en CAP petite enfance, il réalise sa formation en un an car il possède déjà un BEPA services aux personnes. Sa mère partage son temps de travail entre une maison de retraite et un EHPAD (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes) où elle exerce la profession d'ASH (Agent de service hospitalier) auprès de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer. Son père est menuisier.

Louis rencontre quelques difficultés au cours de sa scolarité, notamment à partir du collège. Il redouble sa 6e et intègre dès la 4e une classe d'enseignement technologique. Il s'inscrit en BEPA services aux personnes après avoir renoncé à son projet d'entrer en CAP petite enfance par apprentissage faute d'employeur. Il n'abandonne cependant pas son projet de devenir ATSEM.

Ses parents et lui-même sont investis dans des associations sportives, Louis encadre dès l'âge de 14 ans des équipes de jeunes. C'est précisément cette activité qui va faire évoluer son projet. Le travail qu'il effectue en école maternelle se passe bien mais il dit : « *rester dans les écoles en tant qu'ATSEM toute sa vie, je ne pense pas* ». Il envisage aujourd'hui de poursuivre ses études en BP JEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport) pour devenir animateur sportif.

Alexandre est un jeune homme de 17 ans, il est actuellement en année terminale de BEP carrières sanitaires et sociales. Sa mère est infirmière à l'hôpital d'Angers où son père travaille également sans qu'Alexandre puisse dire précisément ce qu'il y fait. Quand on s'étonne devant lui qu'il soit (presque) le seul garçon de sa « promotion » il met en avant le travail de sa mère qui lui parle de ce qu'elle fait à l'hôpital et, aussi, d'une de ses tantes, infirmière également, ou d'une autre encore, sage femme à la retraite.

Sa scolarité au collège s'avère difficile, Alexandre a des difficultés à suivre et il doit anticiper une orientation vers les formations professionnelles. Il effectue différentes démarches afin de « *découvrir les secteurs* ». Sa mère joue un rôle décisif dans son orientation, elle lui parle des métiers des services aux personnes et « *moi, dit-il, je me suis bien vu faire le même métier que ma maman. Ses histoires, son service me motivaient (être proche des personnes, écouter, aider)* ».

Les sentiments que lui inspire le contenu de la formation sont assez contrastés entre les « *SMS où il découvre des choses qu'il ne connaissait pas* », l'hygiène qui l'ennuie et qu'il associe au balayage et l'animation où « *on fait du découpage et du collage* ». Ses expériences de stage ne se sont guère révélées plus positives, après quatre semaines de stage passées dans un foyer logement, il prend conscience que « *c'est ennuyeux* », « *routinier (tout le temps dans les balais)* ». Fort de cette expérience négative, il est décidé à tout faire pour accéder à une première d'adaptation, puis à décrocher son bac STSS afin de pouvoir entrer dans une école d'infirmier.

Le bilan que dressent ces deux garçons de leur scolarité au lycée professionnel est plutôt réservé : sentiments d'ennui et/ou de ne pas être à leur place qui seront renforcés par leurs expériences de stage. Les projets qu'ils vont nourrir après la formation vont, de ce fait, se développer un peu à la marge du secteur des services de l'aide à la personne, même s'ils restent dans le champ du sanitaire et du social. Dans ces deux cas, l'influence de l'environnement familial et social sur la construction du nouveau projet apparaît clairement. Louis, fort de son expérience personnelle en tant qu'encadrant dans une association sportive, choisit l'animation, Alexandre s'orientera vers le sanitaire, ce qui semble presque une tradition dans sa famille.

Un âge moyen de 17,13 ans

Age	15-16 ans	17 ans	18 ans	19-25 ans	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	43 %	39 %	12 %	6 %	100 %
BEPA Services aux personnes	25 %	44 %	17 %	14 %	100 %
CAP ATMFC	26 %	53 %	16 %	5 %	100 %
MC Aide à domicile	0 %	27 %	40 %	33 %	100 %
CAP Petite enfance	5 %	18 %	59 %	18 %	100 %
Total	30 %	41 %	18 %	11 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

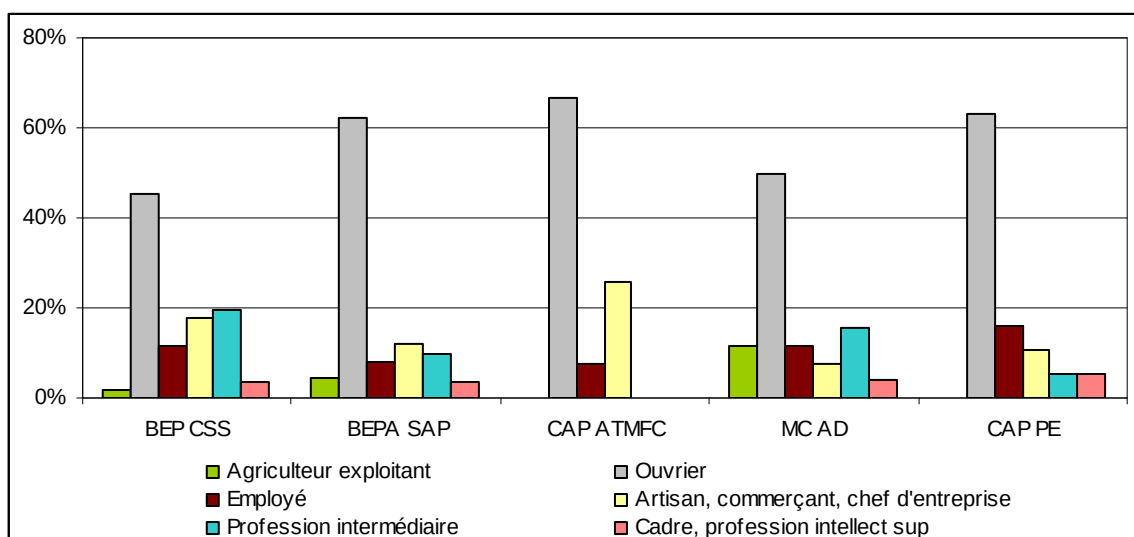
Nous avons affaire à une population jeune. La majorité d'entre eux a entre 15 et 17 ans. La catégorie 15-16 ans correspond à l'ensemble des jeunes n'ayant pas redoublé avant leur entrée en CAP ou BEP.

On constate également que les inscrits en BEP carrières sanitaires et sociales sont sensiblement plus jeunes que les autres. De nombreux établissements effectuent une sélection par dossier à l'entrée de cette formation, certains exigeant même l'obtention du Brevet des collèges. Par conséquent, on y trouve des élèves avec un meilleur niveau scolaire et, ce faisant, moins de redoublants. 48 % des inscrits en BEP carrières sanitaires et sociales n'ont jamais redoublé contre 39 %, par exemple, pour les BEPA services aux personnes et 16 % pour les CAP assistant technique en milieu familial et collectif.

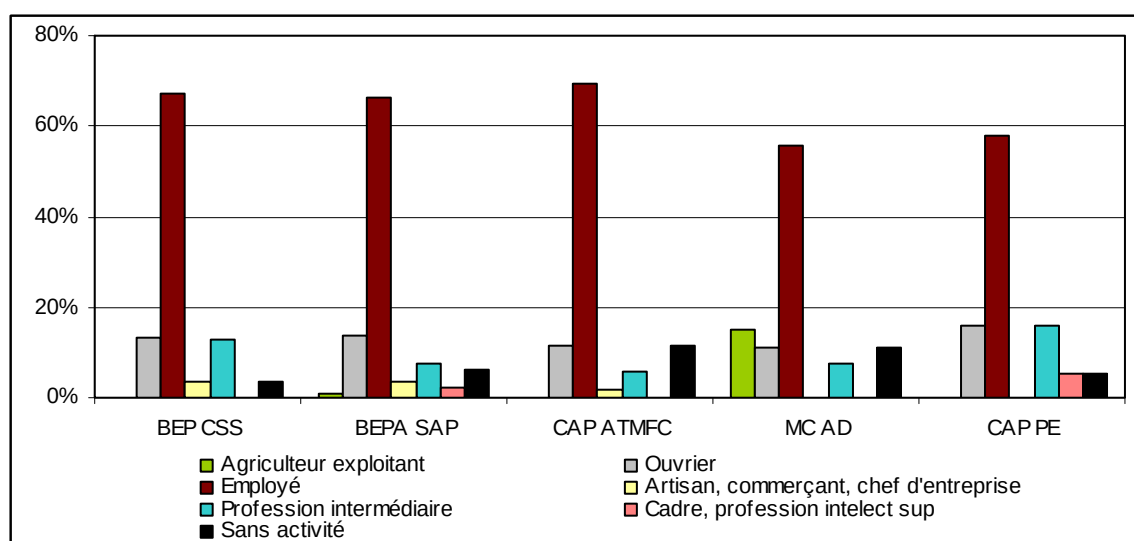
À l'inverse, les inscrits en CAP petite enfance sont des jeunes (plus) vieux. En effet, plusieurs d'entre eux possèdent déjà un diplôme, il s'agit généralement du BEPA services aux personnes. De même, les inscrits en mention complémentaire sont de fait plus âgés puisqu'ils ont précédemment obtenu un BEP ou un BEPA.

Une même origine sociale

PCS du père



PCS de la mère



L'origine sociale des élèves inscrits en formation initiale de niveau V dans le secteur des services d'aide aux personnes apparaît comme relativement homogène. Ils sont majoritairement issus de familles ouvrières. Si l'on y ajoute les filles et fils d'employés, ils représentent près de 65 % de notre population. Les enfants d'artisans ou de commerçants occupent également une place non négligeable dans notre échantillon (15.5 %).

L'appartenance aux catégories populaires s'accroît avec la catégorie socioprofessionnelle de la mère, 66 % d'entre elles sont employées, 13 % sont ouvrières.

Encore une fois, les élèves de BEP carrières sanitaires et sociales se distinguent, la surreprésentation des professions intermédiaires atteste de leur appartenance à un milieu social plus varié.

67 % de ruraux

Commune de résidence	Rural	Urbain	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	65 %	35 %	100 %
BEPA Services aux personnes	79 %	21 %	100 %
CAP ATMFC	33 %	67 %	100 %
MC Aide à domicile	60 %	40 %	100 %
CAP Petite enfance	86 %	14 %	100 %
Total	67 %	33 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

On observe que les 2/3 du public scolarisé dans les services d'aide aux personnes résident en milieu rural. On note d'importantes disparités selon les diplômes préparés. Si les inscrits en BEPA services aux personnes sont essentiellement des ruraux (79 %) – ce chiffre renvoie au maillage territorial des établissements du ministère de l'agriculture – à l'inverse, les formations de CAP assistant technique en milieu familial et collectif, un peu plus présentes en ville, accueillent majoritairement de jeunes urbains (67 %).

Familles nombreuses ...

Nombre de frère et sœur	0	1	2	3 et +	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	5 %	34 %	30 %	31 %	100 %
BEPA Services aux personnes	5 %	33 %	41 %	21 %	100 %
CAP ATMFC	5 %	31 %	31 %	33 %	100 %
MC Aide à domicile	20 %	17 %	37 %	26 %	100 %
CAP Petite enfance	5 %	41 %	45 %	9 %	100 %
Total	6 %	32 %	35 %	27 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Sur l'ensemble de l'échantillon interrogé 62 % des jeunes sont issus de familles nombreuses (au moins 3 enfants), ce qui apparaît comme relativement élevé lorsque l'on sait que le nombre moyen d'enfants par famille en France était en 1990 de 1,9³¹. Seuls 6 % sont fille ou fils unique.

³¹ Insee, « Recensements de la population de 1962 à 1999 », Enquêtes annuelles de recensement de 2004 à 2006.

Au vu de ces premières données, le public scolaire apparaît comme un public relativement homogène. Le profil « type » de l'élève est une fille de 17 ans, venant d'un milieu modeste. Elle s'est orientée vers une formation des services de l'aide à la personne après un parcours scolaire laborieux au cours qu'elle a eu des difficultés à suivre, notamment à partir des classes de collège. Mais cette apparente homogénéité cache la diversité des parcours, ces parcours qui les ont justement conduits à se positionner dans la « hiérarchie » des diplômes. L'orientation vers une formation du secteur n'est pas vécue par tous de la même manière. Si certains semblent plus disposés à le vivre sur le mode de l'inclination, du fait notamment d'une socialisation familiale qui les y a préparés, pour d'autres c'est une voie où ils ont échoué, le « choix » de la formation se faisant sous contraintes. C'est à l'examen plus détaillé de ces deux types de parcours que l'étude va à présent s'intéresser.

1.2. Deux types de parcours

Avant de définir ce qui caractérise les deux types de parcours identifiés, un premier temps est nécessaire pour éclairer ce que la notion de parcours veut dire. Dans le sens commun, un parcours est défini comme étant un ensemble d'étapes, de stades par lesquels passe un individu, un trajet suivi pour aller d'un point à un autre. Ces définitions apparaissent cependant réductrices dans le sens où elles ne prennent en compte qu'un seul niveau de lecture, celui d'une succession de différentes positions. Les parcours se composent également de chemins parallèles selon la dimension que l'on retient : la scolarité, la famille, la santé, la mobilité géographique...

Afin de retracer dans toutes leurs dimensions les parcours des élèves inscrits dans ces formations, il s'agissait d'identifier lors de la réalisation des entretiens les différents événements se rapportant à leur histoire scolaire, familiale. C'est au regard de ces éléments que nous avons pu isoler les facteurs jouant un rôle déterminant dans leur orientation et le « choix » de la formation. Il s'agissait également d'identifier les acteurs impliqués dans le processus car chaque élève s'oriente et est orienté. L'orientation est un jeu d'équilibre entre les désirs d'un individu et ce qui lui est permis au vu de ces aptitudes (scolaires) qui sont l'objet de sanctions socialement définies. Ce n'est donc pas un choix dans l'absolu, mais bien un choix qui se fait par rapport à un éventail de possibilités assez restreint et objectivé, notamment par l'institution scolaire. C'est, au fond, le lieu du croisement de ce que le sociologue Jean-Michel Berthelot³² appelle l'espace objectif, c'est-à-dire ce que l'origine sociale et le parcours scolaire rendent possible, et de l'espace subjectif, ce à quoi il est apporté sens et valeur par la personne.

1.2.1. Parcours sous contraintes

Choisir son orientation lorsque l'on a quinze ou seize ans n'est pas chose aisée mais pour les individus qui composent cette première catégorie la question ne s'est pas véritablement posée en ces termes. Ce premier type de parcours réunit tous les élèves dont on a le sentiment qu'ils ne sont pas véritablement les acteurs de leur histoire scolaire. Souvent issus des filières adaptées (3e Segpa, 3e professionnelle), ayant connu un, voire deux redoublements la plupart du temps à l'école primaire – ce qui témoigne d'une scolarité franchement difficile – les possibilités qui s'offrent à eux à la sortie de la 3^e sont limitées. « *Pas le niveau pour aller en général* », l'entrée dans un BEP apparaît également comme compromise. Une jeune fille, formulant le souhait d'entrer en BEP carrières sanitaires et sociales, explique :

« Mes notes n'étaient pas assez élevées et le directeur m'a demandé si je n'avais pas une autre possibilité et je lui ai dit : « ben si je ne peux pas aller en BEP, j'aimerais aller en CAP ATMFC ». Il m'a dit : « ben là, il y aura possibilité que tu puisses entrer ». Il m'avait dit aussi que, après un an de CAP, on pouvait passer en BEP. D'un côté, ça m'avait encouragé. »

Ils n'ont pas de véritable attirance pour le secteur de l'aide à la personne et c'est souvent une succession de petites choses qui fait qu'ils échouent là : des stages au collège réalisés en maison de retraite,

³² Jean-Michel Berthelot, *Ecole, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

leur origine scolaire, le métier exercé par leur mère. Le choix de la formation est alors vécu comme un second choix, un choix par défaut, voire contraint.

Cette première catégorie se compose pour moitié d'élèves inscrits en CAP ATMFC, ce qui ne nous surprendra pas puisque l'on sait que la formation d'assistant technique en milieu familial et collectif est majoritairement alimentée par les sortants de 3^{es} dérogatoires. Les résultats du questionnaire vont également dans ce sens : 57 % des inscrits en CAP ATMFC proviennent d'une 3^e PVP (préparatoire à la voie professionnelle) ou d'une 3^e Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté).

Les élèves dont le parcours scolaire apparaît comme soumis à certaines contraintes sont massivement issus des milieux populaires et souvent des fractions les plus démunies. Nous avons rencontré des jeunes qui évoluent parfois dans un contexte social et/ou économique difficile fait de précarité et qui peut être source de tensions au sein de la famille (monoparentalité, familles nombreuses, emplois peu qualifiés, mauvaises conditions de travail). Cette vulnérabilité économique, sociale n'est pas sans répercussions sur les conditions de vie et de scolarité des enfants. Elle peut être un facteur de rupture scolaire ou, tout du moins, entraîner des difficultés d'apprentissage. Mathias Millet et Daniel Thin ont récemment rappelé l'impact que peuvent avoir des difficultés économiques, une instabilité professionnelle ou des périodes de chômage sur la scolarité. Pour un certain nombre de familles parmi les plus pauvres, les conditions matérielles d'existence entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires et, plus généralement, les conditions d'une scolarité « réussies »³³. Il ne s'agit pas de dire que tous les enfants de familles populaires se trouvent prédisposés à l'« échec scolaire », mais simplement de rappeler que ce sont des contraintes qui pèsent sur la scolarité des enfants et, par conséquent, sur leur orientation.

Différents acteurs jouent un rôle prépondérant dans l'orientation de ces jeunes. C'est ce qui va distinguer nos deux sous-populations. Dans la première, ce sont des directeurs d'établissement, des professeurs, des conseillers d'orientation qui vont jouer un rôle décisif. Dans la seconde, interviennent des membres de la famille proche et/ou élargie.

1.2.1.1. Choix [en]cadré par l'institution scolaire

Il est parfois difficile de déceler le caractère « subi » du choix dans la mesure où les élèves que nous avons rencontrés donnent du sens à leur parcours scolaire. En situation d'entretien ils s'efforcent de justifier ces choix d'orientation, qu'ils en soient, objectivement, les initiateurs ou pas. Ils finissent par complètement se l'approprier, notamment parce qu'ils ont besoin, à un moment donné, de recouvrer la maîtrise de leur avenir. De ce fait, malgré les contraintes qui ont pesé sur leur parcours, la formation professionnelle est généralement vécue de manière positive.

L'intervention de professeurs [principaux], de conseillers d'orientation, de directeurs d'établissement constitue la principale caractéristique de cette première sous-classe de parcours. Ils y sont en effet des acteurs incontournables de l'orientation. Ce sont eux qui évaluent le niveau des élèves, qui valident ou pas leur projet, qui proposent une orientation vers telle ou telle filière, vers tel ou tel dispositif de formation. Même si la décision finale revient aux parents, l'avis qu'ils formulent est souvent suivi. Marine n'est pas un cas isolé. Après une première orientation en BEP secrétariat qui s'est révélée négative, elle ne parvient pas à se projeter et à trouver la voie professionnelle qui lui correspond. Elle explique alors comment la décision de son inscription en CAP ATMFC a été prise sans qu'elle en soit véritablement l'auteur.

Marine a 18 ans, elle vit en milieu rural avec sa mère qui exerce la profession d'aide soignante et ses deux petites sœurs. Elles ont déménagé après le divorce de leurs parents. Elle est aujourd'hui en deuxième année de CAP ATMFC.

³³ Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

Marine se décrit comme une élève moyenne, mais elle arrive jusqu'en 3e sans encombre. C'est alors qu'elle échoue au brevet des collèges et qu'elle est orientée vers une seconde d'insertion : *« c'est plus facile que la 3^e, c'est pour remettre les notes mieux. Et après on repasse un brevet parce que j'ai pas eu mon brevet des collèges et on repasse un brevet professionnel. Là je l'ai eu, ça fait qu'après je pouvais plus passer dans un BEP ou quelque chose comme ça. »*. Elle s'inscrit en BEP secrétariat, mais s'aperçoit rapidement que la formation ne lui plaît pas (*« J'aimais pas la compta et tout. »*). Elle décide alors de faire un apprentissage dans la vente *« pour gagner des sous et parce que je ne suis pas trop écolo »*, elle s'inscrit dans un CFA, mais ne trouvera pas de patron. Les choses se compliquent pour Marine, sa mère s'inquiète : *« ma mère elle commençait à dire oui, il faut que tu reprennes une scolarité et tout »*. Finalement, elle retourne voir le directeur de son ancien établissement : *« ben après je me suis dit je vais retourner dans mon BEP, mais déjà j'avais pas des bonnes notes et le directeur il m'a dit : « il y a aussi cette formation là que tu peux faire », puis ma mère m'a dit : « vu que tu aimes bien le contact avec les personnes et tout, tu sauras mieux faire ça ». »*

Les parcours suivants sont ceux de deux élèves ayant rencontré, dès l'école primaire, de grosses difficultés scolaires. Un redoublement précoce puis un placement en école spécialisée, les mènent très rapidement aux filières dérogatoires organisées dans les collèges. Or nous l'avons vu, suivre un cursus scolaire dans des classes spécialisées et notamment des Segpa, a un impact direct sur l'orientation. Premièrement, parce qu'il compromet la poursuite d'études vers la filière générale et parfois même vers certaines formations professionnelles plus sélectives. Ceci est renforcé par le fait que des établissements réservent des places à ces publics dans certaines des formations qu'ils proposent (c'est le cas du CAP ATMFC). Et deuxièmement, parce que l'organisation de ces filières comprend l'élaboration d'un projet professionnel – grâce à un suivi personnalisé et à l'utilisation de documents ressources – et la réalisation de différents stages – qui serviront à construire puis à affiner le projet professionnel. La question de l'orientation à l'issue de la 3^e est donc traitée bien en amont. Les parcours retracés ci-dessous mettent en évidence le rôle de l'encadrement institutionnel, notamment à travers l'organisation de la filière, sur l'orientation des élèves vers une formation du secteur.

Kévin est un jeune garçon de 17 ans inscrit en deuxième année de CAP ATMFC. Il est issu d'une famille de quatre enfants, son grand frère est sans diplôme et exerce la profession de déménageur, sa sœur est scolarisée au collège et son frère est en maternelle. Sa mère exerce la profession d'aide aux personnes, son père, lui, est peintre en bâtiment. Kévin a été placé, et ce dès le début de sa scolarité à l'école primaire, en écoles spécialisées. Il dit : *« ça m'a aidé à rester en place »*. Au collège, il fait ses années de 4e et de 3e au sein d'un groupe de douze élèves où il travaille la cuisine, l'entretien du linge et des locaux. Il a pu dans ce contexte bénéficier de davantage de liberté qu'auparavant : *« on pouvait sortir »*. À l'issue de la 3e, son choix se porte naturellement vers la formation d'assistant technique en milieu familial et collectif – formation qu'il qualifie de *« généraliste »* et où *« la cuisine n'est qu'une chose parmi d'autres »* – dans un lycée qui offrait des places en priorité aux élèves issus des Segpa.

Kévin envisage de passer prochainement le DEAVS, poussé par sa mère qui devrait suivre la même formation. Il en a également discuté avec ses enseignants et une conseillère d'orientation qui lui ont dit qu'*« on trouve ainsi plus facilement du travail »*, lui considère que la formation *« ça permet de gagner sa vie, d'être indépendant »*.

Sophie a 18 ans, elle est en terminale BEP carrières sanitaires et sociales. Ses parents sont divorcés, elle vit avec sa mère, agent immobilier, et sa sœur. Elle est sans nouvelle de son père. Sa scolarité a été très perturbée : divorce de ses parents, dyslexie (cause d'un premier redoublement en CP), cure d'amaigrissement de 6 mois, Sophie cumule les expériences douloureuses. Rétrospectivement, elle dit : *« c'est vrai que c'était une période où j'étais pas la plus joyeuse »*. Elle est orientée dès sa seconde 6e vers une filière spécialisée qui lui permettra de réaliser de nombreux stages, elle les effectuera dans la vente, le bâtiment et en maison de retraite. Suite à son échec au brevet, elle ne *« souhaite pas être rescolarisée »* et envisage de *« faire un apprentissage dans le bâtiment »*. C'est à ce moment qu'elle est obligée de partir en cure d'amaigrissement, mais ce type de formation n'étant pas proposée là-bas, Sophie doit envisager une autre voie. Elle explique : *« il y avait pas la formation que je voulais faire, donc ils m'ont conseillé de faire sanitaire et social, parce que j'avais fait des stages dans les écoles, et avec des personnes handicapées... au bout de 6 mois, j'ai dû rejoindre un autre établissement pour finir mon année. Et en fait, j'ai atterri ici pour refaire une seconde [1^{ère} année BEP] parce qu'ils voulaient pas me prendre en terminale [BEP]. »*

1.2.1.2. Choix professionnel contrarié

La deuxième sous-classe de parcours est peuplée d'élèves dont le choix professionnel a été contrarié, le refus du vœu d'orientation étant largement promulgué par la famille.

La coiffure, la gendarmerie, le bâtiment, etc., le premier choix des élèves inscrits dans cette catégorie ne se portait pas sur les formations des services aux personnes. Cependant, ces formations sont jugées soit trop coûteuses, soit trop masculines et, finalement, les parents [et plus particulièrement les mères] décident de mettre leur veto et d'orienter leurs enfants vers des projets qu'ils estiment plus « réalistes ». Une élève inscrite en CAP ATMFC raconte :

« J'ai eu du mal à choisir ce qui me plairait, je voulais être couvreur en fait. Ma mère a jamais voulu alors j'ai fait je m'oriente dans le ménage (métier exercé par sa mère) comme ça tu seras tranquille. »

Pourquoi elle ne voulait pas ?

Parce qu'elle avait peur, c'est un métier d'hommes, ben il y a pas de sot métier ! »

De nombreux écrits se sont attachés à décrire les choix d'orientation (scolaires et professionnels) des garçons et des filles³⁴. Il en ressort que, dès le plus jeune âge, les garçons et les filles effectuent des choix très stéréotypés. Ces « logiques de genre » sont très largement relayées par les familles : celles-ci manifesteront leur préférence pour que leurs garçons s'orientent vers des secteurs identifiés comme masculins (les filières scientifiques et techniques) et leurs filles vers des filières féminisées (les filières littéraires, les professions de la santé et du social ou l'enseignement par exemple). Alors, quand celles-ci décident de devenir couvreur, pompier ou gendarme, il n'est plus question de professeurs ou de conseillers d'orientation, la famille prend le relais concernant l'orientation de leurs enfants.

L'orientation, en second choix, vers un BEPA services aux personnes ou encore un CAP ATMFC ne se fait pas de manière fortuite. Les mères exercent les professions de femmes de ménage, de monitrices de centre de loisirs, d'ATSEM ou encore d'aides à domicile, etc. autant de professions en lien avec le secteur des services aux personnes qui, en toute hypothèse, auront eu une incidence sur le nouveau « choix ».

Anaïs est une jeune fille de 17 ans qui prépare le CAP ATMFC. Elle vit chez ses parents, marocains d'origine, sa mère est ATSEM et son père est maçon, il est aujourd'hui à la retraite. Elle a dix frères et sœurs, l'une d'elles est actuellement en formation pour devenir aide soignante. Une de ses tantes travaille également au sein d'un foyer pour personnes handicapées.

Anaïs a redoublé son CE2 parce que, pense-t-elle, elle était « *trop timide* ». En fait, elle « *n'a jamais trop aimé l'école* [sans jamais avoir] *une sale moyenne* ». Elle est allée au collège et, à sa demande, « *contre l'avis des professeurs* », a bifurqué vers la voie professionnelle après la classe de troisième et l'obtention de son Brevet des collèges : elle voulait « *faire des stages* ». En quatrième déjà, elle avait émis le vœu de faire une école pour devenir esthéticienne indiquant par là tout autant le choix d'un domaine d'activité professionnelle future souhaité et son désir de travailler rapidement (cette perspective a été abandonnée quand elle a appris le coût d'entrée dans une école pour devenir esthéticienne). L'entrée au lycée professionnel correspondait pour elle donc au désir d'acquérir des connaissances et des savoir-faire dans un domaine professionnel où elle sentait pour la première fois de sa scolarité « *avoir sa place* », le choix du CAP se faisant tout de même dans son esprit « *par défaut* » tout ce qu'elle avait visé ailleurs se révélant « *trop cher* ».

Chloé a 17 ans, elle habite chez ses parents. Sa mère est aide à domicile, elle exerce ce métier depuis seulement 3-4 ans. Avant cela, elle travaillait dans une usine, mais celle-ci ayant fermé, elle a dû se reconvertir. « *Et puis elle a toujours eu cette envie d'aider les gens, c'était sa voie mais elle n'a jamais trop su suivre sa voie en fait, et puis ben on lui a proposé de faire ça et du coup, elle est super contente.* » Son père est agriculteur. Elle a une petite sœur en 3e. Elle n'a pas très bien vécu sa scolarité à l'école primaire. Elle avait des difficultés et s'est sentie délaissée par ses professeurs. Ses difficultés ont perduré au collège, elle a finalement redoublé sa

³⁴ On songe par exemple aux travaux de Marie Duru-Bellat, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

6e, chose qu'elle n'a, selon elle, pas mal vécue. À la fin de la 3e, elle s'oriente vers un BEPA SAP. *« C'était difficile, c'est pour ça que je suis partie après en voie professionnelle. »* Son premier vœu se portait sur la gendarmerie ou *« dans les prisons »*. Chloé n'explique pas son revirement mais lorsqu'on l'interroge sur ses choix d'orientation, sa mère est omniprésente : *« C'est elle (sa mère) qui m'a mis un peu dans la voie parce qu'elle me parlait de ça un peu. Et puis elle me fait ça pourra toujours te servir de toute manière quel que soit le métier ou dans la vie courante. Et puis du coup ça me plaît bien. »* Plus loin, elle dit : *« Le BEPA, je l'ai connu par ma mère parce qu'elle avait eu une stagiaire du lycée, donc elle m'en a parlé. Après j'ai été voir cette stagiaire, elle m'a donné goût au lycée et à la filière. Il y a beaucoup de TP, c'est plus facile de rentrer dedans et d'apprendre. »*

Emilie a 18 ans, elle prépare un CAP petite enfance. Elle a suivi un parcours classique, sans redoublement. Sa mère est monitrice dans un centre de loisirs et son père ouvrier à l'usine. Elle a changé de région à plusieurs reprises suite au divorce de ses parents et à la volonté de sa mère de revenir en Bretagne. À la fin de la troisième elle n'avait pas un métier particulier en tête : *« Ben 3e, c'est vrai que... il y avait vraiment ça ou vraiment les métiers pompiers, armée ou gendarmerie. C'est vrai que gendarmerie, il fallait un niveau très élevé, la moyenne, j'avais pas le niveau et les pompiers, je ne pouvais pas commencer déjà et l'armée, c'est pareil, j'étais trop jeune. »*

Elle s'inscrit en BEP carrières sanitaires et sociales car c'est une formation proche de son domicile sans inclination particulière pour le secteur. Elle tente donc la première année mais abandonne car le rythme scolaire ne lui convient pas. Sa mère lui conseille alors de suivre une formation en lien avec le BEP carrières sanitaires et sociales par apprentissage : *« J'en ai parlé avec ma mère et on a parlé de l'apprentissage. Elle a essayé de me trouver quelque chose qui pourrait me plaire, qui continuerait avec le BEP, c'est vrai que le CAP petite enfance, c'est ce qui convenait le mieux. »*

La formation en apprentissage semble convenir à Emilie, cependant elle n'a pas d'idée précise sur ce qu'elle veut faire, elle évoque moniteur éducateur mais a laissé passer la date pour l'inscription : *« Ben ce qu'il y a c'est que moi je voulais m'orienter vers moniteur éducateur et ce qu'il y a c'est que je ne savais pas mais il fallait s'inscrire plus d'un an à l'avance. Et moi qui me décide toujours à la dernière minute, donc j'ai choisi autre chose qui me plaît, donc là je vais partir dans un nouvel apprentissage en vente cette fois. »*

Si Emilie a bénéficié du soutien de sa mère dans la recherche d'une formation qui lui « convienne » l'absence de reconnaissance paternelle dans ses choix d'orientation l'a limitée dans sa capacité à trouver son chemin professionnel. *« Contrairement à mon père qui a chaque fois quand je voulais faire un truc, avant je voulais faire gendarmerie mais quand j'ai vu que je n'avais pas le niveau, je me suis orientée vers autre chose, au début il disait que gendarmerie c'était nul, après quand je m'oriente vers autre chose, gendarmerie c'était mieux. C'était un peu compliqué. »*

1.2.2. Parcours par inclination

L'inclination se définit comme une attirance, une force intérieure et naturelle qui oriente spontanément ou volontairement la personne vers un objet, un but. Selon cette définition, un parcours par inclination est un parcours choisi, avec une motivation pour un secteur d'activité ou un public donné tel que les enfants, les personnes âgées, les personnes handicapées, ou pour un métier précis : comme aide à domicile, aide soignante.

Le public qui compose ce second type de parcours diffère de manière significative du précédent. Ils sont moins fragiles scolairement : les redoublements en primaire sont quasi inexistantes – parfois un redoublement survient au collège –, ils sont également moins souvent issus des filières adaptées. De ce fait, davantage de choix s'offrent à eux à l'issue de la classe de 3^e, ils sont en capacité d'intégrer des formations plus sélectives – le BEP carrières sanitaires et sociales par exemple – même si la poursuite d'études en filière générale apparaît clairement comme quelque chose d'inaccessible (*« Je ne m'en sentais pas capable. La seconde, je trouvais ça assez difficile. »*, *« Le collège, c'était assez dur, j'avais du mal à suivre en cours en fait. »*).

Ces élèves s'orientent vers les formations des services aux personnes parce qu'ils souhaitent majoritairement *« devenir auxiliaire de puériculture »* ou bien *« passer le concours d'aide soignante »* ou encore *« travailler auprès d'enfants »*. Ne pouvant poursuivre en filière générale, ce public fait référence à son attirance pour la pratique, à son besoin de rupture avec *« l'école »* et à son envie de faire des stages : *« Et*

puis moi ce que j'aime c'est le contact, c'est aller sur le terrain, avoir des stages, avoir de la pratique. Rester tout le temps sur une chaise, ce n'est pas pour moi », « C'était un bon prof. Il avait bien remarqué qu'il me fallait de la pratique, pas que de la théorie ».

1.2.2.1. Socialisation familiale

Dans la socialisation, l'individu intériorise un certain nombre de normes et de valeurs propres au groupe social dans lequel il vit. Les valeurs sont les manières qu'un groupe ou une société considère comme devant être respectées (le sens de l'effort, la réussite professionnelle, la solidarité, etc.).

Les normes en sont l'incarnation plus concrète, elles désignent tout ce qu'un individu peut ou ne peut pas faire, il s'agit donc de la traduction des valeurs en lois : être ponctuel à son travail ou cotiser à la sécurité sociale.

La famille constitue le premier groupe social d'appartenance. De ce fait, de manière consciente et inconsciente, chaque individu intègre les codes implicites du milieu professionnel dans lequel ses proches évoluent. Cette connaissance du secteur, de la profession, du métier exercé par ses parents ou des membres de sa famille lui est familière. Comme le souligne J-M Berthelot³⁵ : *« Vraies ou fausses alternatives ? On peut toujours affirmer que tout est joué et que l'apparente liberté du choix n'est qu'illusion et rationalisation rétrospectives. Mais il ne s'agit pas plus ici d'un débat philosophique que d'une affirmation abstraite de la liberté. Bernard (fils de paysan) et Jean (fils de médecin) ont également en commun d'avoir un espace de choix singulièrement resserré, inscrit dans les spécificités de leur situation sociale concrète et dans les proximités de leurs références familiales : Jean avoue ne pas voir au-delà de médecine (comme son père et son frère) ou de math-sup (comme son oncle) ; Bernard n'a hésité qu'entre agriculture (comme son père et sa sœur) et mécanique. Ce qui alors apparaît singulièrement déterminé, c'est l'espace objectif et subjectif du choix, non sa réalité. L'espace objectif est ce que l'origine sociale et le parcours scolaire concret constituent comme possibles : pas plus Bernard que Jean n'hésitent entre médecine et agriculture. L'espace subjectif est-ce à quoi il est accordé sens et valeur. Au sein de ce double espace de multiples alternatives concrètes peuvent à chaque étape surgir et mobiliser compétences et énergie. »*

Toujours selon J-M. Berthelot, trois logiques sociales de choix existent :

- Une logique de l'identité et de l'altérité. *Tel père, tel fils*. Nommée également logique de reproduction, la société constitue un réservoir de positions sociales et professionnelles. Cependant, plus une société est en développement économique, social et culturel, plus les transformations, les disparitions, les créations sont importantes et variées.
- Une logique du dedans et du dehors, du médiateur et de l'immédiat. Cette logique existe quand la position du père et celle du fils nécessitent le passage par une institution, telle l'école. Autrefois, le fils d'agriculteur n'avait pas à passer par l'école pour reprendre la ferme familiale. Aujourd'hui chaque enfant passe au minimum onze ans au sein de cette institution et les modalités de son insertion sociale et professionnelle sont largement déterminées par celles de ses performances scolaires. La réalisation d'un choix professionnel implique à titre de condition nécessaire un parcours scolaire réussi, avec la possession de la certification et ce quel que soit le niveau d'études.
- Une logique du goût, du souhaitable et du probable autrement dit une logique de la préférence. Bien souvent ce sont les circonstances qui tranchent, mais chaque choix met en jeu toute la complexité concrète d'une histoire singulière, jusque et y compris dans le désir de tout concilier, de choisir sans choisir, de préserver l'unité utopique des deux branches de l'alternative : restauration et sanitaire et social.

Ces trois logiques sont opérantes dans l'orientation scolaire et professionnelle. L'orientation est un processus par lequel une génération accomplit son passage du milieu familial au monde professionnel. La logique du préférable pourrait se résumer par la question : « quelle est la bonne orientation ? » cette question

³⁵ J-M. Berthelot, *op.cit.*

est par définition subjective. Mais permettre à l'élève d'élaborer une réponse pour lui est possible, cela passe par une ouverture et une analyse. Faire un choix est toujours possible mais il faut avoir conscience que l'étendue des connaissances pour réaliser ce choix est variable selon les individus, leur milieu social.

Les deux parcours suivants illustrent l'influence de l'environnement familial sur le projet d'élèves en matière de formation.

Aurore a 17 ans, elle est inscrite en terminale BEPA SAP, elle a déjà effectué une formation, un CAP petite enfance qu'elle a réalisé en un an. Sa mère a exercé la profession d'assistante maternelle pendant plusieurs années, Aurore explique qu'elle a donc *« toujours été en contact avec les enfants »*, elle est aujourd'hui agent d'entretien dans les écoles maternelles. Son père est ouvrier. Elle a deux frères et une grande sœur qui est auxiliaire de puériculture dans le service pédiatrie d'un hôpital.

Aurore envisage de passer elle aussi le concours d'auxiliaire de puériculture, elle dit avoir toujours voulu faire ça. *« Je savais que c'était ça que je voulais faire et vu que ma grande sœur l'avait fait juste avant moi, ben je savais déjà ce qu'il fallait que je fasse. »* Sa mère l'a beaucoup aidée dans ses démarches, c'est elle qui trouve les formations et les établissements dans lesquels sa fille s'inscrira. *« Ben déjà, c'est ma maman qui avait trouvé qu'à X on pouvait faire le BEPA. Donc elle a pris rendez-vous pour qu'on le visite et on s'est inscrit tout de suite. Pour Y, c'est elle qui en avait entendu parler aussi vu que ça ouvrait et je me suis inscrite aussi tout de suite. »*

Alexandra a 17 ans et est également inscrite en terminale BEPA SAP. Sa mère travaille dans un hôpital, elle est secrétaire mais *« elle connaît un peu, ça fait longtemps qu'elle travaille là-bas »*. Son père est livreur. Elle est fille unique.

Alexandra a redoublé sa 6e. Elle a ensuite été orientée vers une 4e et une 3e professionnelle, deux années durant lesquelles elle a pu réaliser différents stages. Elle dit de ces deux années : *« on parlait plus de ce qu'on allait faire plus tard, en 4e, on préparait ce qu'on allait faire plus tard et en 3e, on savait pratiquement tous ce qu'on voulait faire pour après partir en étude professionnelle (...) Mais moi je savais déjà en 5ème ce que je voulais faire parce que ma maman travaille dedans. Elle a effectué tous ses stages en maison de retraite. « J'aimais bien les personnes âgées déjà ».* À la fin de sa 3e, elle s'oriente de manière évidente vers les formations des services aux personnes *« J'ai toujours voulu...ben j'aime bien aider les gens donc je n'ai pas eu de difficultés pour choisir mon orientation. »* C'est lors d'une réunion d'orientation, où les différents lycées de la région présentent les formations qu'ils proposent, qu'elle découvre le BEPA SAP.

L'arrivée dans ces formations n'est effectivement pas due au hasard. 64 % des personnes interrogées par voie de questionnaire ont un membre de leur famille qui exerce une profession dans le secteur des services aux personnes.

Répartition de la population selon qu'un membre de la famille travaille ou non dans le secteur de l'aide à la personne

Membre de la famille travaillant dans le secteur des services d'aide aux personnes	Total
Oui	64 %
Non	36 %
Total	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Il faut néanmoins prendre quelques précautions. Les métiers évoqués par les élèves comme étant des métiers appartenant au secteur de l'aide à la personne s'éloignent parfois des métiers appartenant effectivement à ce champ, par exemple : infirmière, éducateur, médecin, etc. Il y a parfois une confusion entre les métiers de l'aide à la personne, ceux du sanitaire et ceux du social.

Répartition de la population selon que la mère travaille ou non dans le secteur de l'aide à la personne

Mère travaillant dans le secteur des services d'aide aux personnes ou du sanitaire	Total
Oui	33 %
Non	67 %
Total	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Un tiers des jeunes inscrits dans ces filières ont une mère qui exerce une profession dans ce secteur, souvent en tant qu'aide soignante, assistante maternelle, auxiliaire de vie sociale ou agent de service hospitalier. Le fait d'avoir un parent, un proche, qui ait déjà emprunté la même voie de formation ou qui exerce dans ce champ professionnel peut en effet servir de modèle, ou, tout du moins, faire entrer cette orientation dans le champ des possibles.

Le projet professionnel de ces scolaires est plus abouti que celui des scolaires avec un parcours sous contraintes. Ils savent ce qu'ils veulent faire. Ils ont moins redoublé, ils ont un métier précis en tête et ils ont bénéficié d'un éclairage professionnel par un membre de leur famille dans les services à la personne, sorte de capital familial. L'influence d'un membre de la famille est cruciale, elle permet la transmission d'une connaissance de ce secteur. L'un d'eux, dont la mère est infirmière, explique :

« Je me suis bien vu faire le même métier que ma maman. Ses histoires, son service me motivaient(être proche des personnes, écouter, aider) ».

Il peut également s'agir d'un frère ou d'une sœur. Dans le cas de Linda, sa sœur a joué un rôle primordial dans son orientation. Elle raconte :

« C'est un peu grâce à elle si je me suis orientée vers les personnes âgées parce qu'au début, moi je voyais que par les enfants et elle m'a expliqué son parcours scolaire. C'était pareil pour elle au début, elle avait peur des personnes âgées parce que c'est quelque chose qui fait assez peur, tout ce qu'on entend. Et c'est elle qui m'a conseillée de faire mon stage découverte en maison de retraite pour voir si déjà j'aimais le contact avec les personnes âgées et c'est à ce moment là que je me suis rendue compte que les enfants à côté, ça m'apportait rien par rapport aux personnes âgées. »

Dans les deux parcours suivants, c'est un incident familial qui va être à l'origine du choix d'une formation dans le secteur des services de l'aide aux personnes. L'expérience d'une situation difficile va être un élément déclencheur. Cette « révélation » est, en quelque sorte, un clin d'œil vis-à-vis de leur propre expérience.

Fanny effectue sa dernière année d'apprentissage en CAP petite enfance, avant cela, elle a obtenu un BEPA SAP. Elle a 18 ans et est issue d'une famille de 9 enfants, elle a rapidement été placée en famille d'accueil avec l'une de ses sœurs. Elle n'a pas conservé de liens avec ses autres frères et sœurs de naissance. Sa « maman » en famille d'accueil a exercé la profession d'assistante maternelle avant de devenir assistante familiale, son « papa » est ouvrier.

Fanny a largement été guidée par sa famille d'accueil, elle explique : *« comme je suis en famille d'accueil en fait, dans ma famille il y a un point pour faire la situation »*. Elle est attirée par *« tout ce qui est avec les enfants »* et s'oriente dans un premier temps vers le métier de puéricultrice, mais son niveau scolaire ne lui permettra pas d'intégrer une seconde sciences médico sociales (SMS). Elle choisit alors d'effectuer un BEPA SAP, puis un CAP petite enfance en un an dans le but de passer les concours d'auxiliaire de puériculture et d'ATSEM. Fanny considère que son attirance pour les métiers de la petite enfance vient de sa « maman » car *« elle a gardé des enfants à domicile et moi j'ai connu en fait, et c'est vrai de la voir bien avec des enfants, pour moi c'était beau ce qu'elle faisait en fait. C'était peut-être ça qui m'a destiné »*, elle ajoute : *« je voulais rendre ce qu'on m'a pas donné »*.

Marion a 16 ans. Elle est en dernière année de CAP ATMFC. Sa mère est assistante maternelle et son père exerce la profession d'ouvrier mécanicien. Elle a un frère et une sœur qui effectue un Bac pro SPVL (Service de Proximité et Vie Locale) dans le même lycée.

Marion s'est occupée de sa grand-mère handicapée que sa famille a accueillie chez elle pendant trois ans. Selon elle, c'est ce qui a clairement motivé son choix. *« En fait j'ai ma grand-mère qui est handicapée et on l'a eu pendant 3 ans à la maison et ça m'a plu en fait de m'occuper d'elle. Donc après j'ai voulu me lancer dans les services aux personnes, aider les personnes âgées parce que c'est vrai que ma grand-mère je l'aidais beaucoup à la maison. Je lui faisais sa toilette, je l'aidais à se lever, à s'habiller quand j'avais le temps. Donc ça m'a plu et je suis partie la dedans. »*

1.2.2.2. « Socialisation en cours »

Ce qui distingue ces parcours des précédents n'est pas tant le profil des individus que les projets que les individus, qui les expérimentent, formulent. Leur manière de se projeter dans l'avenir, à l'entrée en formation, est beaucoup moins précise. Ils ne choisissent pas un métier mais un secteur d'activité (*« Je ne savais pas exactement dans quoi me diriger mais je savais que c'était dans le social. », « Je voulais m'orienter vers la santé et BEP, c'était celui qui se rapprochait le plus »*). Ils s'orientent vers les formations des services aux personnes parce qu'ils les considèrent comme ouvertes, plutôt généralistes et offrant de nombreuses possibilités.

Clémence a 17 ans, elle possède déjà un BEP carrières sanitaires et sociales. Elle souhaite alors devenir aide soignante mais ne se sent pas assez mature et décide de poursuivre en mention complémentaire d'aide à domicile. Pour elle, *« c'était la possibilité de faire encore un an en plus d'expériences »*.

À la fin de la 3e, Clémence choisit de s'orienter vers le secteur des services aux personnes, notamment suite aux résultats de « tests » qu'elle réalise au collège. *« Au collège on faisait des tests pour savoir notre personnalité, savoir dans quelle branche se diriger, moi c'était carrières sociales qui étaient ressorties et puis même personnellement je savais que c'était ça. »* Elle aime *« le contact avec les gens »* et considère que le BEP *« c'est à la fois d'être avec les enfants, les familles, les personnes âgées, les personnes handicapées, c'est la variété du métier, de la branche. De pouvoir être auprès de différents publics »*. Elle apprécie également l'alternance que permet la formation *« mi professionnel, mi cours »* et la possibilité qu'elle offre d'être confrontée aux réalités du terrain. *« Je voulais rentrer tout de suite dans le vif du sujet, un peu quand même en étant sur le terrain et c'est ça qui m'a plu dans le BEP. »*

Leur niveau scolaire à la fin de la classe de 3^e rend impossible la poursuite d'études en filière générale, ils doivent alors envisager d'intégrer une formation professionnelle. Le fait qu'ils ne puissent pas accéder à une seconde générale est souvent vécu comme un échec (*« Le bac, ce n'était pas possible, on va dire. », « C'était plus BEP vu mes moyennes que j'avais aussi au collège, il fallait partir plus bas. », « Je me sentais trop faible par rapport aux autres. »*). En perte de confiance et ne se trouvant plus à leur place dans l'enseignement général, le BEP va revêtir des vertus de réassurance : *« Le BEP je trouve que ça remotive en fait parce qu'on a toujours été un petit peu bas au collège. C'est vrai que là, les profs sont très proches de nous en plus, ils nous remotivent beaucoup et c'est ça qui est bien en fait. »* Avec le recul, la filière générale n'était pas faite pour eux. Ils font tous référence à leur attirance pour la pratique, leur besoin de rupture avec *« l'école »* et leur envie de faire des stages (*« Et puis moi ce que j'aime c'est le contact, c'est aller sur le terrain, avoir des stages, avoir de la pratique. Rester tout le temps sur une chaise, ce n'est pas pour moi. », « C'était un bon prof. Il avait bien remarqué qu'il me fallait de la pratique, pas que de la théorie. »*).

L'institution scolaire a joué un rôle prépondérant dans leur orientation. Tous ces élèves ont, à un moment donné, rencontré un professeur principal, un conseiller d'orientation qui leur a dit que la voie professionnelle constituait un meilleur choix pour eux (*« En fait je connaissais quelqu'un qui s'était orienté vers le BEP et elle m'a dit qu'elle y arrivait bien, que c'était intéressant et elle avait le même niveau que moi en 3e, alors j'ai demandé aux professeurs si ça pouvait marcher et ils ont dit que ce serait mieux que de faire une seconde générale. », « J'avais été à deux rendez-vous avec la conseillère d'orientation du collège et elle m'avait dit c'est mieux d'aller en BEP vu mes résultats. »*).

Ils ont ensuite effectué un véritable travail de recherche afin de choisir la filière la plus adaptée à leurs attentes, à leurs envies et à leurs aptitudes. Ils sollicitent des conseillers d'orientation, leurs professeurs de collège, leurs relations (amis et famille), ils effectuent des recherches documentaires notamment au CDI, se déplacent à des réunions d'informations, à des portes ouvertes. Les informations ainsi recueillies sont étudiées et analysées en famille. Le choix n'est, en aucun cas, vécu comme subi.

1.2.2.3. Second choix

Ce public, bien qu'assez similaire aux deux précédents sur certains aspects (une poursuite d'études en seconde compromise associée à un besoin de pratique clairement énoncé) diffère cependant sur un point : la projection professionnelle est moins construite.

Nous avons ici un public simultanément attiré par deux voies (la restauration et le social). Certains d'entre eux emprunteront même une première voie : ils ont, par exemple, effectué une première année en CAP cuisine ou en seconde générale et se sont aperçus que ce choix ne leur correspondait pas parce que le niveau était trop élevé ou simplement parce que le secteur d'activité ne leur plaisait finalement pas. Ils choisissent alors de se réorienter vers une formation des services d'aide à la personne.

Daphné, 19 ans, en BEPA SAP, a redoublé son CP, et a suivi une scolarité en filière adaptée, sa mère est infirmière et son père travaille à la DDE. Au moment de l'orientation, c'est le dilemme, elle a une attirance pour deux secteurs mais lequel choisir : *« il a fallu que je choisisse une formation et comme je suis une personne assez gourmande, je me suis dit peut-être que la restauration ça m'intéresserait »*. Elle n'avait *« pas le niveau »* pour poursuivre ses études en filière générale, *« moi-même je le savais et mes parents étaient d'accord parce que dans mon collège, j'étais dans les classes adaptées, c'est-à-dire qu'on prend plus de temps à nous expliquer en fait. En professionnel, je savais très bien que j'allais faire des stages, alors j'aurais vu le vrai métier, le concret et j'aurais pu me faire une idée. »* Elle s'oriente alors vers la restauration mais est vite déçue : cependant elle effectue ses 2 années de BEP restauration *« parce que mes parents m'ont dit autant finir avec un diplôme en poche »*. Elle a entendu parler du Lycée et de la formation BEPA SAP par sa sœur qui au moment de son orientation s'était renseignée sur les différentes formations du secteur des SAP et sur les établissements qui les proposaient.

Inès, 19ans, en MC AD, mère ATSEM, père mécanicien, n'a jamais redoublé. Elle entre en seconde sous la pression de ses parents et de ses professeurs pour être auxiliaire de puériculture. Elle fait une seconde mais *« Ca ne me convenait pas du tout. (...) C'était que de la théorie et moi je voulais que ça bouge, je voulais des stages. Même en cours on était tout le temps assises. Ce n'était pas ce qu'il me fallait quoi. Je ne voulais pas faire une seconde mais vu que j'avais les capacités, tout le monde m'a poussé à faire une seconde et j'ai fait ma seconde à regret en fait. Mais bon après, mes profs de seconde ont vu que le BEP me convenait plus. »* Après une année en seconde elle revient vers le BEP CSS et c'est lors d'un stage auprès de personnes âgées qu'elle découvre ce public et elle décide de poursuivre vers une mention complémentaire aide à domicile.

À la différence des deux précédents parcours par inclination, peu d'élèves sont concernés par ce type de parcours. Il est relativement marginal dans notre échantillon où on doit constater le peu de réorientation. Lorsqu'il existe s'est bien souvent sous deux formes : ou bien le premier choix n'est pas le bon car le secteur d'activité n'est plus aussi attirant qu'au premier abord ou bien l'attractivité de la seconde, sous la pression des parents, des professeurs mais également de l'élève lui-même qui se sent capable, pousse celui-ci vers une seconde classique où il échoue.

1.3. Les facteurs déterminants de l'orientation

L'orientation vers une formation professionnelle est un mécanisme complexe, intégrant différents facteurs. Les performances scolaires occupent une place importante car elles sont un signal prédictif d'une aptitude à poursuivre en filière générale. Cependant, deux autres facteurs sont également à prendre en compte : les aspirations des familles qui peuvent renforcer ou atténuer les effets de l'origine sociale. Le

contexte spatial a aussi son importance avec l'offre de formation territoriale. Nous allons voir comment ces trois déterminants peuvent se cumuler ou se révéler, en situation, moins prégnants.

D'une manière générale, on peut dire que l'accès aux formations professionnelles se réalise selon deux modèles : celui de la transmission (on est alors dans une logique tel père tel fils) et celui de la relégation qui caractérise les orientations par défaut, orchestrées par l'échec scolaire.

1.3.1. Les performances scolaires

En fin de troisième, trois possibilités se présentent à l'élève : la poursuite en seconde générale ou technologique, l'orientation vers une formation professionnelle ou le redoublement. Chacune de ces trois alternatives engage l'avenir de l'élève. Par exemple, on sait que la poursuite d'étude en filière générale, et ce sans redoublement, présage plutôt d'une carrière longue dans cette voie. On sait également que le maintien en filière générale au prix d'un redoublement précoce est lui aussi prédictif d'une carrière écourtée dans ce cursus. On sait moins que l'orientation précoce vers une voie professionnelle ouvre un parcours qui sera pour les uns spécifique dans certaines filières et spécialités alors que pour d'autres cette orientation présage d'un parcours très accidenté³⁶.

Dans le tableau suivant, nous avons croisé le niveau des élèves avant leur entrée en formation avec le diplôme actuellement préparé. Les résultants sont sans surprise. Les sortants de troisième ainsi que ceux ayant tenté une percée en seconde s'inscrivent majoritairement en BEP CSS et en BEPA SAP. Les sortants de BEP se retrouvent en mention complémentaire aide à domicile. Ceci n'est guère étonnant dans la mesure où cette formation n'est possible qu'après l'obtention d'un BEP. En ce qui concerne les sortants de SEGPA ou de troisièmes spécifiques, ils s'inscrivent majoritairement en CAP ATMFC, formation la plus accessible après une classe adaptée.

Répartition de la population selon le niveau d'entrée en formation et la certification suivie

Niveau avant l'entrée en formation :	BEP CSS	BEPA SAP	CAP ATMFC	MC AD	CAP PE	Total
Sde, 1ère et Term glé et techno	17	23	0	3	2	45
3e	162	118	18	0	7	305
3e spécifique et Segpa	8	9	35	0	2	54
BEP	1	5	6	24	8	44
CAP	11	11	0	2	1	25
Total	199	166	59	29	20	473

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

1.3.1.1. Les redoublements

Ils sont quasi unanimes : l'école, ils n'aiment pas ça. Leur histoire scolaire en témoigne. Le redoublement est une caractéristique de notre public, son rapport à l'école est assez distant. Les élèves interrogés ont cependant intégré, intériorisé la logique de sélection du système scolaire, ils ne contestent pas cette logique. Ils sont très clairvoyants sur leurs capacités, ils reconnaissent leurs difficultés, leur faible niveau, leurs mauvaises notes. L'école manque d'intérêt à leurs yeux. Les enseignants sont peu évoqués. S'agissant d'élèves démotivés, et ayant de mauvais résultats scolaires, rien de surprenant à ce que les relations soient vraisemblablement plus difficiles. Certains évoquent le fait de vouloir rapidement intégrer le monde du travail pour « avoir des sous » et « gagner sa vie pour se débrouiller seule ».

³⁶ Gérard Boudesseul, « Valeur du diplôme, place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels », *Céreq Net.doc*, n°37, mars 2008.

La relation avec les enseignants devient plus constructive au lycée professionnel, les élèves soulignent alors les encouragements reçus, la confiance en eux retrouvée grâce à certains professeurs.

Voici quelques illustrations de discours tenus par les élèves qui en attestent :

« Moi-même je le savais et mes parents étaient d'accord parce que dans mon collège, j'étais dans les classes adaptées, c'est-à-dire qu'on prend plus de temps à nous expliquer en fait. »

« Je commençais à en avoir marre parce que c'est vrai que moi toute une journée assise sur une chaise à écouter les profs, c'est vrai que je me faisais reprendre plus que maintenant parce que je ne tenais pas en place et j'en ai parlé avec ma mère et on a parlé de l'apprentissage. »

« Ah non, non, je ne sentais pas capable ça par contre. La seconde, je trouvais ça assez difficile. »

« Je n'ai pas un niveau d'étude très très élevé donc c'est vrai qu'un BEP c'était très bien. Pas de bac, c'était pas possible on va dire. C'est vrai qu'en parlant c'est vraiment ce qui me plaisait, du fait qu'on a de la pratique, qu'on n'a pas que des cours, qu'on part en stage, qu'on voit sur le terrain un petit peu. »

« Ben dans n'importe, pour gagner des sous en fait parce que je ne suis pas trop école. Je n'aime pas trop en fait. »

Répartition de la population selon qu'il y a eu ou non redoublement et la certification suivie

Redoublement :	Oui	Non	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	52 %	48 %	100 %
BEPA Services aux personnes	61 %	39 %	100 %
CAP ATMFC	86 %	14 %	100 %
MC Aide à domicile	70 %	30 %	100 %
CAP Petite enfance	73 %	27 %	100 %
Total	62 %	38 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

62 % des jeunes de notre échantillon ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité. Comme les données sur l'âge nous l'avaient fait pressentir, ce sont les BEP carrières sanitaires et sociales qui sont les plus épargnés. Pour les CAP ATMFC, le redoublement semble être un passage quasi obligatoire.

Les doubles et triples redoublements sont relativement rares mais ils existent et témoignent de parcours scolaires franchement chaotiques. Ils concernent majoritairement les CAP ATMFC – presque 1/3 des CAP ATMFC ont redoublé deux, voire trois fois durant leurs scolarités.

Répartition de la population selon la classe redoublée et la certification suivie

Redoublement :	Dans le secondaire	En primaire	En primaire et dans le secondaire	Total
BEP Carrières sanitaires et sociales	68 %	26 %	7 %	100 %
BEPA Services aux personnes	55 %	36 %	9 %	100 %
CAP ATMFC	28 %	62 %	10 %	100 %
MC Aide à domicile	62 %	33 %	5 %	100 %
CAP Petite enfance	75 %	19 %	6 %	100 %
Total	57 %	35 %	8 %	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Les classes les plus fréquemment redoublées sont celles du secondaire. Les CAP ATMFC sont les plus concernés par les redoublements à l'école primaire : ce public est fragilisé scolairement et socialement.

1.3.1.2. Les SEGPA

Les SEGPA sont des sections d'enseignement général et professionnel adapté. Ces sections accueillent des élèves en grande difficulté scolaire. Les connaissances et les compétences attendues en fin de primaire ne sont pas toutes maîtrisées. L'admission en SEGPA se fait sur décision de l'inspecteur d'académie sur proposition des parents et/ou de l'établissement fréquenté avec l'accord des parents. Au sein du collège, la SEGPA permet la mise en œuvre de parcours de formation individualisés adaptés à chacun des élèves qu'elle accueille. Elle conjugue des enseignements généraux et des enseignements et des activités pratiques préparant à l'accès à une formation professionnelle. Elle prépare à l'orientation vers une formation à visée professionnelle dans un lycée professionnel, un centre de formation pour apprentis ou dans un établissement régional d'enseignement adapté (EREA). Les classes de SEGPA n'excèdent pas 18 élèves. À l'issue de la classe de 3^e, chaque élève poursuit son projet de formation. L'offre de formation s'analyse dans le cadre de la carte des formations qualifiantes et s'appuie sur les mises en réseau d'établissements afin d'améliorer et diversifier cette offre pour proposer aux élèves un choix élargi de spécialités professionnelles. Dans ce cadre certains établissements préparant la formation CAP ATMFC, réservent des places pour accueillir les sortants de ces sections.

Le devenir des élèves de SEGPA et d'EREA, à l'issue de la classe de 3^e, donne lieu à une enquête nationale annuelle. À partir des bilans de chaque département, la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) réalise une synthèse des résultats qu'elle diffuse dans les académies. En 2006, les résultats montrent une progression des sortants de 3^e SEGPA vers une formation professionnelle qualifiante de niveau V par rapport aux années précédentes. Au cours de l'année scolaire 2004-2005, 25 208 élèves étaient scolarisés en 3^e SEGPA. En 2005, 51,46 % des sortants de 3^e SEGPA se dirigeaient vers un lycée professionnel contre 43 % en 2003. En 1999 ils étaient seulement 31,74 %. En 2005 21,42 % des sortants de 3^e SEGPA se dirigent vers un CFA. Les taux sont relativement stables avec une légère décroissance depuis 1999. Le pourcentage d'élèves suivant une formation diplômante conduisant au BEP est seulement de 3 %.

1.3.2. Les aspirations des familles

Dans les différents parcours qui ont pu être retracés, le rôle joué par les parents dans l'orientation des enfants apparaît comme déterminant. Ils sont omniprésents dans les démarches de recherche qu'effectuent leurs enfants. Ce sont eux qui, généralement, les accompagnent aux portes ouvertes des établissements. Ils les aident également dans la recherche des stages. Face aux choix d'orientation de leurs enfants, il semble qu'il y ait deux écoles. En effet, plusieurs élèves affirment que leurs parents leur ont laissé la possibilité de choisir leur spécialité de formation. Une élève raconte :

« Ma maman me laisse libre de mes choix justement au niveau de mes études parce que elle, elle n'a pas pu faire ce qu'elle veut donc elle m'a dit : « c'est toi qui choisis, c'est toi qui choisis où tu veux aller ». ».

Pour d'autres, l'implication des parents a un impact plus direct sur le choix d'orientation. Une jeune fille explique :

« Le BEPA, je l'ai connu par ma mère parce qu'elle avait eu une stagiaire du lycée, donc elle m'en a parlé. Après j'ai été voir cette stagiaire, elle m'a donné goût au lycée et à la filière. Il y a beaucoup de TP, c'est plus facile de rentrer dedans et d'apprendre. »

Dans ce dernier cas, nous avons également observé que les formations de l'aide à la personne sont alors souvent perçues par les parents comme des formations « utiles » où l'on apprend des choses qui pourront servir plus tard, dans la vie de tous les jours. Il faut peut-être rappeler ici que nous avons affaire à une population souvent issue de milieu populaire qui tend à accorder de l'importance au fait d'« apprendre un métier » et qui souhaite transmettre aux enfants la valeur du travail. Il y a souvent dans les discours des parents (relayés par les élèves) une espèce d'ambivalence entre l'importance qu'ils accordent au diplôme (en référence aux études qu'ils n'ont pas pu faire ou qu'ils n'ont pas choisies) et la valeur qu'ils accordent au travail, sous-entendu manuel. C'est un élément que pointait O. Schwartz dans son ouvrage sur *Le monde privé des ouvriers* d'où il ressortait que peu nombreux sont ceux qui suivent effectivement leur travail scolaire (de leurs enfants) : on ne s'en étonnera pas, d'ailleurs écrit O. Schwartz, compte tenu que, pour la plupart d'entre eux, le terrain scolaire n'a jamais été particulièrement porteur : quand ils ont réussi une ascension sociale, c'est fréquemment à des atouts non scolaires qu'ils le doivent : à leur efficacité dans le travail, qui leur a permis de passer contremaîtres, à une mobilisation familiale qui a rendu possible l'accès à la propriété. Abstraitemment convaincus que « l'école c'est important » et qu'« aujourd'hui si t'as pas les diplômes t'as rien du tout », tenant ce discours à leurs enfants, ils le démentent aussitôt en signifiant inconsciemment par leurs actes que leurs vrais intérêts sont ailleurs³⁷. Nous avons pu nous mêmes observer que bon nombre de parents perçoivent le CAP et le BEP comme des formations professionnalisantes qui doivent permettre à leurs enfants de rapidement s'insérer sur le marché du travail et de prendre leur indépendance. Voilà les mots par lesquels Bérénice, 18 ans, qui termine son BEP carrières sanitaires et sociales, évoque la poursuite de ses études :

« Moi j'ai pas envie de continuer mes études, mes parents aussi. Ils veulent que je rentre dans la vie active tout de suite et heu... C'est à 18 ans après il faut travailler tôt je ne vais pas rester à la charge de mes parents tout le temps. L'indépendance il serait peut être temps de la prendre c'est plus pour ça... je passe mon permis bientôt après bon voilà quoi pour être plus. L'indépendance elle sera mieux. »

En même temps, dans les entretiens que nous avons réalisés, l'idée que « l'école c'est important » et qu'il faut continuer est omniprésente. Le bac (professionnel) est perçu comme un horizon à atteindre. Christelle, par exemple, souhaite travailler avec les enfants, elle n'a pas encore d'idée précise sur ce qu'elle veut faire et ne sait pas si elle doit poursuivre ou non ses études. Ses parents, eux, souhaitent qu'elle continue et notamment en bac pro. Elle, hésite encore. C'est manifestement le cas aussi de Chloé qui, à propos de ce que lui apporterait un bac professionnel (Bac pro SMR), dit :

« Ça donne un niveau en plus et plus d'ouverture après je pense au niveau des métiers. Pour moi je ne pense pas que c'est très utile mais si il faut le faire. »

³⁷ Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

1.3.3.L'offre de formation

L'offre de formation territoriale n'est pas la même pour tous les diplômés du secteur. Elle diffère notamment au niveau du maillage territorial, ce qui n'est pas sans produire certains effets :

- Le BEPA services aux personnes, diplôme du Ministère de l'agriculture est très présent en milieu rural. Le BEP carrières sanitaires et sociales est plus présent en ville. Cela a une incidence forte sur les publics accueillis au sein des différents établissements car ce qui détermine le choix d'un établissement par les élèves ou par leurs parents est en premier lieu la proximité géographique. Le BEPA SAP accueille donc majoritairement des ruraux et le BEP CSS des urbains.

« - Il y a plusieurs lycées qui proposent le CAP ATMFC, pourquoi avoir choisi ce lycée ?

- Ben déjà, ma sœur était dans ce lycée-là. Après, c'était plus facile pour moi pour y aller parce que j'ai le bus qui passe devant et puis pour après la prise des repas j'ai mes grands-parents qui habitent à côté. C'était plus facile pour moi en fait. »

- Le choix de la formation tient en effet compte de l'offre spatiale de formation. Les élèves sont en général peu mobiles et ils privilégient la filière présente dans l'établissement qu'ils fréquentent. Les jeunes se comportent un peu comme sur un marché, ils ne suivent pas forcément la filière « classique », organisée, mais plutôt celle proposée par l'établissement. Si toutefois ils doivent changer ils se tourneront vers un établissement proche de leur domicile ou connu par une relation.

« - Et après la mention complémentaire ?

- Je pense continuer encore jusqu'au Bac parce qu'en fait je ne suis pas arrêtée encore pour l'instant sur mon projet d'avenir, donc je voudrais faire un Bac de services proximité pour découvrir.

- C'est quoi ce Bac services de proximité ?

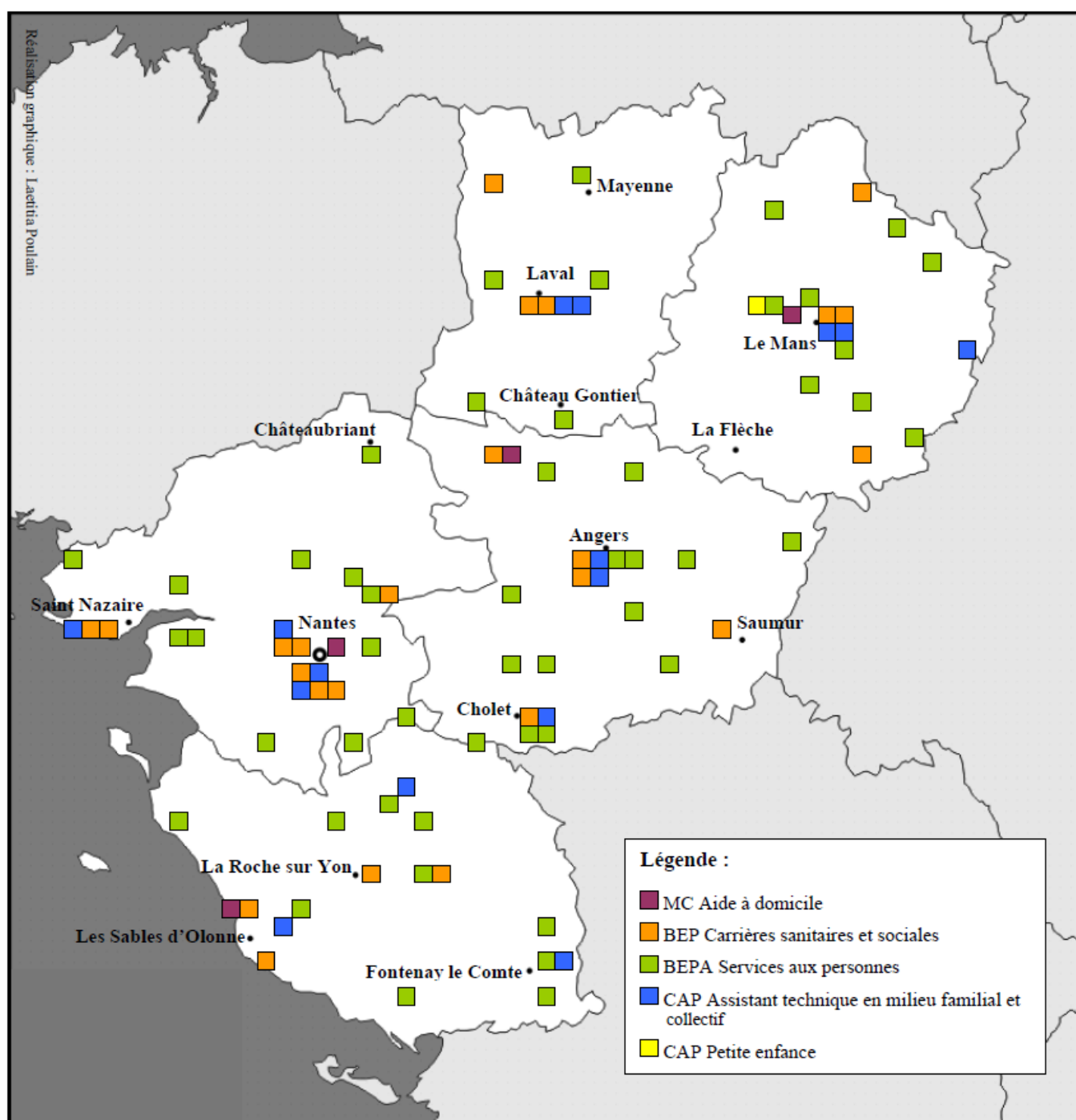
- Je ne sais plus comment il s'appelle. Il est ici en tout cas. »

- Si les inscrits en BEPA SAP ont une bonne connaissance de l'offre de formation dans ce secteur, ce n'est pas forcément le cas pour les jeunes inscrits en BEP CSS. Bon nombre d'entre eux ne connaissent pas l'existence du BEPA SAP. C'est le cas de Zoé, elle a 18 ans et est inscrite en mention complémentaire aide à domicile. Elle a obtenu son BEP CSS l'année précédente. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle avait choisi cette formation, précisément, et pas le BEPA SAP ou une autre formation du secteur, elle répond :

« D'une part je n'ai pas entendu parler de BEPA, voilà, on va le dire franchement, et puis le BEP carrières sanitaires et sociales comme je disais tout à l'heure il y a des gens dans ma famille qui l'ont fait et c'est vrai qu'elle m'a dit que ça donnait confiance en soi et ça revalorisait un peu la personne... ».

- Seul un établissement propose le CAP petite enfance en formation initiale dans la région. C'est également la seule formation du secteur qui s'effectue par apprentissage. Par conséquent, les élèves souhaitant effectuer cette formation doivent parfois, et ils n'hésitent pas à le faire, traverser plusieurs départements pour s'y rendre, même si cela engendre, nous l'avons vu pour certains, une organisation franchement complexe.

L'offre de formation en Pays de la Loire
Formations initiales dans le secteur des services de l'aide à la personne



Sources : Rectorat et DRAF

1.3.4. Les incidents de parcours

Des divorces, des déménagements à répétition, des périodes de chômage, des problèmes de santé les concernant ou touchant un de leur proche, une grossesse précoce sont des événements qu'ont vécus quelques-uns des élèves que nous avons rencontrés. Ces parcours de vie, parfois très accidentés, ont contribué à fragiliser considérablement les personnes interrogées. D'autant plus que, bien souvent, ces changements, plus ou moins soudains, qui bouleversent leur quotidien, se cumulent. Ces événements n'ont pas été sans conséquences sur leur scolarité et sur leur orientation. Ils contribuent à créer un environnement défavorable aux apprentissages scolaires tant il est difficile pour l'élève de mobiliser toute son attention sur ses cours ou ses devoirs. Il décroche alors peu à peu. Cela ne se traduit pas forcément par des redoublements, mais ils perturbent leur scolarité : difficulté à suivre les cours, à s'intégrer dans un collectif, à se soumettre à l'autorité (non respect des règles de l'établissement). Les parcours suivants rendent compte de l'incidence de ces incidents sur les parcours de formation.

Christelle a 17 ans, elle vit avec son père qui est aujourd'hui à la retraite, il était artisan « *dans le bois* ». Sa mère est à Paris, elle est secrétaire à la Sécurité Sociale. Elle a un grand frère de 10 ans son aîné, elle dit : « *moi, ils m'ont eu sans vraiment me vouloir* ». Ses parents divorcent alors qu'elle est bébé, elle reste à Paris avec sa mère, mais celle-ci tombe malade. Elle vit alors une période difficile, placée à la DASS parce que « *son père n'avait pas l'appartement pour l'avoir* », elle est ballottée de famille d'accueil en famille d'accueil. C'est quand elle entre en 5ème au collège qu'elle part vivre chez son père. Ces événements familiaux ont sérieusement perturbé sa scolarité : elle passe sa 6e à Paris, sa 5ème à Nantes, son début de 4e à Paris (« *parce qu'en fait j'avais cru que ma mère allait mieux au niveau santé* ») et la fin de sa 4e à Nantes. En 3e, elle intègre une classe spécifique qui prévoit notamment la visite de lycées professionnels et davantage de stages.

Sophie a 18 ans et entame une terminale en BEP carrières sanitaires et sociales. Pour elle, les difficultés commencent dès le CP qu'elle redouble car elle est dyslexique. Elle explique : « *Ça a un impact très important sur les cours, et puis sur les notes, surtout. Parce que je mets beaucoup plus de temps que les autres à apprendre. Eux, ils mettent une demi-heure, et moi, je vais mettre une heure. J'ai plus de mal à lire. C'est vrai qu'en CE1, je savais toujours pas lire, et j'ai toujours des difficultés aujourd'hui à lire un texte* ». Elle poursuivra néanmoins sa scolarité à l'école primaire sans trop d'encombres jusqu'en CM2. C'est à ce moment que ses parents divorcent, elle part vivre à Guérande avec sa mère et sa sœur, elle n'aura plus de nouvelles de son père. Elle entre alors en 6e, mais redouble à nouveau et part l'année suivante dans une filière spécifique. « *En fait, j'ai fait des classes allégées, de remédiation parce que j'avais beaucoup de difficultés. Je suis dyslexique, dysorthographe et dyscalculie. Et... j'ai un peu de problèmes de concentration aussi, donc il fallait que j'aie un environnement plus calme, avec moins d'élèves quoi* ». Elle échoue aux examens de fin de 3e. Ne trouvant pas sa place au sein de l'institution scolaire, Sophie ne « souhaite pas être rescolarisée » et envisage de « faire un apprentissage dans le bâtiment ». Son projet n'aboutira pas car elle est obligée de partir en cure d'amaigrissement dans un centre spécialisé pour les enfants et adolescents qui rencontrent des problèmes de poids. La formation n'étant pas proposée là-bas, elle échoue en BEP carrières sanitaires et sociales.

Emma est une jeune fille de 16 ans. Elle habite aujourd'hui avec sa mère (ATSEM dans une école maternelle) et son petit frère de 6 ans. Ses parents sont en effet aujourd'hui séparés ; son père, d'origine parisienne et sans diplôme, occupe un poste d'agent d'entretien à la mairie auprès des gens du voyage (SAGV).

L'expérience collégienne s'avère difficile. Scolairement, même si elle se vit comme « moyenne » en termes de résultats scolaires, le doublement de la quatrième est proposé par un enseignant mais une « chance » lui est donnée du fait des « gros problèmes familiaux » qu'elle vit alors (séparation des parents) ; l'année suivante elle obtient « *brevet de justesse* ». Sur un plan personnel, elle décrit cette période comme celle où elle fait « *des trucs bizarres* » et où elle est « *suivie par un médecin* » (un psychologue). Elle « *reste chez elle* » et ne parvient pas à suivre à l'école, déstabilisée par le climat familial. Cette situation a perduré jusqu'à ce qu'elle s'installe avec sa mère et son petit frère et qu'elle rencontre son « *copain* ». Elle goûte de fait à une « *période de stabilité* ».

Elodie a 17 ans et vit en zone périurbaine avec sa mère et ses 4 frères et sœurs. Sa mère est en préretraite, elle était femme de ménage, son père, lui, exerce la profession de mécanicien. Elodie changera plusieurs fois d'établissement durant sa scolarité, que ce soit dans le primaire ou le secondaire. Elle commence par doubler son CP, ce qui occasionne alors un changement d'école. Elle double ensuite son CE1 et change encore une fois d'école. Elle explique que cela est dû au divorce de ses parents. Elle fera également trois collèges différents, toujours en classe Segpa. Elle explique : « *dans mon premier collège, ils pouvaient plus me garder parce que je foutais le bordel. Après, j'ai été à la Roche sur Yon, ils n'ont plus voulu de moi alors j'ai été à Nantes. C'était un internat, pour me calmer, mais ça m'a pas calmée* ». Elle supporte difficilement l'autorité et avoue, non sans provocation, ne pas vouloir se plier à quelconque règlement intérieur.

*

*

*

Au terme de cette première partie d'analyse sur les scolaires, quelques notions clés se dégagent. Le public scolaire apparaît assez homogène : il est féminin, âgé de 17 ans, d'origine modeste et il s'est dirigé vers une formation dans le champ des services de l'aide à la personne souvent suite à une poursuite d'études compromise en filière générale. Cette relative homogénéité doit être nuancée. Tout d'abord, toutes les formations scolaires ne sont pas équivalentes en termes de présence sur le territoire régional ni en termes de sélectivité. La formation BEP CSS est plus demandée, de facto elle est aussi plus sélective. Ensuite, les raisons conduisant ce public vers ces formations sont diverses. En effet, nous avons pu isoler deux types de parcours : l'un sous contrainte et l'autre par inclination pour le secteur.

Dans le premier cas, ces jeunes souvent issus des filières adaptées, ont connu un ou deux redoublements plus fréquemment dans le primaire et les possibilités qui s'offrent à eux après la troisième sont assez limitées. Le second type de parcours : par inclination, diffère de manière significative du précédent. Ce public est moins fragile scolairement, avec moins de redoublements, même si la poursuite d'études en filière générale est tout aussi compromise. Cette orientation vers ces formations est due notamment à une socialisation familiale, ou à une socialisation via l'institution scolaire ou encore par second choix. L'orientation par socialisation familiale opère quand l'expérience professionnelle d'un proche dans le secteur, prépare le jeune, lui apporte une connaissance du milieu professionnel. En l'absence de socialisation familiale, l'institution scolaire, à travers les conseillers d'orientation et les professeurs principaux, joue un rôle prépondérant dans l'orientation et permet une autre forme de socialisation. Dans d'autres cas, le public est attiré de manière identique par deux secteurs d'activité, deux voies, la projection professionnelle de ce public est moins construite.

L'orientation vers une formation professionnelle est un mécanisme complexe intégrant différents facteurs tels que les performances scolaires, les aspirations des familles, l'offre territoriale de formation. Chacun de ces facteurs peut intervenir de manière plus ou moins prégnante.

2. LES ADULTES EN FORMATION

2.1. Des femmes prises dans des changements de cap : une formation pour se connecter à un secteur en expansion

La majeure partie des femmes³⁸ que nous avons interrogées (28 sur 42) n'avait aucune connaissance directe de l'aide à la personne ou du secteur sanitaire et social au moment de s'inscrire en formation (sauf via des dispositifs dits de « découverte » des métiers tels que les Evaluations dans le monde du travail – EMT – de l'ANPE/Pôle emploi ou les Consolidations de projet de formation – CPF – de l'AFPA³⁹).

Pour caractériser les trajectoires de ces femmes, trois séquences d'événements peuvent être mises en lumière : ce sont d'abord des événements extérieurs qui fragilisent leurs relations à l'emploi ; ensuite, des tournants personnels qui nécessitent un certain nombre de réajustements pour concilier vie familiale et travail ; enfin, autre séquence déterminante, leur passage dans des structures d'accueil et d'orientation, qui a pour effet de les orienter vers les formations dans lesquelles nous les avons rencontrées.

2.1.1. La force d'événements extérieurs

Presque aucune caractéristique ne distingue ces femmes en changement de cap de celles faiblement qualifiées qui entrent massivement dans le secteur de l'aide à domicile depuis une vingtaine d'années. Comme l'ont déjà constaté Thomas Amossé⁴⁰ et Christelle Avril⁴¹, ce sont, pour une grande part, d'anciennes ouvrières de l'industrie du textile, des femmes auparavant employées à des travaux saisonniers ou d'anciennes employées de bureau peu qualifiées dont l'activité a été déclassée par l'informatisation. Ces femmes trouvent dans les métiers de l'aide à la personne une sorte d'emploi « refuge » pour lequel la main-d'œuvre masculine n'est pas (encore ?) une concurrence sérieuse. L'étiquette « peu qualifiée » qui leur est attachée désigne à la fois leur origine sociale modeste et leur insertion chaotique sur le marché de l'emploi qui semble due à leur faible niveau de diplôme. Ainsi, comme l'indique le tableau suivant, 61,6 % d'entre elles sont peu ou pas diplômées (niveaux V et VI de formation).

Répartition de la population selon le niveau de formation

	Niveau VI	Niveau V	Niveau IV	Niveau III et >	Inc.	Total
Formations adultes	19,4 %	42,2 %	18,5 %	8,5 %	11,4 %	100 %

Source : Ensemble des femmes en formation DEAVS, ADVF et CQP EP-AF interrogées par questionnaire

De telles tendances méritent cependant d'être affinées pour mieux comprendre les parcours d'emploi de ces femmes. Avant la formation, la plupart de ces parcours sont marqués, plus ou moins durablement, par la précarité économique, par le tarissement soudain d'une activité professionnelle ou, encore, par des conditions de travail nouvelles entraînant la volonté de changer (ce dernier cas concernant généralement les femmes les plus diplômées de l'échantillon).

³⁸ Nous avons féminisé notre population. Trois hommes y font figure d'exception.

³⁹ La liste des abréviations et sigles figurent au début de ce rapport.

⁴⁰ Thomas Amossé, « L'univers des professions (1982-1999) », *Insee Première*, n°756, Insee, 2001

⁴¹ Christelle Avril, « Aide à domicile pour personnes âgées : un emploi refuge », In : Erika Flahault, (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*, PUR, 2006, p.207-217.

2.1.1.1. En quête de stabilité : le rapport à l'emploi des femmes peu diplômées

L'insertion difficile des femmes peu diplômées sur le marché de l'emploi est un thème récurrent des questions relatives à l'insertion des jeunes⁴². Dans notre échantillon, une vingtaine de femmes fournissent une illustration vivante de ce phénomène. Après une scolarité souvent écourtée, ces femmes ont suivi des itinéraires sociaux et professionnels particulièrement chaotiques. Leur parcours est fait d'emplois peu durables ou précaires (dans la mesure où ils peuvent brusquement disparaître).

Ainsi, avant de recourir aux prestations des structures d'orientation et des organismes de formation, une partie de ces femmes peu diplômées ont vécu d'activités saisonnières, puis, pour des raisons diverses, n'ont plus compté sur cette ressource et ont songé à changer de cap. Combinés à des missions intérimaires dans l'industrie, ces emplois saisonniers couvrent principalement deux secteurs dans les Pays de la Loire. D'une part, les domaines horticole et viticole : taille et cueillette des pommes, par exemple, dans l'Anjou et le Pays d'Ancenis ; ou bien encore entretien et exploitation des vignes dans le Vignoble nantais, l'Anjou, le Saumurois et le sud Vendée. Il peut s'agir, d'autre part, d'emplois occupés dans le secteur des loisirs et de l'animation socioculturelle : d'une durée encore plus réduite que les emplois précédemment évoqués, ces activités estivales peuvent parfois s'étendre davantage dans l'année (dans le cas de dispositifs périscolaires). Employées à titre temporaire à ces tâches saisonnières, plusieurs des femmes interrogées nous ont fait part de leurs difficultés à stabiliser leur statut dans l'emploi avant leur entrée en formation.

Née en 1965 de parents agriculteurs, Christine F. est « envoyée en apprentissage » en BEP sanitaire et sociale dans une ancienne « école ménagère » (établissement MFR) à l'issue de sa troisième. Ce cursus est interrompu au bout d'un an car elle se met en couple avec son futur conjoint (ouvrier viticole qui deviendra « contrôleur qualité » dans ce domaine quelques années plus tard). Le mariage a lieu grâce à l'autorisation des parents car elle n'a que 16 et ½. Pendant une dizaine d'années, elle travaille dans le vignoble nantais à des tâches, selon elle, typiquement féminines : taille, pré-taille et vendanges. Le gel des vignes en 1991 marque un coup d'arrêt à cette activité saisonnière. Les emplois temporaires dans le secteur sont de plus en plus souvent mêlés à des missions d'intérim (notamment dans une usine de bougies située à proximité de son lieu de résidence). Après une longue période d'intérim en usine, Christine F. se réoriente d'abord vers le secteur ambulancier, puis se retrouve au chômage pendant 6 mois.

Née en 1968, Florence L. est orpheline de père à 22 mois (marin porté disparu). Les premières années de sa vie, elle est élevée par ses grands-parents maternels. Sa mère, qui l'a eue à 18 ans, se remet difficilement de son veuvage (couturière de formation, celle-ci trouve un emploi d'agent hospitalier dans un hôpital local). Au terme de sa cinquième, Florence L. est orientée en CAP employée de bureau, puis poursuit des études en BEP agent administratif et informatique. Elle arrête cette formation au cours de la première année de BEP. Elle trouve alors du travail comme opératrice de saisie pendant quelques mois dans une entreprise locale. Suit une longue période de « petits jobs » dans l'animation : l'été, elle est animatrice de centre aéré et devient même directrice de centre ; hors saison, elle anime des classes vertes et des classes de mer (littoral vendéen). Florence L. complète ces activités par un emploi à temps partiel de secrétaire chez un médecin. Mais celui-ci, ayant sa clientèle partagée entre la région parisienne et la Vendée, perd progressivement ses patients locaux. De ce fait, Florence L. perd cet emploi d'appoint.

Les femmes peu qualifiées que nous avons rencontrées réussissent parfois à stabiliser leur activité grâce à des emplois d'ouvrières d'usine, mais cette stabilisation est toute relative, car la connexion au secteur de la production est conditionnée par un recours quasi systématique aux agences d'intérim. Ainsi, beaucoup

⁴² En 1981, Bertrand Schwartz souligne que les jeunes demandeuses d'emploi peu qualifiées sont non seulement deux fois plus nombreuses que leurs homologues masculins mais que leur période de chômage est également plus longue. Voir Bertrand Schwartz, *L'insertion des jeunes en difficulté*, Paris, La documentation française, 1981, p.25-26. Conséquence de la modernisation de l'économie et de l'entrée des femmes sur le marché du travail, la visibilité de ces jeunes femmes a fait d'elles une cible spécifique des premières mesures d'insertion professionnelle et sociale. Pour définir leur situation, Bertrand Schwartz recourt à l'image d'un « marché secondaire du travail » en marge des évolutions de l'économie moderne. Cette caractéristique de surchômage et de précarité de l'emploi féminin est durable puisqu'elle est encore mentionnée dans des études récentes. Voir, par exemple, Sabine Fortino, *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, 2003.

d'entre elles ont utilisé de façon combinée (et à parts à peu près égales) ces missions d'intérim, le travail saisonnier, ainsi que des dispositifs publics d'aide au retour à l'emploi. L'usage combiné de ces ressources les retient dans des segments peu qualifiés de l'industrie et des services. Ce type très répandu de trajectoires peut être résumé en quelques lignes à partir du cas de Chantal G., rencontrée en Mayenne :

Celle-ci est née en 1960 d'un père cuisinier en restauration collective et d'une mère employée communale. Ses parents divorcent quand elle a dix ans. Rétrospectivement, Chantal G. a le sentiment d'avoir été « *ballottée* » de l'un à l'autre parce qu'« *ils ne savaient pas quoi faire* [d'elle] » et qu'ils lui préféraient son frère (né juste avant le divorce). Après une scolarité qu'elle dit avoir « *volontairement sabotée* » pour attirer leur attention, elle commence une formation de CAP secrétariat bureautique en internat. Elle arrête cette formation après deux fugues. À 17 ans, elle travaille dans un abattoir de volailles de la région, puis devient démonstratrice de bijoux, serveuse dans un bar puis dans un restaurant, et hôtesse de caisse dans une supérette rurale : aucun de ces emplois successifs, interrompus par des périodes de chômage et par deux congés parentaux, n'excède un an. Les expériences les plus longues sont constituées de missions d'intérim dans une fromagerie industrielle locale, d'un Contrat emploi solidarité (CES) dans une municipalité proche de chez elle (agent de nettoyage) et d'un Contrat initiative emploi qui lui permet de travailler à nouveau dans la fromagerie industrielle.

Il arrive que la consolidation de l'emploi par des postes peu qualifiés dans l'industrie soit plus conséquente que ne le suggèrent ces courtes biographies. Cette stabilité tient en grande partie au territoire dans lequel prend racine l'insertion professionnelle de ces femmes. Quoi qu'il en soit, ces « petites mains » de l'industrie sont en première ligne du déclin industriel, évolution économique générale allant en s'accéléralant depuis le début des années 2000. Ainsi, en Pays de la Loire, le sous-emploi féminin s'observe dans des secteurs comme l'habillement et la chaussure (Choletais), la fabrication d'appareils de réception et d'appareils électroménagers (Nord Sarthe, Maine et Loire et Mayenne), et, pour une autre part, dans l'aéronautique (Loire-Atlantique)⁴³. La diminution brusque de l'activité féminine dans ces bastions de l'industrie régionale explique de façon objective les changements de cap que subit une partie importante des femmes peu qualifiées que nous avons interrogées.

Martine C. (père ouvrier, mère au foyer) est née en 1958. Elle arrête ses études à 14 ans. À 16 ans, elle travaille dans une usine de confection du Choletais. Elle travaille dans cette usine pendant 30 ans. D'abord ouvrière sur une machine de tricotage mécanique, elle est « piqueuse qualifiée » en fin de carrière. Déléguée du personnel, elle échappe en 2001 à une première « vague de licenciements » (plan social). Mais elle ne peut esquiver la « deuxième vague », qui a lieu deux ans plus tard. Comme une douzaine de ses anciennes collègues femmes – selon sa propre estimation – elle choisit de s'orienter vers une formation professionnelle de l'aide à la personne par le biais d'une cellule de reclassement.

Née en 1970 (père facteur, mère agricultrice – sur une petite exploitation dans laquelle le père intervient également), Christiane G. est la dernière d'une fratrie de sept enfants. « Sortie sans diplôme » de l'école en troisième, elle entre dans la vie active comme serveuse dans un restaurant de sa région (en 1986). Elle reste dans cet établissement pendant huit ans. Suite à une restructuration du restaurant, elle quitte cet emploi et se fait embaucher « par relations » (un oncle) dans une usine située à 15 kilomètres de chez elle (confection de cycles). Elle travaille dix ans dans cette usine avant d'être licenciée pour raisons économiques.

On peut retenir de ce qui précède que ces femmes peu qualifiées ont en commun un rapport discontinu à l'emploi, ce rapport étant lié à des conditions et des dispositions économiques désavantageuses.

⁴³ INSEE, *Bilan social des Pays de la Loire*, 2002.

2.1.1.2. Se réorienter pour sortir de l'enfermement professionnel

Dans une proportion moindre, on observe également un profil de femmes plus jeunes, davantage diplômées et disposant d'un « capital social »⁴⁴ plus étendu que les précédentes. Ces femmes avaient un rapport à l'emploi à peu près stable avant leur entrée en formation. Leur revirement de situation n'est pas directement lié à des difficultés économiques comme plus haut (même si de telles difficultés peuvent aussi être mentionnées dans leurs récits). Les changements qui affectent leur parcours ont davantage trait à une réaction de lassitude vis-à-vis de leurs conditions de travail.

Les raisons d'être de cette lassitude sont nombreuses. Elles correspondent à des caractéristiques que l'on peut essayer de résumer à partir des cas rencontrés dans cette situation (quatre femmes) : ancienne responsable commerciale d'une enseigne régionale de prêt-à-porter, ancienne comptable d'entreprise, ancienne chef d'équipe d'une menuiserie industrielle, ancienne responsable qualité d'une usine métallurgique, ces femmes occupaient toutes une profession intermédiaire qu'elles ont quittée après une évolution de carrière. Cette évolution a été stoppée soit par les limites hiérarchiques de l'entreprise, soit par des relations au travail qui se sont subitement détériorées (en lien, pour une part, avec la perception de leur progression par d'autres personnels). Ces traits biographiques, qui s'observent plus généralement chez les candidats au congé individuel de formation (CIF),⁴⁵ donnent une coloration singulière au changement de cap. Tout se passe en effet comme si ces femmes manifestaient leur volonté de se libérer d'une situation d'enfermement au travail et de continuer à « évoluer » en cherchant une autre activité leur donnant plus d'autonomie. L'extrait suivant illustre bien cette idée :

Née dans les Yvelines en 1976, d'un père formateur (dans le groupe Renault) et d'une mère au foyer (anciennement secrétaire en radiologie, « arrêtée » pour des raisons de santé), Géraldine L. suit une scolarité générale jusqu'en seconde (après un redoublement en 3^e). Elle n'est pas intéressée par les études générales : elle veut « *faire du terrain* ». Très attirée par l'armée, elle se renseigne auprès d'un major sur les possibilités de carrière dans le domaine, mais le major la décourage en lui annonçant qu'elle sera cantonnée, sans bac scientifique, à des fonctions subalternes. Après deux tentatives infructueuses de formation supérieure (l'une dans l'agriculture, l'autre dans le commerce), elle profite d'un mouvement d'embauche chez Renault pour entrer dans ce groupe (informée par son père). De 1997 à 2007, elle occupe la fonction d'agent de production à la régie, puis monte en grade grâce à des formations internes en mathématiques et en français qui augmentent son « *coefficient* ». Ainsi, dès 2000, elle devient « *retoucheuse* » et a sous sa coupe une équipe d'agents de production (essentiellement des hommes). Au bout de dix ans, elle se dit « lassée » par le métier. Il n'y a, selon elle, « *plus de perspective d'évolution* ». Par ailleurs, elle se fait opérer du genou à trois reprises à cause du travail répétitif effectué. Enfin, les « *rapports de force avec les hommes* » qu'elle encadre sont ressentis comme de plus en plus « *tendus* ». En 2007, elle se porte volontaire pour travailler de nuit dans l'usine (changement d'équipe). Cette nouvelle situation lui permet, le jour, de se renseigner sur des possibilités de reconversion et de faire des recherches d'emploi. Elle fait une demande de CIF, qu'elle obtient, pour devenir auxiliaire de vie sociale (formation en Pays de la Loire).

La dégradation des relations professionnelles n'est pas toujours liée à des évolutions contraignantes de l'organisation du travail. Elle tient aussi à la coexistence, dans l'entreprise, de relais (familiaux ou autres) qui se sont révélés être des soutiens importants pour entrer et se maintenir dans celle-ci, mais dont la présence devient soudainement douloureuse. Cette configuration s'illustre dans les exemples suivants qui mettent en cause des tensions familiales. Au passage, ces exemples nous font accéder à une dimension que

⁴⁴ Ce que le sens commun appelle les « relations » et que l'on peut définir sociologiquement, avec Pierre Bourdieu, comme un ensemble de réseaux sociaux permettant à l'individu – à partir de sa famille – de se maintenir dans son milieu social d'origine ou d'accéder à un milieu social supérieur. Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1982, p.55-57. Le capital social exprime, en sociologie, « le fait que la dépense de temps, d'efforts, d'argent et d'autres biens dans des activités relationnelles n'est pas simplement une consommation finale ou une forme particulière de loisir, mais qu'elle est aussi un investissement qui participe à la production et peut être source de profits ». Olivier Godechot, Nicolas Mariot, « Les deux formes de capital social. Structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique », *Revue française de sociologie*, Vol. 45, n°2, 2004, p. 243-282.

⁴⁵ On peut remarquer par ailleurs que ce type de profil a déjà été rencontré lors d'une recherche antérieure du Car-Céreq des Pays de la Loire sur l'accès au congé individuel de formation. Sarah Ghaffari et Gérard Podevin (dir.) : *Le congé individuel de formation. Un droit national, des réalités territoriales*, Rennes, PUR, 2008.

l'on approfondira plus loin : l'idée que le rapport à l'emploi des femmes s'inscrit pour une part dans un « projet » conjugal et/ou familial plus large.

Francine M. est née en 1963 d'un père comptable (qui deviendra directeur administratif en fin de carrière) et d'une mère restée au foyer. Elle arrête l'école avant les épreuves du bac à 17 ans ½ pour se marier (premier mari ouvrier qualifié dans une entreprise de menuiserie industrielle). Son mari est mobilisé l'année suivante (service militaire). Pour apporter un revenu au jeune couple, le père fait entrer sa fille comme aide comptable dans l'entreprise où il exerce. Francine M. apprend « *sur le tas* » le travail de bureau et la comptabilité. Elle dit vivre une situation « *confortable* » pendant seize ans (jusqu'en 1997), date à laquelle l'entreprise ferme (faillite). Suit une période de chômage pendant laquelle elle fait une série de remplacements comme aide-comptable. Après un congé parental d'un an, elle retrouve un emploi de secrétaire comptable, cette fois-ci au service contentieux de l'entreprise de menuiserie où travaille son mari (2003-2007). C'est à cette époque qu'elle rencontre son futur second conjoint, ce qui la décide à quitter l'entreprise où elle travaille. Elle obtient de celle-ci une « autorisation d'absence » pour un CIF qui lui permet de financer sa formation dans l'aide à la personne.

Cynthia J. (1973), fille d'agriculteurs, trouve un emploi dans une usine fabriquant des paniers de congélateurs et des grilles de gazinière (de 1992 à 2004). Elle est « *petite main* » en soudure. Là, elle rencontre l'homme avec qui elle va avoir deux enfants. Au bout de quelques années, elle devient responsable qualité puis responsable d'équipe. Mais des tensions avec son compagnon la conduisent à se séparer de celui-ci (en 2001). Elle est alors en congé parental pour élever son 2^e enfant. De retour dans l'usine, elle ne « *fait que quelques semaines* » : elle dit ne plus pouvoir « *soutenir* » le « *harcèlement moral* » de son ex-compagnon. Sa sœur lui conseille de quitter l'usine pour la rejoindre à l'hôpital où se profilent des opportunités d'embauche. Elle fait une demande de CIF (acceptée) pour financer une formation d'assistante de vie aux familles.

Quitter de la sorte un ancien emploi semble être plus facile pour les célibataires sans enfant (deux personnes dans ce cas), du fait de l'absence de contraintes familiales. La réorientation professionnelle de ces femmes permet alors non seulement de ne plus se sentir enfermée dans une activité professionnelle vécue négativement, mais elle autorise également à « *bouger* » géographiquement. C'est le cas de Mylène P. (née en 1971), originaire du Finistère, ayant travaillé huit ans dans l'hôtellerie-restauration en région parisienne et qui cherche à se qualifier dans l'aide à la personne grâce à une formation d'assistante de vie. C'est également le cas de Géraldine L. – déjà évoqué – qui change radicalement d'univers, tant du point de l'activité professionnelle (ancienne cadre intermédiaire de l'industrie) que du lieu de vie, puisque dans le choix de formation et de stages, elle n'hésite pas à franchir plusieurs centaines de kilomètres (entre les Yvelines, la Vendée et le Centre de la France).

2.1.1.3. La reconversion des femmes indépendantes

Un dernier type de revirement lié à des raisons économiques peut être différencié dans cette étude des parcours d'emploi : il concerne les femmes d'indépendants. Quatre personnes sont dans ce cas dans notre échantillon qualitatif, cette proportion atteignant 7,6 % de la population interrogée par questionnaire. Il concerne, pour la plupart des femmes de petits commerçants dont l'affaire a fait faillite peu avant l'entrée en formation. Il nous semble utile d'attirer l'attention sur ces femmes pour deux raisons : d'une part, parce que leurs trajectoires montrent la difficulté qu'il y a à démêler les ressorts professionnels et familiaux dans les changements de cap professionnels – ces deux dimensions étant particulièrement intriquées chez les indépendants ; d'autre part, parce que leur situation paraît être une caractéristique du territoire régional, l'implantation et l'activité commerciales se révélant particulièrement difficiles dans certaines franges rurales du territoire.

La réorientation de ces femmes est directement liée à des difficultés économiques qui surviennent à un âge où il devient malaisé de se spécialiser ou de se lancer dans une nouvelle entreprise. Par ailleurs, ces difficultés touchent de plein fouet un projet de couple. Le scénario rencontré est sensiblement le même dans les récits de vie : ces femmes accompagnent leur conjoint dans le développement d'un petit commerce ; ensemble, ils ouvrent une boutique (boulangerie, épicerie) dans une zone qu'ils considèrent prometteuse ;

mais face à la concurrence des grandes surfaces et d'autres petites enseignes locales, ils doivent reconnaître leur échec commercial. Seule la clientèle des personnes âgées paraît fidèle, mais cette clientèle ne suffit pas à éviter la faillite, le gros des clients potentiels se pourvoyant dans des zones périurbaines. On note, du reste, que le contact avec une clientèle rurale et âgée est cohérent avec le projet qu'ont ensuite ces femmes de se rediriger vers l'aide à des personnes « fragilisées » – projet souvent déjà bien défini avant de solliciter les services d'une structure d'orientation professionnelle.

Pour conclure sur ces événements extérieurs, on peut dire qu'ils inclinent de façon prononcée les trajectoires des femmes que nous avons interviewées en précipitant chez elles un certain nombre de changements. Le sous-emploi et les difficultés à se maintenir dans un emploi à cause de pressions diverses sont les principales conditions que nous avons évoquées. On note qu'à la suite de ces revirements, des femmes revendiquent des aptitudes professionnelles passées qu'elles jugent éventuellement transposables dans le secteur de l'aide à la personne : le sens du contact avec une clientèle âgée, par exemple, pour les anciennes commerçantes. On reviendra plus loin sur cette dimension.

2.1.2. Des tournants familiaux « incontournables »

Bien qu'il soit difficile de la dissocier de la précédente, c'est une autre problématique que nous envisageons maintenant : celle du contexte familial dans lequel s'inscrivent les changements de cap identifiés dans ce chapitre. Autrement dit, on aborde ici les événements privés touchant à l'ordre économique et moral de la famille⁴⁶, événements que ces femmes perçoivent *a posteriori* comme les déclencheurs de leur réorientation professionnelle. Dans leurs récits de vie, ces tournants ont tantôt un poids égal aux contraintes extérieures exposées plus haut, tantôt un poids supérieur à celles-ci. Nous croyons bon de les décrire plus finement, car dans l'état actuel des connaissances, ceux-ci n'apparaissent qu'au travers de la catégorie mal définie d'« aidants familiaux ».

Deux types d'événements familiaux peuvent être distingués dans les trajectoires des femmes que nous avons interviewées. D'une part, ceux survenant dans le cadre restreint des relations conjugales (pour les femmes mariées) : de fait, la situation de ces femmes au regard de l'emploi est en partie conditionnée par des projets concertés avec leurs conjoints, l'évolution de ces projets pouvant les conduire à modifier leurs liens avec le monde du travail. D'autre part, une autre classe d'événements liée aux cycles biologiques concerne à la fois la vie personnelle de ces femmes et celles de proches : la maternité, le veuvage, ou encore la maladie, le vieillissement et/ou le décès d'un parent ou d'un enfant. Ces événements familiaux plus ou moins prévisibles impliquent un certain nombre de changements dans la vie de ces femmes et notamment le retour à l'emploi de celles qui en restaient à l'écart.

Dans les récits de vie, ils sont présentés tantôt sur le registre de la nécessité économique, tantôt sur celui de la « révélation » ou de la découverte par rapport au secteur de l'aide à la personne.

2.1.2.1. Le registre de l'équilibre économique conjugal

Si les femmes cumulent aujourd'hui plus souvent que par le passé emploi et vie familiale quel que soit le milieu social, il reste que l'occupation d'un emploi est encore tributaire, pour une partie d'entre elles, de la position économique du conjoint⁴⁷.

Dans les milieux populaires, les femmes qui ont un emploi salarié sont bien souvent la pierre angulaire de l'ascension sociale familiale : elles sont source de revenus et leur activité à l'extérieur de la famille peut aider celle-ci à se projeter dans des horizons plus ou moins lointains. Ces femmes qui travaillent

⁴⁶ Olivier Schwartz décrit bien les difficultés qu'ont les femmes de milieu modeste à négocier leur « passage au travail », tout en répondant *a minima* aux efforts qu'attendent d'elles leur conjoint (notamment concernant l'entretien de l'espace domestique et l'acceptation d'une forme de domination masculine dans l'orientation des affaires économiques). Olivier Schwartz : *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990, p.224-237. C'est une question que l'on a nous-mêmes relevée de façon récurrente lors des interviews.

⁴⁷ Margaret Maruani : « Activité, précarité, chômage : toujours plus ? », *Revue de l'OFCE*, 2004/ 3, n°90.

apportent parfois des ressources complémentaires pour payer les traites d'une maison, d'une voiture ou d'autres symboles du rang auquel aspire le groupe familial. Cependant, c'est aussi essentiellement sur ces femmes que reposent l'organisation et la réalisation des tâches domestiques, notamment l'entretien quotidien de la maison et l'éducation des enfants⁴⁸.

Le point d'équilibre entre d'un côté, le pôle de l'emploi – force centrifuge de l'espace domestique – et le pôle domestique apparaissent en fait comme un objectif difficile à atteindre dans ces milieux sociaux. Il fait l'objet d'incessantes négociations et parfois de vives tensions entre conjoints, car les avantages et les inconvénients du travail féminin ne sont jamais définitivement tranchés. Ainsi, une partie des femmes que nous avons interrogées a quitté une ancienne activité professionnelle, à cause de changements intervenus dans la carrière de leur conjoint (cas le plus fréquent). Cette situation entraîne la recherche d'un nouvel emploi facile d'accès, juste avant le moment où nous les avons rencontrées.

Céline M. (née en 1974 d'un père livreur de matériaux BTP et d'une mère veilleuse de nuit en maison de retraite) occupe entre 2000 et 2006 un emploi d'hôtesse d'accueil dans une compagnie aérienne de Loire-Atlantique (après plusieurs missions intérim effectuées dans cet établissement). Elle se marie en 2001 à un ouvrier charpentier (spécialisé dans la charpente traditionnelle de maisons en « ossature bois »). Fin 2006, celui-ci a l'opportunité de travailler dans ce secteur très pointu, mais il lui faut rejoindre un autre département. Après une période d'hésitation et de discussions, le couple décide finalement de s'installer à une centaine de kilomètres du lieu où ils résidaient jusque-là. Céline M. démissionne de son agence « pour cause légitime » (le changement d'activité du mari lui permet de démissionner sans la perte de ses droits d'indemnisation). Puis elle entame des recherches d'emploi après son inscription à l'ANPE⁴⁹.

Suite à un « *problème de santé* », le mari de Christine F. est contraint à un reclassement professionnel qui va directement affecter le rapport à l'emploi de sa femme : le métier d'ambulancière qu'elle occupait depuis deux ans (et qu'elle concevait comme une « *ouverture sur l'extérieur* ») est dorénavant jugé trop astreignant par son conjoint. Elle ne passe plus assez de temps « *à la maison* », alors que lui-même est contraint à des déplacements fréquents sur Paris pour obtenir une nouvelle qualification professionnelle. Cette situation contraint Christine F. à changé d'emploi (travail dans une usine locale), avant de recourir aux services de l'ANPE.

Les circonstances de la vie conjugale ont des incidences variables selon l'aisance et l'âge des femmes interviewées. Ainsi, lorsque le conjoint a « une bonne situation », la condition de femme au foyer sans rentrée d'argent complémentaire peut conduire à un retrait durable du marché de l'emploi et à une spécialisation au sein de la famille : notamment – ce qui est récurrent dans les quelques entretiens réalisés auprès de cette catégorie de femmes – l'éducation des enfants, quand il y en a. Mais lorsque des imprévus bousculent cette solidarité conjugale, ils mettent ces femmes devant la nécessité de gérer seules les ressources économiques familiales à un âge où l'entrée sur le marché du travail devient, pour elles, difficile. On observe cette configuration, par exemple, lorsque le conjoint décède brutalement suite à un accident ou à une maladie, devient subitement impotent ou quitte le foyer en demandant le divorce. Si les femmes recourent à des pensions qui couvrent une partie de ces risques sociaux, il reste que ces événements affectent en profondeur leur situation personnelle par rapport à l'emploi. Comme l'indique l'extrait suivant, de telles ruptures placent ces femmes dans une situation de déclassement social.

Geneviève T. (née en 1957 d'un père chef d'une petite entreprise de transport) se marie en 1975 à un responsable de PME prospère dans le commerce de gros. Après un bac G1 (comptabilité gestion) obtenu deux ans avant son mariage, elle dit se consacrer quasi exclusivement à l'éducation de ses trois enfants. De ce fait, à l'époque de son divorce (2006), elle n'a derrière elle que très peu d'expérience professionnelle : elle a été deux mois secrétaire particulière d'un agent d'assurance, remplaçante ponctuelle de la secrétaire de son mari (lorsque cette dernière prenait ses congés) et secrétaire médicale dans le cabinet d'une amie médecin. La demande de divorce du mari surgit à un âge où les possibilités de reconversion sont limitées. Cette situation explique le ton désabusé employé par Geneviève T. pour décrire sa situation avant de s'inscrire en formation :

⁴⁸ Bernard Lahire, *op. cit.*

⁴⁹ Nous conservons l'ancienne appellation quand la réforme de l'ANPE est postérieure aux événements relatés par les interviewées.

« Moi, je préférerais, je ne sais pas... être chef d'orchestre ou astronaute, voilà, mais bon, je ne peux pas faire ça [...]. Je ne peux pas être prof, je ne peux pas être médecin. Je ne peux pas être infirmière, même. Je n'ai pas les capacités, et surtout je n'ai pas le temps de faire deux ans de formation, deux ans pour être infirmière, ou aide soignante ».

On le voit, cet équilibre économique conjugal, jamais définitivement atteint, réserve aux femmes interviewées un certain nombre d'imprévus qui affectent leurs rapports à l'emploi. Qu'il s'agisse de s'adapter aux évolutions de carrière du conjoint ou à des ruptures plus radicales dans la solidarité les liant à ces derniers, leur recherche d'emploi découle de la volonté de maintenir un équilibre subitement fragilisé à ce niveau des relations familiales.

2.1.2.2. Expériences familiales et quête d'un retour à l'emploi

Certains tournants familiaux peuvent non seulement expliquer les changements de cap des femmes que nous avons interviewées, mais ils contribuent également au choix spécifique de se tourner vers l'aide à la personne (avant même que ces femmes soient encouragées dans cette voie par des orienteurs professionnels). En effet, ces changements ne sont pas forcément liés à la nécessité de maintenir l'économie domestique : ils touchent aussi à des expériences psychologiques et sociales qui découlent de l'avancée dans l'existence de ces femmes. Ainsi, au moins deux types d'événements (non exclusifs) se présentent de façon un peu plus prévisible que les précédents dans l'histoire de ces femmes : d'une part, elles ont élevé des enfants et désirent entrer ou retourner sur le marché de l'emploi ; d'autre part, elles ont des proches qui vieillissent ou qui deviennent malades, et ces proches attendent d'elles plus ou moins explicitement qu'elles les accompagnent dans cette phase de leur vie (expériences que résume le terme d'« aidants familiaux »).

Les notices biographiques présentées jusqu'à présent mentionnent quasiment toutes des ruptures de parcours liées au calendrier des naissances. Pour une part importante des femmes interrogées, l'éducation des enfants est en effet un phénomène qui les écarte durablement de l'emploi. Des perspectives de changement dans ce rapport distancié au monde de l'emploi ne se dessinent que lorsque ces femmes ont le sentiment que l'activité d'éducation s'achève (notamment lorsqu'elles arrivent au terme d'un dernier congé parental et que l'école prend le relais). C'est dans ce contexte que beaucoup de femmes interrogées prennent un nouveau cap en cherchant à renouer des liens avec le travail. Plutôt que d'illustrer ce phénomène à partir de nouveaux exemples particuliers, on peut en mesurer l'importance à partir des chiffres tirés de l'enquête statistique : ainsi, si 46,7 % des femmes interrogées ont eu leur premier enfant entre 15 et 25 ans, elles étaient 83,8 % à avoir atteint au moins cet âge au moment de l'enquête et pratiquement un tiers d'entre elles (30,8 %) avaient au moins trois enfants à cette époque. En bref, l'âge de retravailler pour ces femmes semble coïncider avec la fin de cette phase plus ou moins prévisible de leur existence.

D'autres expériences de la vie au sein de la famille les conduisent à endosser des rôles sociaux qui les dirigent petit à petit vers l'aide à des populations fragilisées. Ainsi, des soins prodigués à des proches vieillissants ou malades sont généralement redéfinis sur le registre de la « révélation » ou de l'évidence dans les récits de vie. La plupart du temps, cependant, ces soins correspondent à une attente implicite de l'entourage. On peut s'attarder ici sur l'exemple d'aidantes ayant porté assistance à des parents âgés (situation la plus souvent évoquée dans les entretiens). Ce rôle tient en fait à une répartition plus ou moins explicite des tâches entre descendants et paraît, de ce fait, propre à chaque famille. Ainsi, des principes éducatifs divergents entre belles-familles, la mobilité sociale de certains frères ou sœurs, l'éloignement géographique conséquent à cette mobilité, le divorce éventuel des parents et les modes de transmission patrimoniale sont autant d'éléments contribuant tantôt au rapprochement tantôt à l'éloignement des descendants vis-à-vis des parents âgés. Dans ce cadre, les aînées de fratrie (ou filles uniques) dont la trajectoire sociale n'est pas trop éloignée du milieu d'origine, et qui n'ont pas eu à s'exiler du cercle parental

par rapport au reste de la fratrie, ont plus de chance que les autres membres de la fratrie de s'occuper de la fin de vie de leurs aïeux⁵⁰.

Nous observons cette configuration chez Martine F : lors de l'entretien, celle-ci explique que la découverte de la maladie fulgurante de son père, puis l'hospitalisation et le retour de celui-ci à son domicile ont constitué un enchaînement d'événements qui l'ont poussée à changer d'activité professionnelle (comptable commerciale pendant 17 ans). C'est elle qui informe le reste de la famille (notamment ses deux sœurs) de l'évolution de l'état de santé du mourant et qui fait le lien avec les personnels intervenant à domicile. Cette expérience semble décisive dans son choix de réorientation professionnelle:

« C'est surtout en 2004, quand mon papa a été malade que j'ai commencé à réfléchir sur ma situation. Je suis allée beaucoup l'accompagner à l'hôpital, le midi et le soir. Et puis après, il est rentré trois semaines à la maison, donc je l'accompagnais aussi le week-end (...). Ça a été une période difficile, mais j'en ai aussi tiré les leçons. J'ai vu ce que je faisais avec mon propre père, et je me suis dit que j'étais capable de le faire la même chose pour d'autres personnes »

[Martine F., née en 1963, parents anciens agriculteurs, Vendée]

La survenue d'un handicap ou de la fin de vie d'un proche et l'expérience d'aidante qui s'ensuit sont très souvent évoquées dans les récits de vie, même si elles n'entraînent pas toujours des revirements aussi soudains. Pour une autre interviewée, par exemple, l'idée de changer d'emploi pour occuper pleinement ce rôle d'aidante tient finalement à la concrétisation d'une promesse faite de longue date à sa mère. Depuis le décès du père, elle l'emmène avec elle au gré des déménagements successifs de la famille qu'imposent les opportunités de carrière de son mari. Finalement, le souhait de changer d'activité professionnelle découle de la volonté d'accommoder de cette nouvelle situation familiale:

« Ma maman, qui est aujourd'hui âgée de 81 ans, me le répète... ça fait dix ans que je m'en occupe depuis le décès de papa... elle me répète qu'elle ne veut pas aller en structure [maison de retraite]... Je lui ai fait la promesse de m'occuper d'elle (...). Donc, j'ai tout arrêté, et mon projet [formulé dans le cadre de la formation], j'aimerais le faire [chez moi]... J'aimerais prendre la moitié de la maison pour ma mère (...) et monter une famille d'accueil »

[Brigitte C., née en 1958, père ancien ajusteur-contremaître, mère au foyer, Loire-Atlantique]

On pourrait multiplier ces exemples à l'envie. Pour les femmes que nous avons rencontrées, ces expériences vécues dans la sphère familiale sont des étapes plus ou moins prévisibles qui ont donné une nouvelle direction à leur existence. Ces changements, à la croisée d'autres événements extérieurs liés à la sphère du travail, apparaissent finalement comme les principaux déterminants de leur choix de réorientation professionnelle.

L'orientation vers l'aide à la personne – et plus particulièrement l'orientation vers les formations professionnelles de ce secteur – relève cependant d'une autre étape de leur itinéraire personnel.

2.2. Le passage par les structures d'accueil et d'orientation professionnelle

Si les événements extérieurs et personnels qu'on vient de signaler peuvent expliquer les dispositions de ces femmes à changer de situation vis-à-vis de leur parcours antérieur, ces événements n'éclairent pas par

⁵⁰ Ces généralités se fondent sur les travaux de Claudine Attias-Donfut, Nicole Lapierre et Martine Segalen, *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob, 2002 et sur une recherche de terrain en institution gériatrique, Nicolas Jaujou, Eric Minnaert et Laurent Riot : « L'Ehpad : pour finir de vieillir. Ethnologie comparée de la vie quotidienne en institution gériatrique », étude réalisée pour le Centre d'Analyse stratégique par la Fondation Maison des sciences de l'homme, mars 2006, p.29-30.

eux-mêmes le chemin qui les a conduits à une formation professionnelle de l'aide à la personne. Les interviews permettent d'avancer que leur connexion à ces formations est en fait, pour une bonne part, le résultat de leurs interactions avec des orienteurs professionnels. Par cette catégorie, on désigne des personnels dont l'activité consiste précisément à suggérer une orientation professionnelle à des individus se trouvant à un palier de leur existence au regard de l'emploi : nous y englobons les conseillers en emploi de l'ANPE/Pôle Emploi, les conseillers de missions locales, des conseillers de FONGECIF, et, dans certains cas, des agents intervenants dans le cadre de cellules de reclassement. Par leur activité, ces personnels forment en quelque sorte une passerelle par laquelle la quasi-totalité des femmes en changement de cap que nous avons rencontrées ont été conduites aux formations professionnelles de l'aide à la personne.

On s'arrête un instant sur les relations de ces femmes avec ces personnels, car elles modèlent chez elles une interprétation de leur parcours et de leur choix de formation. En mettant l'accent sur la définition et la validation de « projets » personnels, les orienteurs les invitent à se réapproprier une option de changement qui, certes, est liée à des compétences et des souhaits personnels, mais qui apparaît également fortement déterminée par des nécessités économiques et une offre de formation florissante. Les structures d'accueil et d'orientation constituent donc une voie d'accès aux dispositifs de formation, mais cette voie d'accès varie, on va le voir, selon le statut administratif, la zone de résidence et d'autres intérêts pratiques négociés avec les orienteurs.

2.2.1. Orientation vers l'aide à la personne et rhétorique du « projet »

La pédagogie du « projet » est un des principes constitutifs des métiers d'accueil et de conseil en orientation professionnelle. Elle définit, pour les orienteurs, une mission de mise en mouvement des personnes accueillies pour trouver avec elles des solutions aux problèmes qu'elles rencontrent. Cette dynamique est généralement présentée aux personnes accueillies comme une opportunité : il s'agit pour elles en effet de suspendre le cours du temps pour réfléchir au puzzle de leur parcours personnel, et, sur cette base, de se projeter dans l'avenir en vue de définir un ensemble de « possibles professionnels »⁵¹. Le travail des orienteurs consiste à accompagner la définition de ces possibles et à les mettre à l'épreuve au travers de mises en situations pratiques. Ces mises en situation ont des appellations différentes selon les publics accueillis et selon les structures d'accueil. On note ainsi, pour les demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE/Pôle emploi, le dispositif d'évaluation en milieu de travail (EMT) – stage de quelques jours dans un ou des secteur(s) visé(s) par les demandeurs d'emploi. Pour les jeunes de seize à vingt-cinq ans sortis de formation initiale, les missions locales proposent quant à elles des stages de découverte professionnelle dont l'objectif est de les aider à entrer sur le marché de l'emploi. L'AFPA, de son côté, offre à ses adultes en formation des modules de Consolidation de projet de formation (CPF) reposant eux aussi sur de courts stages d'observation en milieu professionnel.

Si nous rappelons brièvement ce cadre général, c'est que la quasi-totalité des femmes identifiées en changement de cap l'ont traversé et qu'il n'est pas sans effet sur leur parcours immédiatement antérieur à l'entrée en formation et sur leur perception de cette entrée en formation.

Ainsi, beaucoup de femmes insistent, dans les entretiens biographiques, sur la dimension personnelle de leur choix de formation (conformément à un « projet » personnel). Elles présentent certaines expériences passées comme des événements qui les ont conduites « quasi-naturellement » aux formations professionnelles de l'aide à la personne. Cette naturalisation de leur discours a sans doute la vertu de les aider à se réapproprier un destin qui n'a pas toujours été facile⁵². Elle est en fait en grande partie redevable du « travail moral »⁵³ que les orienteurs, puis, en second lieu les formateurs, ont réalisé avec elles. Ce sont

⁵¹ Laurent Riot « Constitution et traitement d'une population : les jeunes en difficulté d'insertion. L'exemple de deux bassins d'emploi de l'Ouest (1975-2000) », thèse de doctorat en sociologie soutenue sous la direction de Jean-Michel Chapoulie, Université Paris 8, 2003 ; Laurent Riot « Les pratiques des formateurs dans le cadre des dispositifs d'insertion : le projet en théorie, les compromis en pratique » (à paraître) ; Xavier Zunigo, « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux des Missions locales pour l'emploi des jeunes », *Sociétés contemporaines* n°70, 2008, p.115-131.

⁵² Serge Paugam a analysé un tel discours chez les RMistes.

⁵³ On reprend ici à notre compte une expression de Xavier Zunigo, *art.cit.*

les effets de ce travail qui nous intéressent plus particulièrement ici car ils infléchissent de façon déterminante les décisions d'orientation des femmes interviewées. L'accompagnement des orienteurs se fonde d'abord sur une identification et une décomposition des expériences antérieures de ces personnes, puis sur la traduction de ces expériences en des « compétences » susceptibles d'alimenter des projets jugés « réalistes » (notamment en phase avec les réalités du marché du travail). Le tableau suivant permet d'observer « en creux » les effets de ce travail des orienteurs sur les discours des femmes que nous avons interrogées. À partir de courts extraits d'entretiens, il permet de reconstituer quatre grands domaines de compétences attendus chez ces femmes : la disposition à nouer des relations sociales, la recherche d'autonomie au travail, la volonté de travailler en milieu ouvert et la connaissance antérieure de personnes fragilisées. Ces compétences ressortent de façon récurrente dans la présentation de soi des interviewées et donnent à voir les points saillants à partir desquels leurs projets de ré-orientation vers l'aide à la personne tiennent leur cohérence du point de vue des orienteurs.

Valorisation de compétences attendues	Exemples recueillis dans les interviews
Disposition à nouer des relations sociales	« J'ai le sens du contact » « J'aime rencontrer les gens » « J'ai travaillé dix ans en CDD pour la Poste, je sais ce que c'est le contact avec les gens » « Je veux aider » « J'aime tout ce qui est relationnel », etc.
Autonomie au travail	« J'ai fait des tas de boulots différents, je sais me débrouiller... c'est des trucs, quand même, qui ressortent, chez moi » « J'aime m'adapter à des situations différentes » « Je pense que je cherchais quelque chose où je n'aurai pas quelqu'un qui repasse derrière moi et qui me dit 'c'est pas bien' », etc.
Travail en milieu ouvert (i.e. pas en institution)	« Moi, je voulais travailler dehors » « Je ne voulais pas être barricadée derrière un bureau » « Mon but, c'était de ne pas être enfermée »
Connaissance antérieure de personnes fragiles	« Je connais bien le public des personnes âgées » « C'est clair que je suis attirée par les personnes âgées, ça ne s'explique pas » « Le public handicapé m'a toujours attirée »

Tout se passe comme si les projets de changements des femmes que nous avons interrogées étaient légitimés par la conviction de disposer de ces compétences « quasi-naturelles » mises en lumière par les orienteurs.

2.2.2. La quête d'un emploi accessible et proche de chez soi

Deux autres arguments ont une incidence plus directe sur le choix d'une formation préparant aux métiers de l'aide à la personne. On peut dire, d'une part, que l'orientation vers l'aide à la personne est un phénomène massif encouragé par de nombreux indicateurs locaux qui attestent des débouchés économiques de ce secteur. D'autre part, les formations professionnelles de ce secteur apparaissent comme un préalable

nécessaire pour bénéficier de ces débouchés. De ce fait, les indicateurs d'insertion professionnelle – qui relaient une information publique abondante sur ce sujet au plan national – confortent les orienteurs dans leurs suggestions de réorientation et les femmes en reconversion qui les consultent. Si ces dernières présentent l'aide à la personne comme le résultat d'un « projet » adapté à leurs capacités, elles perçoivent en effet avant tout ce secteur comme une voie de sortie honorable, les formations professionnelles constituant un moyen d'accéder à ce gisement d'emploi :

« Au départ, ça [l'aide à la personne] m'attirait, mais il y a surtout le fait qu'on parle que c'est un métier... que c'est un secteur qui recrute »

[Céline M., née en 1974 : père livreur, mère veilleuse de nuit en maison de retraite, Maine et Loire]

« Moi, avant la formation, j'ai surtout vu le boulot qu'il y a derrière. Je ne suis pas partie en me disant 'je fais une formation pour faire une formation' »

[Monique P., née en 1960 : parents agriculteurs, Sarthe]

« J'ai toujours travaillé. Je suis partie tôt de chez moi, il fallait que je travaille... sans qualification, sans rien. En plus, moi, j'aime bien travailler... Il y a le besoin d'argent, aussi, derrière, hein, il ne faut pas se le cacher, on n'a rien sans rien »

[Martine C., née en 1958 : père ouvrier, mère au foyer, Loire-Atlantique]

L'attrait économique du secteur tient aussi à son image d'emploi de proximité, une dimension essentielle pour bon nombre de femmes interviewées. Outre le fait de se trouver à l'abri des délocalisations, ces emplois en plein essor permettent en effet à leurs yeux de concilier travail et économie domestique. Même si la réalité de cet argument est toute relative (on le verra plus loin lorsqu'on abordera les représentations professionnelles de l'aide à la personne), elle ressort fréquemment des interviews, plus spécifiquement chez les femmes de milieu rural (ce qui correspond, du reste, à une tradition de l'emploi familial rural⁵⁴) :

« C'est un métier où en plus, souvent, on peut trouver quelque chose proche de son domicile »

[Christine F., née en 1965 : parents agriculteurs, Mayenne]

« Moi, je ne me suis pas prête à aller travailler loin de chez moi, et surtout pas dans une grande ville [Nantes] »

[Samantha G., née en 1980 : père chauffeur poids lourd international, mère retraitée anciennement coiffeuse, Vendée]

Il arrive que cet intérêt pour la proximité de l'aide à la personne se soit constitué relativement tôt, notamment lors des « mises en situation » professionnelles proposées par les orienteurs. C'est qu'il coïncide, pour une part, avec les intérêts pratiques des employeurs (associatifs, publics ou privés), lesquels s'efforcent de réduire les coûts occasionnés par les déplacements de leurs employées. C'est ce que signale l'une des femmes interviewées, qui déclare avoir eu connaissance de cette dimension avant son entrée en formation :

« Je savais qu'ils embauchaient les personnes qui sont sur la commune, étant donné qu'ils paient les frais de transport »

[Céline M., née en 1974, op. cit]

Cet attrait pour la proximité de l'emploi à domicile est donc récurrent et il préside également, on va le voir, au choix de la certification jugée nécessaire pour exercer dans l'aide à la personne : une grande

⁵⁴ Géraldine Laforge, *op.cit.*

majorité des femmes interrogées acceptant en effet la « carte » locale de l'offre de formation rendue publique par les structures d'orientation professionnelle.

2.2.3. Une « demande » de formation consensuelle

Le développement des formations professionnelles de l'aide à la personne depuis le début des années 2000 a substantiellement modifié les représentations des modes d'entrée dans le secteur. Ainsi, alors que cette entrée semblait jusqu'à présent ne nécessiter ni formation ni qualifications spécifiques, elle apparaît désormais comme le produit d'une préparation préalable via une formation professionnelle reconnue. L'offre florissante de formations de niveau V – avec au moins trois certifications identifiées au moment de l'enquête – n'est évidemment pas étrangère à ce changement de mentalités⁵⁵.

Face à cette offre abondante et en réponse aux promesses d'insertion professionnelle du secteur, les agents des structures d'accueil et d'orientation s'efforcent de faire correspondre une « demande » sociale de formation auprès d'une partie des femmes accueillies dans leur structure. En portant ces formations à la connaissance de ces femmes, ils deviennent en quelque sorte les relais des organismes de formation en présentant les formations comme une nécessité. Une bonne partie des femmes interrogées ignorait en effet avant cela l'existence de ces formations.

La « nécessité » d'une formation préalable à l'emploi s'impose en fait sous la forme d'un consensus. Ainsi, les femmes que nous avons interrogées semblent principalement retenir deux arguments de cette idée après leur passage dans les structures d'orientation : d'un côté, elles soulignent les retombées de ces formations en matière d'emploi (la certification comme facteur d'employabilité) ; de l'autre, elles insistent sur l'opportunité qu'offrent ces formations pour apprendre des gestes professionnels qu'*a priori* elles méconnaissent. Les paroles suivantes illustrent la coexistence de ces points de vue défendus par les orienteurs :

« Mon conseiller ANPE m'a dit que pour que je trouve plus facilement du travail, il valait mieux que j'ai une espèce de diplôme, que j'ai au moins quelque chose qui atteste de mes connaissances »

[Christelle H., née en 1957 : père artisan boulanger retraité, Loire-Atlantique]

« S'il faut travailler, on est bien content de trouver une formation qui le permet »

[Samantha G., née en 1980, op. cit]

« Je voulais passer à tout prix par une formation, parce que si les formations existent, c'est pas pour rien ! Quand on n'a aucune connaissance, c'est bien d'aller faire une formation parce que, je ne sais pas... il y a des tas de choses à apprendre sur les relations avec les personnes, sur l'ergonomie, etc. »

[Monique P., née en 1960, op.cit]

« Moi, ce qui me tenait à cœur, en fait, c'était de ne pas me lancer sans bagages... Je ne voulais pas me lancer dans ce projet sans formation »

[Gwénaëlle C., née en 1970 : père ouvrier, mère ouvrière, Maine et Loire]

Un troisième argument, vis-à-vis duquel les structures d'orientation – et, parfois les femmes en reconversion elles-mêmes – peuvent se montrer soucieuses, dérive de l'idéal de la « seconde chance » : une formation professionnelle préparant aux métiers de l'aide à la personne peut, en effet, apparaître comme une sorte de rattrapage après une situation d'échec scolaire suivie d'une série de déconvenues sur le marché de l'emploi. L'extrait suivant montre comment un tel argument est retraduit par une fraction de notre population :

⁵⁵ Rappelons néanmoins que nous sommes particulièrement sensibles à cette dimension du fait de la composition de l'échantillon (lequel est précisément constitué d'adultes engagés dans ce type de formations).

« La conseillère de l'ANPE m'a mis en contact avec le centre, parce que je n'avais pas de qualification (...). J'avais pas eu l'examen, j'avais pas eu le CAP vente en 1990 [à cause d'un accident de la route]. Du coup, aujourd'hui, je peux enfin avoir un diplôme ! [rire] »

[Anabelle L., née en 1973 : père ouvrier, mère au foyer, Loire-Atlantique]

On retient de ce qui vient d'être exposé que l'orientation vers une formation de l'aide à la personne s'impose sur la base d'accords de principe avec les orienteurs : ces formations semblent en effet garantir une certaine employabilité dans ce secteur en développement et proche de chez soi ; par ailleurs, elles sont l'occasion d'apprendre des rudiments professionnels et, pour celles qui n'en sont pas dotées, d'acquérir une qualification minimum reconnue sur le marché de l'emploi.

2.2.4. Des intérêts pratiques présidant au choix de la certification

Si le choix d'une certification professionnelle et l'engagement dans une formation ne relèvent pas d'une telle disposition abstraite, ils ne tiennent pas non plus à un jugement porté sur la valeur intrinsèque de chaque certification. Ce choix semble s'expliquer bien plus par des commodités définies en situation avec les agents des structures d'accueil et d'orientation. L'analyse des entretiens fait ressortir trois critères pratiques généralement mis en avant à cette étape de leur parcours : la garantie du financement de la formation, la relative proximité de l'organisme de formation par rapport au lieu de résidence et, enfin, le calendrier de la formation (son commencement et sa durée). Ainsi, selon les situations personnelles dans lesquelles se trouvent les femmes au moment où elles contactent les orienteurs, ces éléments déterminent plus souvent le choix d'un organisme de formation que le choix d'un type de certification.

La garantie du financement de la formation n'est pas une question primordiale pour les femmes dont la candidature à un Congé individuel de formation a été acceptée – même si celles-ci ont été tributaires des critères d'appréciation des administrateurs de Fongecif avant d'obtenir ce financement. À l'inverse, cette question est centrale pour la plupart des autres femmes en changement de cap. Le choix de formation dépend en effet, pour celles-là, de leur capacité à payer la formation, cette capacité variant selon les prix pratiqués par les organismes de formation et selon les ressources disponibles pour couvrir cette dépense. Comme le suggère notre tableau, la relative précarité économique des personnes explique l'importance que celles-ci accordent au financement des formations.

Répartition de la population selon la source de financement des formations

ASSEDIC	CIF	Collectivités loc.	CNASE A	Plan de formation	Auto-fin	AFPA	Congé	Min Outre-mer	NR	Total
25 %	19,3 %	23,4 %	8 %	8 %	3,2 %	3,2 %	0,8%	2,4%	6,3%	100%

Source : ensemble des adultes en formation ADVF, CQP et DEAVS interrogés par questionnaire

La part des personnes finançant par elles-mêmes leur formation est minime (3,2 %) à côté de celles disposant d'aides (notamment d'aides pour un retour à l'emploi par la formation) : ainsi, les aides des ASSEDIC, des collectivités locales (en l'occurrence ici en quasi-totalité l'AIFL) et de l'État représentent presque 70 % du total.

Cet argument financier est crucial. D'ailleurs, les conditions économiques précaires sont parfois à l'origine d'abandons de formation, la reprise d'une activité « alimentaire » se révélant incompatible avec le temps à consacrer à la formation⁵⁶. Pour les femmes se trouvant dans une situation économique précaire (chômage durable et fin de droit d'allocation chômage), cet argument explique clairement le choix d'un type de formation et la quête de garanties financières auprès des orienteurs :

⁵⁶ Nous n'avons évidemment pas rencontré un tel cas de figure. Cette information nous a en fait été livrée par une des formatrices entrevues pour cette étude.

« Je suis allée me renseigner à X [centre de formation], quand j'ai vu le prix de la formation, je me suis dis 'non, c'est pas la peine'. Donc, je suis retournée à l'ANPE, et le conseiller m'a dit 'mais pourquoi vous n'essayez pas l'AFPA ? »

[Nolwenn F., née en 1969 : père pompier professionnel, mère aide-soignante, Mayenne]

« J'avais encore des droits d'ANPE [sic] mais pour cette formation, j'arrivais à expiration. Mes droits s'arrêtaient au mois de décembre 2006. En fait, ils m'ont octroyée six mois de droits supplémentaires pour finir ma formation. Ils ne me payaient pas ma formation, mais ils ont continué de me payer 700 euros par mois... sinon, j'aurais pas pu faire la formation »

[Florence L., née en 1968, père décédé (ancien marin), mère aide soignante, Vendée]

Le deuxième critère a déjà été évoqué : il s'agit de la distance séparant le lieu de formation du domicile. Plus qu'une analyse synthétique des nombreux extraits d'entretiens relatifs à ce thème, le tableau qui suit est un indicateur fiable de ce fait : l'enquête statistique montre en effet qu'en moyenne, presque un adulte sur deux choisit un établissement de formation proche de chez lui (à 10 kilomètres au maximum), cette proportion avoisinant les 60 % pour les femmes interrogées dans des établissements urbains.

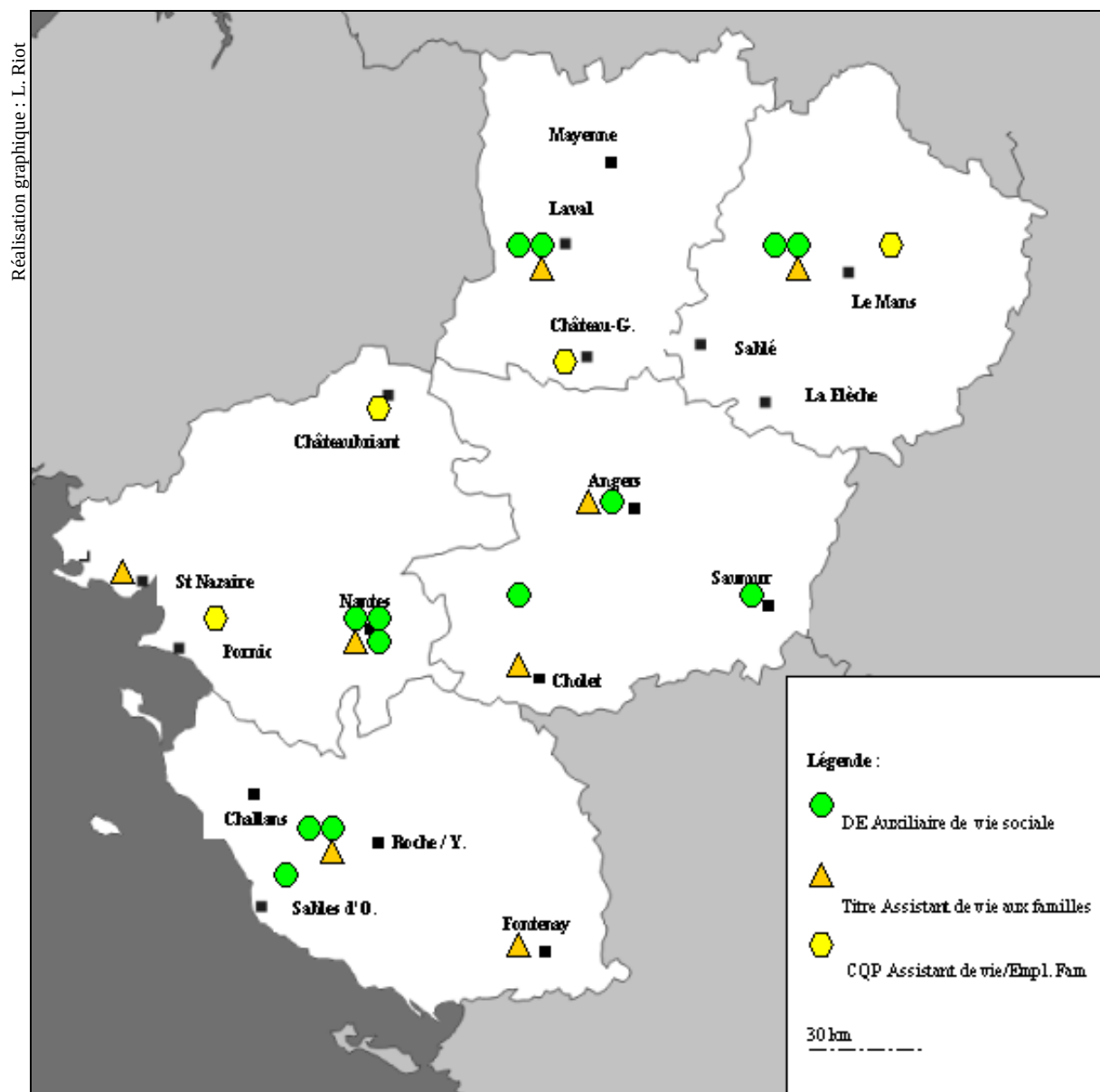
Répartition de la population selon la distance domicile/établissements de formation selon le type d'établissement (rural/urbain)

	Etablissements ruraux et urbains	Etablissements urbains	Etablissements ruraux
0 à 10 km	47,4 %	59,6 %	29,9 %
11 à 20 km	11,6 %	5,9 %	19,1 %
21 à 30 km	10,8 %	9,5 %	12,8 %
31 à 40 km	13,2 %	9,5 %	19,1 %
41 à 50 km	5,4 %	3,6 %	8,5 %
> à 50 km	11,6 %	11,9 %	10,6 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : ensemble des adultes en formation ADVF, CQP et DEAVS interrogés par questionnaire

Ainsi, l'offre locale de formations, particulièrement foisonnante mais variable sur le territoire – comme le suggère la carte *infra* – forme un maillage spécifique par lequel les femmes en changement de cap se trouvent connectées à telle certification plutôt qu'à telle autre. Cette jonction est en grande partie redevable des conventions locales liant les structures d'accueil et d'orientation aux organismes de formation habilités sur le territoire.

Formations d'adultes de l'aide à la personne en Pays de la Loire (2007-2008) :



Source : Carif/Oref des Pays de la Loire

Pour finir sur cet aspect, les entretiens nous enseignent que les choix de formation sont aussi à considérer sous l'angle d'un assemblage singulier entre les temporalités de l'offre territoriale et le déroulement d'événements personnels prévus avec plus ou moins de précision : un projet de maternité, par exemple, la reprise d'une activité saisonnière, la scolarisation d'enfants en bas âge, des projets immobiliers, la préparation d'un concours (sans lien nécessairement avec la formation visée), ou encore, comme dans le cas suivant, la volonté de retravailler rapidement. Ces projets personnels s'accordent rarement de façon exacte avec la chronologie proposée par les organismes de formation et ils donnent lieu, de ce fait, à des ajustements :

« X, à St Herblain [Loire-Atlantique] proposait aussi une formation, mais seulement en octobre de l'année suivante, et moi, je ne voulais pas attendre...Ça n'aurait commencé que le mois prochain, alors que moi, là, je termine. Je voulais être formée le plus rapidement possible pour pouvoir travailler dans le social, quoi. Parce que voilà, je pense qu'il n'y a que ça qui me convient »

[Christelle H., née en 1957, op. cit]

À ces décalages viennent également s'ajouter des imprévus institutionnels liés aux décisions de financement des formations : on pense par exemple à certaines salariées ayant fait une demande de CIF et dont la décision de financement est retardée du fait d'un nombre important de dossiers similaires déposés au même moment.

En somme, nous avons voulu montrer dans cette partie combien le passage par les structures d'accueil et d'orientation professionnelle constituait une phase importante du parcours des femmes que nous avons interviewées. Celles-ci font apparaître les orienteurs comme des dispensateurs de services qui ajustent l'offre de formation à des situations personnelles complexes.

2.3. Les trajectoires d'adultes « en emploi » dans le secteur : choix de formation en connaissance de cause

Pour présenter les itinéraires des femmes qui avaient déjà un lien avec l'aide à la personne préalablement à leur entrée en formation, on précise que ces itinéraires s'emboîtent – en quelque sorte – dans les parcours précédemment décrits : en fait, nous avons à faire à deux cohortes de femmes entrées dans le secteur d'emploi à des moments différents. Certaines caractéristiques biographiques communes ne seront donc pas nécessairement rappelées dans ce qui suit (notamment, les circonstances personnelles et économiques qui président à l'orientation vers ce secteur).

Pour aborder ce deuxième type de trajectoires, nous souhaitons questionner une catégorie que les acteurs institutionnels de l'aide à la personne – certificateurs, organismes de formation et organismes employeurs – emploient couramment : celle de stagiaires « en cours d'emploi ». Ce qualificatif introduit *a priori* une différence remarquable avec les femmes n'ayant aucune expérience salariée de l'aide à la personne puisqu'il s'applique à des stagiaires qui, lorsqu'elles entrent en formation, occupent déjà un emploi dans l'aide à domicile. Ce terme est intéressant car il désigne une opposition franche entre *professionnels* et *amateurs* dans un secteur où, précisément, les frontières du professionnalisme restent encore floues. Cette différenciation hérite en fait d'un droit d'accès aux formations sanitaires et sociales qui était antérieurement limité aux personnes en emploi ou en stage dans le secteur (de 1988 à 2002). Elle a perduré et est aujourd'hui en usage dans l'ensemble des formations d'adultes existantes, alors même que le dispositif de formation professionnel s'est ouvert à d'autres populations⁵⁷. Il reste que cette catégorie *en emploi* exclut aujourd'hui des *amateurs* qui constituent une part importante de l'aide à la personne : d'une part, les femmes ayant une expérience (jugée non suffisante) d'*aidante familiale*, d'autre part des salariés/d'employées directes de l'aide à la personne qui entrent en formation avec un statut de demandeuses d'emploi. Cette définition des stagiaires a des incidences concrètes pour les certificateurs et les organismes de formation qui l'utilisent : en effet, ces stagiaires *en cours d'emploi* ne nécessitent pas, *a priori*, un temps de formation aussi long que les *amateurs*. En outre, elles n'ont vraisemblablement pas la même perception de ce que les formations professionnelles peuvent leur apporter. De ce fait, les stagiaires *en cours d'emploi* sont la plupart du temps séparés des autres stagiaires dans les organismes de formation.

Cette classification construite sur les critères de l'expérience et de l'ancrage dans l'emploi, est un indice illustration des enjeux actuels de *professionnalisation* (ou de structuration) du secteur de l'aide à la personne depuis une dizaine d'années. Elle n'en demeure pas moins difficile à appliquer à l'ensemble des individus qui revendiquent une connaissance de ce secteur. Des demandeurs d'emploi en formation, par exemple, ont, de par leur itinéraire antérieur, une expérience plus grande de la fonction d'aide à domicile que certaines stagiaires *en cours d'emploi* qui ne font que débiter un contrat de professionnalisation⁵⁸. Ces différences naissent d'une labellisation nécessairement approximative des femmes que nous avons interrogées à leur entrée en formation.

⁵⁷ Ce terme était employé entre 1988 et 2002 pour les personnes visant les certifications du ministère des affaires sociales. Il englobe également aujourd'hui, dans le cadre de la professionnalisation des services à la personne, les adultes en formation continue ayant en vue l'obtention du titre ADVF (ministère du travail). *Bulletin officiel Santé Protection sociale et Solidarités* n°2008/7, 15 août 2008, p242 ; circulaire DGAS/SD2/CNSA n°2008-191, 5 juin 2008, Annexe III.

⁵⁸ Cet exemple est donné suite à la lecture de la constitution des groupes de formation dans deux organismes de formation.

Pour mettre en lumière les raisons pour lesquelles les femmes ayant une expérience de l'aide à la personne se connectent à une formation professionnelle du secteur, on recourt donc à une catégorie plus large que stagiaires *en cours d'emploi*, en lui substituant celle de stagiaires *en voie de professionnalisation*. Cette catégorie englobe d'une part les femmes qui ne sont pas en activité dans le secteur au moment de leur entrée en formation mais qui en ont eu une expérience significative par le passé, d'autre part celles effectivement en emploi dans ce secteur. Ce regroupement se justifie par une vision proche de la formation, chez ces femmes, cette vision contrastant assez clairement avec celle des femmes en changement de cap : elles ont en effet une idée plus finalisée des intérêts qu'elles peuvent retirer de la formation, du fait de leur connaissance des réalités du travail et des possibilités de reconnaissance matérielle et symbolique par ce biais.

Les éléments en notre possession ne nous permettent pas d'évaluer avec exactitude la part relative des femmes en voie de professionnalisation dans l'échantillon quantitatif global. Comme le montre le tableau suivant, la colonne *demandeurs d'emploi* absorbe en effet à la fois les femmes n'ayant aucun lien antérieur avec l'aide à la personne et les autres. Il est cependant très vraisemblable que l'on trouve parmi l'ensemble des *demandeurs d'emploi* davantage de femmes en totale reconversion et que, de ce fait, les femmes en voie de professionnalisation ayant ce statut soit moins nombreuses. Quoi qu'il en soit, les femmes demandeurs d'emploi ayant une expérience non reconnue de ce domaine représentent une population non négligeable mais qui se dérobe aux catégories établies. On suppose que cette population est, de façon imprécise, identifiée par les structures d'accueil et d'orientation professionnelle et par les organismes de formation du fait de son ignorance des mécanismes d'accès à la valorisation des acquis de l'expérience (VAE), dispositif sur lequel on va revenir.

Répartition de la population selon le statut avant l'entrée en formation (effectifs)

En emploi dans la branche	Demandeurs d'emploi	En congés*	En emploi dans une autre branche	Total
76 (dont 10 VAE)	88	6	47	217

* congé parental, congé de reclassement

Source : ensemble des adultes en formation ADVF, CQP et DEAVS interrogés par questionnaire

2.3.1. Les femmes demandeurs d'emploi ayant eu une expérience de l'aide à la personne

Les conditions dans lesquelles ces femmes entrent en contact avec les formations professionnelles de l'aide à la personne sont très proches de celles dont nous avons décrit la dynamique de changements : cette jonction s'effectue, la plupart du temps, avec le même statut que celles-ci (demandeurs d'emploi), et dans des circonstances économiques et personnelles similaires. La différence essentielle entre les deux tient à l'expérience des conditions d'emploi et de travail du secteur par les premières, le statut de demandeurs d'emploi résultant chez celles-ci d'un ancrage difficile dans l'aide à domicile en début de *carrière*. En effet, l'accès à des conditions d'emploi stables dans le secteur n'est pas immédiat, la plupart des débutantes devant faire preuve d'aptitudes personnelles au travers de remplacements ponctuels et de l'acceptation d'emplois du temps souvent très fractionnés⁵⁹.

En bref, l'expérience de l'aide à la personne, chez ces femmes, bien qu'elle ne soit pas encore concrétisée par un emploi stable, n'en est pas moins conséquente. Si l'on retient les six personnes rencontrées dans cette situation, les périodes d'emploi cumulées dans le secteur vont de six mois à quatre ans. Une partie d'entre elles pouvait théoriquement prétendre obtenir une certification professionnelle par le biais d'une validation des acquis de l'expérience (VAE), mais elles ne l'ont pas fait, soit parce qu'elles ne

⁵⁹ Pour l'ensemble de ces considérations sur les conditions d'emploi dans l'aide à la personne, on renvoie le lecteur à l'ouvrage de synthèse d'Annie Dussuet : *Travaux de femmes. Enquêtes sur les services à domicile*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.54-67). On renvoie également le lecteur au chapitre d'ouvrage de Christelle Avril, *op. cit.*

connaissaient pas cette formule (ce qui est révélateur de leur insertion *en pointillés* dans le secteur), soit par un manque d'assurance personnel.

	Age	Type d'emploi	Durée cumulée
Stagiaire 1	26 ans	employée association	6 mois
Stagiaire 2	29 ans	employée institution	4 ans
Stagiaire 3	37 ans	employée association	9 mois
Stagiaire 4	43 ans	emploi direct	3 ans
Stagiaire 5	44 ans	employée association	8 mois
Stagiaire 6	46 ans	emploi direct	8 mois

Le cas de Ghislaine G. (stagiaire 4) illustre bien, selon nous, le type de parcours de ces femmes restées aux portes d'un emploi à peu près stable dans le secteur malgré leur expérience. Il montre combien ces femmes occupent une position intermédiaire et mal définie entre celles qui découvrent l'aide à la personne (parce qu'elles proviennent d'une autre branche ou qu'elles reprennent une activité professionnelle après un long arrêt), et celles parvenues à se maintenir dans ce secteur avec d'éventuelles perspectives d'évolutions. Les difficultés de l'existence et certaines expériences personnelles expliquent la difficulté, pour cette population intermédiaire, de se maintenir dans ce secteur et d'en connaître tous les codes. La formation constitue, pour elles, une façon de consolider leur parcours antérieur et reprendre pied dans la vie active :

Née à Nantes en 1966 d'un père cuisinier dans la marine et d'une mère au foyer, Ghislaine G. poursuit des études jusqu'au bac (bac A1 obtenu en 1985). Une première année à l'université (Langues étrangères appliquées) est écourtée. S'ensuit une série d'emplois précaires occupés pendant plusieurs années avec son ami vivant dans la rue : elle est tour à tour employée dans une station-service, enquêtrice de rue, distributrice de prospectus, puis « *employée commerciale* » (porte à porte). Au cours de cette dernière activité, elle dit être enrôlée à son insu dans une « *petite escroquerie* ». Cette mésaventure la conduit à fuir la ville avec son ami pour rejoindre une région touristique du Morbihan. Elle trouve là-bas un travail saisonnier dans l'hôtellerie (femme de chambre) où elle côtoie essentiellement une clientèle âgée. Par cette activité, elle prend connaissance de l'aide à domicile et une association intermédiaire lui fait découvrir le chèque emploi service. Grâce au réseau de l'hôtel, Ghislaine G. se constitue peu à peu une clientèle de personnes âgées chez qui elle va intervenir pendant près de trois ans. Au début des années 2000, sa vie prend un nouveau tournant après la rencontre de son futur conjoint : elle entame ce qu'elle appelle une « *retraite spirituelle* » qui la conduit, avec ce dernier, en Mayenne. Sa « *vie en communauté* » dure cinq années, à l'issue de quoi « *le groupe* » l'encourage à « *retourner à la vie civile* ». Elle prend alors contact avec un conseiller de l'ANPE. Si celui-ci accepte l'idée qu'elle a « *de l'expérience dans le domaine* » de l'aide à domicile – quoi que « *sans preuve matérielle* » – il remarque surtout ses cinq années d'interruption qui constituent, selon lui, un « *handicap* ». Finalement, Ghislaine G. consent à suivre une formation professionnelle autant pour acquérir une qualification reconnue qui attesterait de son expérience, que pour « *retourner par étapes dans la vie civile* ».

Pour deux autres personnes, la connaissance du milieu de l'aide à domicile est moins marginale. Ces femmes avaient également travaillé, au cours de leur vie active, dans les secteurs médico-social ou social. Leur connexion aux formations de l'aide à la personne résulte de stratégies qui dépassent le seul cadre des conseils prodigués par un orienteur. Non titularisées dans leurs fonctions exercées en institution, elles s'orientent vers ces formations après un passage par l'ANPE en vue de contourner le concours permettant la titularisation de leur poste (ce concours leur semblant hors de portée). Les formations professionnelles de l'aide à la personne sont à leurs yeux non seulement un moyen d'acquérir des bases théoriques qu'elles ne possèdent pas (comme l'avouent la plupart des aides à domicile sans qualification), mais aussi comme une passerelle pouvant les conduire à plus de stabilité. On reprend dans ce qui suit le cas éclairant de Géraldine N.

Géraldine N. est née en 1979 de parents travaillant dans le même établissement hospitalier en Sarthe (père anciennement ASH – retraité depuis 2006 et mère infirmière).

Elle dit ne s'être « *jamais sentie à l'aise avec l'écrit* » et, de ce fait, reconnaît avoir eu « *beaucoup de mal avec les études* » (contrairement à ses frères). Elle s'oriente vers un BEP horticulture après la 3^e (internat en CFA), mais n'obtient pas l'examen après deux échecs consécutifs. Elle met alors fin à ses études. De retour en Sarthe, elle postule pour travailler l'été comme ASH dans l'hôpital où sont employés ses parents. Soutenue par eux, sa candidature est retenue : elle travaillera quatre ans dans cette fonction. Passant de service en service, elle attend d'être titularisée. Mais à la suite d'une altercation avec un titulaire (brancardier), elle décide de quitter l'hôpital : « *je ne m'entendais pas avec mon collègue(...) et comme on ne me proposait pas d'autre poste, je suis partie, tout simplement !* ».

Elle s'installe à Nantes, où elle trouve du travail dans le nettoyage industriel grâce à des missions intérim. Parallèlement à ces missions, elle contacte un psychologue du travail de l'AFPA, qui, après examen de son cas, lui conseille de « *persévérer dans le social* » : en somme, il s'agit de passer le concours d'aide soignante. À la même période son entourage l'informe de l'existence de « *formations de niveau inférieur aux formations d'aide soignant* » qui pourraient l'intéresser : il y a en effet des « *passerelles* » entre ces « *formations inférieures* » et le concours d'aide soignante. Géraldine s'inscrit par le biais de l'AFPA et de l'ANPE dans la première venue, « *parce qu'à la fin de la formation, en fait, j'ai presque l'équivalent... et je ne passe plus que l'oral professionnel, je n'ai pas d'épreuves écrites à passer* ».

En bref, la définition que ces femmes donnent de leur situation en formation paraît différente de celles en changement de cap, même si elles sont mêlées à celles-ci de par leur statut de demandeurs d'emploi. Le faible nombre de personnes rencontrées dans ce cas ne nous permet pas de généraliser. Néanmoins on peut souligner que ces femmes recherchent dans les formations professionnelles un moyen de reprendre pied dans l'aide à domicile ainsi que des bases théoriques que la pratique ne leur a pas données.

2.3.2. Les stagiaires en cours d'emploi : formation et valorisation de l'expérience

Les récits des femmes *en emploi* pendant les formations font ressortir des situations partiellement connues⁶⁰ qui contrastent avec ce qu'on a présenté jusqu'à présent (tout au moins en ce qui concerne la période immédiatement antérieure à l'entrée en formation). Pour l'étude des circonstances dans lesquelles ces femmes s'inscrivent en formation, on s'appuie à la fois sur ces résultats connus et sur ce que nos propres interviews apportent comme éclairages complémentaires. On s'efforce de rapporter cette explication au contexte global dans lequel les trajectoires de ces femmes prennent sens : ainsi, on précise d'abord quelques caractéristiques générales sur cette population, les motivations qui président à la démarche de qualification et enfin les nombreux obstacles rencontrés pour concrétiser cette démarche.

Les stagiaires *en cours d'emploi* que nous avons sondées sont en général plus âgées que la moyenne : d'après les statistiques, elles ont en effet entre 46 et 47 ans (contre 43 ans en moyenne pour l'ensemble de l'échantillon), alors même qu'une partie se compose de jeune en contrat de professionnalisation⁶¹. Relié à d'autres études, ce résultat donne à la fois une idée de la morphologie du secteur dans son ensemble et suggère pourquoi ce public paraît captif des formations qualifiantes : ainsi, les plus jeunes aides à domicile – qui sont aussi les plus diplômées – sont celles qui constituent le cœur du turn-over de l'aide à la personne (parce qu'en quête d'un avenir professionnel meilleur⁶²), tandis que les plus âgées, moins diplômées, mais mieux ancrées dans l'emploi, cherchent à valoriser leur persévérance dans ce secteur d'emploi : cette démarche caractérise ce que Ghislaine Doniol-Shaw appelle la « *conquête du métier* »⁶³.

⁶⁰ On s'appuie ici notamment sur le rapport de recherche de Ghislaine Doniol-Shaw, Emmanuelle Lada et Annie Dussuet, *Les parcours professionnels des femmes dans les métiers de l'aide à la personne. Leviers et freins à la qualification et à la promotion*, rapport du LATTS, Paris, novembre 2007.

⁶¹ La tendance au rajeunissement de cette population va en s'accroissant depuis l'enquête dans la mesure où les contrats de professionnalisation se développent dans le secteur.

⁶² Christelle Avril, *op. cit.*, p.209.

⁶³ Ghislaine Doniol-Shaw, Emmanuelle Lada, Annie Dussuet, *op. cit.*, p. 32-35.

Bien que peu dotées en qualification ou possédant des diplômes non reconnus par la branche de l'aide à domicile, ces femmes accèdent aux formations avec une vision assez claire des intérêts qu'elles peuvent en retirer. Cette connaissance est liée, précisément, à leur ancienneté dans le milieu. De fait, malgré un isolement au travail qui est lié à l'intervention au domicile de particuliers, les aides à domicile tissent des relations en dehors de leur temps de travail (notamment lorsque leur activité est réglementée par un organisme employeur) et c'est sur cette base qu'elles échangent des informations sur les avantages des qualifications reconnues par leur branche. Ces avantages sont à la fois matériels et symboliques.

Il y a d'abord des intérêts financiers, puisque la détention d'une certification professionnelle peut donner lieu à une différence de salaire de 30 %⁶⁴ lorsque les aides à domicile sont employées par des structures appliquant la grille des qualifications. Ces intérêts ne sont pas toujours ce que les interviewées livrent en premier lieu aux sociologues lorsque ceux-ci les interrogent sur les raisons de leur choix. Ils apparaissent néanmoins en filigrane dans toutes les conversations que nous avons eues avec elles et peuvent de ce fait être considérés comme un facteur de motivation important. En fait, l'amélioration du salaire par la qualification est présentée comme une façon de faire admettre aux employeurs (organismes employeurs et familles) l'expérience du métier :

« C'est clair que la reconnaissance, elle commence d'abord par là. Moi, je connais mon métier, depuis le temps... Et si il faut faire une formation pour être payée à ma juste valeur, eh bien je la fais... ç'a pas toujours été évident, mais je l'ai faite et je suis contente d'avoir été jusqu'au bout »

[Annie K., 49 ans, 8 ans d'ancienneté]

« Je l'ai su par une copine qui travaille à l'autre bout de mon secteur. Elle avait fait la validation des acquis pour avoir le DEAVS. Il lui manquait 2 modules. Elle l'a faite, et au bout du compte, aujourd'hui, elle a quand même plus que quand elle avait pas le DEAVS. Alors, attention, tout ça, ça reste limité, quand même, hein, on est d'accord... parce qu'on est annualisées et aucune n'a pas de plein temps... Mais bon, c'est quand même pas tout à fait nul, ça vaut le coup d'être fait pour ça »

[Monique B., 51 ans, 11 ans d'ancienneté]

Pour expliquer leur choix de se former, les stagiaires en emploi associent ces revendications salariales à d'autres retombées plus symboliques. Suivre une formation et obtenir une qualification reconnue revient en effet à démontrer à leurs employeurs leur capacité à agir dans un cadre professionnel, voire à s'imposer comme des *professionnelles* à part entière. Les extraits suivants montrent de quelle manière cette quête de reconnaissance s'exprime dans les interviews, celle-ci étant parfois mise en parallèle avec d'autres démarches de valorisation :

« Le titre, tout ça, on pourrait croire que c'est qu'un papier... Mais c'est un peu plus que ça, en fait. C'est un papier qui montre qu'on sait ce que c'est être des professionnelles... qu'on n'est pas là par hasard, et que les gens, les familles doivent nous reconnaître ça. C'est pas toujours facile dans leur tête, mais moi, dans la mienne, ça l'est. Je fais pas n'importe quoi quand j'interviens à domicile, et maintenant je peux le prouver avec mon diplôme »

« Pour moi, la formation et le diplôme qui va avec, c'est un peu aussi pour me sentir plus sûre de moi. Dans l'association où je travaille, on prend souvent des filles en stage, des jeunes. Eh bien, je me dis que je suis plus apte maintenant avec mon diplôme à encadrer des jeunes comme ça, qu'avant. Ça fait dix ans que je suis aide à domicile, et je vais pouvoir être tutrice en montrant à des jeunes ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans ce métier... C'est une des seules gratifications... la seule évolution que j'ai pu tirer de ce métier »

« Je pense qu'avec ça, on a une reconnaissance qui va peut-être permettre de mieux gérer certaines relations avec les familles. Parce que vous savez, on est quand même souvent pris pour des moins que rien, hein ! »

⁶⁴ La qualification de niveau V permet de passer du simple statut d' « agent à domicile » ou « d'agent polyvalent » (catégorie A de la grille de qualification) à celui « d'auxiliaire de vie sociale » (catégorie C).

Le développement des formations en cours d'emploi et la promotion du dispositif de VAE sont les principaux leviers d'action imaginés pour que les aides à domicile sans qualification accèdent à ces modes de valorisation de leur activité. Pour autant, les récits de vie recueillis auprès de ces femmes laissent penser que ces vecteurs de promotion sont en quelque sorte freinés de l'intérieur. Nombreuses sont les stagiaires en cours d'emploi qui déclarent en effet avoir rencontré des obstacles structurels pour atteindre ces formations professionnelles. Pour la quasi-totalité d'entre elles, leur sentiment est d'avoir suivi un parcours du combattant (ce qui n'est pas le cas des femmes en changement de cap). Il convient de présenter succinctement ces obstacles structurels, propres aux réalités économiques du secteur, pour conclure sur cette particularité des parcours de formation des aides à domicile.

En effet, le souhait de ces femmes d'obtenir un meilleur salaire et une meilleure considération se heurte aux difficultés financières des organismes employeurs (par lesquels transitent les informations sur les dispositifs d'accès à la qualification). Ceux-ci sont en effet mis à contribution pour payer les formations, les temps de formation et les emplois qualifiés de leurs personnels, alors que leur principale ressource financière (l'APA, allocation personnalisée d'autonomie) contrainte par une aide publique n'est pas de leur ressort, mais de celui de la force publique (Conseils Généraux et État). Ainsi, les organismes employeurs (publics, associatifs et privés) sont pris dans une double-contrainte. Ils sont partagés entre la volonté d'offrir à une partie de leur personnel expérimenté une voie de promotion susceptible de garantir la qualité de leur service et la nécessité d'imposer un certain réalisme économique. C'est ce qu'indique le document suivant extrait d'un compte rendu de réunion sur la promotion de la VAE, et qui a pour incidence les difficultés d'accès aux formations évoquées plus haut :

« Certains employeurs ne peuvent, à ce jour, s'engager dans une démarche collective [de promotion de la VAE] pour des raisons financières. Le Conseil Général, organisme de tutelle, fixe les coûts et ne souhaite pas augmenter les prix de journée. Les employeurs répondent donc aux personnes qui souhaitent s'engager individuellement [dans la démarche de la VAE] car la VAE est un droit individuel [qu'ils] ne peuvent refuser ; mais s'engager dans une opération collective est difficile pour eux »⁶⁵

*

*

*

Les analyses présentées dans ce chapitre permettent de dégager plusieurs éléments essentiels sur les parcours des femmes se dirigeant vers les formations professionnelles de l'aide à la personne.

Deux grands types d'itinéraires sociaux et professionnels – qui sont en réalité imbriqués l'un dans l'autre – ont été mis en lumière. D'abord, celui des femmes que nous avons désignées *en changement de cap* (parce qu'elles viennent d'un autre secteur d'activité ou qu'elles cherchent à s'insérer professionnellement). Ce sont les plus nombreuses à se connecter à une formation professionnelle de l'aide à la personne. Ainsi, après des parcours d'emploi souvent très précaires (pour les moins qualifiées), ces formations leur ont été présentées comme un vecteur d'insertion dans un secteur économique en expansion.

On s'est intéressé ensuite aux femmes qui avaient déjà une expérience de ce secteur et qui cherchaient, à travers la formation, à conforter leur emploi et à faire reconnaître leur expérience professionnelle. On a fait ressortir qu'à l'inverse des femmes en changement de cap, ces stagiaires avaient rencontré un certain nombre de difficultés pour accéder aux formations professionnelles. C'est là un paradoxe qui semble illustrer plus généralement la situation actuelle des métiers de l'aide : le développement de ces métiers est en effet durablement tiraillé entre des politiques d'emploi qui s'efforcent de lutter contre le chômage de masse (et notamment le chômage féminin) et les politiques sociales, qui attirent l'attention, quant à elles, sur la nécessité d'améliorer la qualité des prestations et des conditions de travail des intervenants.

⁶⁵ Compte rendu du groupe de travail « VAE et services à la personne » du Maine et Loire, réunion du 31 mai 2007.

Partie II – Des représentations professionnelles en construction

Cette seconde partie du rapport prend pour objet d'étude le point d'arrivée des parcours mis en lumière dans la première partie. Plus généralement, il s'agit ici de comprendre ce qu'on appelle la *professionnalisation* de l'aide à la personne. Si cette terminologie traduit la volonté d'améliorer la qualité des prestations des intervenantes actuelles et futures du secteur par le développement de formations professionnelles, qu'en est-il en effet du point de vue des individus qui traversent ces dispositifs de formation ? Pour aborder cette problématique, on rappelle que cinq formations scolaires et trois formations d'adultes de niveau V ont été retenues. Pour expliquer comment ces formations qualifiantes concourent à une structuration du secteur, nous présentons dans un premier temps les impressions des scolaires au terme de leur cursus et les perspectives d'avenir qu'ils définissent. Nous nous efforçons dans un second temps d'approfondir cette question des représentations professionnelles à partir du cas des adultes, le développement des formations pour adultes constituant aujourd'hui l'un des principaux vecteurs de professionnalisation du secteur. Ainsi, on décrit d'abord le cadre général dans lequel ces formations s'organisent institutionnellement, en bref l'organisation sociale qu'elles représentent sur le terrain. On questionne ensuite le point de vue des femmes inscrites dans ces formations sur ce qu'elles retirent de celles-ci en termes de représentations professionnelles : quels gestes, quelles attitudes, quelles connaissances caractérisent, selon elles, le professionnalisme des intervenants de l'aide à la personne ?

1. LES REPRÉSENTATIONS DES SCOLAIRES

Cette partie vise à appréhender et à mieux connaître les représentations professionnelles des élèves scolarisés dans une formation de niveau V dans le champ des services à la personne. Il s'agit d'identifier les images, les projections professionnelles de ces jeunes de manière rétrospective lors de l'entrée en formation et suite aux stages et, de manière prospective, au moment de leur interrogation en année terminale de formation. Comment ces représentations peuvent évoluer selon le profil de ce public, selon leur parcours scolaire antérieur, leur âge, leur socialisation avec le champ des services à la personne ?

1.1. À l'entrée en formation

À l'entrée en formation, ces jeunes ont un rapport distant avec l'école, la poursuite d'études en filière générale est compromise, ils désirent changer de rythme, ils souhaitent par-dessus tout trouver une formation avec des stages ou bien s'insérer rapidement dans le monde professionnel car la demande et le rythme scolaire sont pour eux particulièrement difficiles à accepter. Comme le souligne Garance, en BEP CSS : *« parce que j'en avais marre des cours, quoi. Je voulais plus travailler en cours. »*

Outre le fait que ces jeunes ont hâte de sortir du cadre scolaire classique, ils n'envisagent pas pour autant aller dans n'importe quel secteur d'activité, ils refusent particulièrement le travail de bureau. Leur figure repoussoir est le secrétariat, c'est l'enfermement dans un bureau qui est à proscrire absolument, le besoin de rencontrer des personnes, de pratiquer semble vital.

« Et faire une seconde générale ? »

Non, du tout, puis même la troisième pour aller en Bac, d'une part je n'avais pas les possibilités et non, ça ne m'intéresse pas. Et puis moi ce que j'aime c'est le contact, c'est aller sur le terrain, avoir des stages, avoir de la pratique. Rester tout le temps sur une chaise, ce n'est pas pour moi ».

Les représentations professionnelles à l'entrée en formation sont différentes selon les deux types de parcours observés (cf. p.38-52 du présent rapport):

- Parcours par inclination, les scolaires indiquent vouloir travailler auprès d'un public précis : les enfants, les personnes âgées ou mentionnent clairement un métier comme aide soignante ou aide à domicile.

- Parcours sous contraintes, les représentations professionnelles concernent bien souvent un autre secteur, « travailler, dans la coiffure, le bâtiment ».

Plus la socialisation avec le champ des services à la personne est construite plus la représentation professionnelle à l'entrée en formation est aboutie et inversement moins la socialisation est construite plus la représentation professionnelle est floue.

1.2. Suite aux stages

1.2.1. Organisation de la formation

Les élèves de BEP CSS et de BEPA SAP sont préparés à intervenir auprès de tous publics : aussi bien les enfants (sains, handicapés, malades) que les adultes en perte d'autonomie. S'ils arrivent souvent dans ces formations avec l'idée de travailler auprès d'enfants, les élèves souhaitant travailler auprès de personnes âgées se font plus rares. Les formations sont donc organisées de manière à amener les élèves à découvrir les autres publics. Une formatrice en BEP CSS explique :

« Quand elles arrivent en première année de BEP elles arrivent avec quelle vision de ces formations ?

S'occuper d'enfants, essentiellement. Très peu veulent s'occuper de personnes âgées et le premier stage c'est auprès d'enfants et toute la théorie et l'enseignement de première année s'effectuent auprès d'enfants et au mois de juin, elles vont en stage 15 jours, là on les incite à aller vers un autre milieu notamment les personnes âgées. On essaie d'y aller en douceur, par exemple les foyers logements ou c'est peut-être plus facile que certaines maisons de retraite. Et quand elles reviennent à la rentrée elles ont les stages que l'on doit faire systématiquement en terminale stage auprès de personnes non autonomes, les personnes âgées essentiellement ou les personnes handicapées. Et quand elles reviennent après en terminale elles refont un stage en décembre celles qui n'ont pas eu l'occasion de faire un stage auprès de personnes âgées là elles le font on les incite quand même lors de cette période-là et là souvent on a des retours de stage c'est assez impressionnant parce qu'elles ont découvert et disent finalement « c'est pas si mal que ça », « ça m'intéresse » et là on a des changements de situation et elles se posent plein de question sur leur orientation : est ce qu'elles doivent continuer auprès d'enfants, travailler auprès de personnes âgées mais elles ont découvert quelque chose et ça c'est tout l'intérêt des stages ... le concret la réalité le relationnel c'est le stage c'est une découverte très importante. »

L'expérience du stage va infirmer ou confirmer le projet initial. Certains diront : « Non finalement, les enfants ça m'ennuie ». Les établissements organisent les stages d'une manière particulière, le premier stage est systématiquement un stage dans la petite enfance. La découverte de la personne âgée, qui fait souvent peur aux élèves inscrits dans ces formations, se fait au cours de l'année terminale.

La formation est également organisée de telle manière que les rapports entre les professeurs et les élèves sont moins distendus. L'alliance de la formation pratique à la formation théorique permet aux élèves ayant un passé scolaire assez délicat de reprendre confiance en eux, confiance en leurs capacités. Alors qu'ils avaient hâte, en entrant dans ces formations, d'aller vers le monde professionnel le plus rapidement, ils envisagent plus facilement en année terminale de poursuivre leurs études vers un baccalauréat. Concernant l'après BEP, une formatrice en BEP CSS raconte :

« Quand elles sortent de BEP il y a en a bien la moitié qui veulent poursuivre. Moi sur une classe de terminale BEP j'ai 41 élèves il y a en a peu près 20 qui veulent faire une ST2S, reprendre un bac ST2S. Il y a toujours eu une bonne moitié d'élèves qui veulent reprendre les études, alors pourquoi, quand elles vont en sanitaire parfois après le collège elles sont à saturation il y a un ras le bol du collège et puis le fait de faire quelque chose qui les intéresse comme s'occuper d'enfants, l'attrait du stage, faire un stage ne pas être tout au long de l'année à l'école, il va y avoir de la pratique. ...Et on a des élèves qui avait parfois un niveau scolaire un peu....comment dirais-je, l'école pour elle c'était le ras le bol l'école il faut y aller parce qu'il faut mais voilà

et à travers le BEP et les stages elles retrouvent une certaine confiance en elle, elles sont capables de faire des choses elles sont reconnues dans le monde du travail et elles ont été confrontées avec vraiment des adultes qui les considéraient parfois comme professionnels et là pour certaines cela les redynamisent et elles sont partantes pour reprendre des études. »

1.2.2. Le poids du ménage

Leurs expériences de stage ne se sont pas toujours révélées à la hauteur de leurs attentes et le poids du ménage dans les activités qui leur sont confiées au sein des établissements dans lesquels elles effectuent leurs stages et ce quel qu'ils soient (hôpitaux, maison de retraite, domicile) revient de manière récurrente.

« Ca ne m'a pas plu. Je ne faisais que le ménage, la plonge, rien à voir avec les personnes âgées. J'ai fait que deux jours de médical sur trois semaines.

Deux jours de médical, c'est-à-dire ?

Ben j'ai lavé les personnes alitées.

Tu n'étais pas toute seule quand même ?

Ben des fois si ils me laissaient toute seule en plus. J'ai fait que un jour d'animation »

« Quand j'étais là-bas, une fois elle m'a dit que je ne souriais jamais, mais en même temps je leur ai dit : « mais vous voulez que je sourie à qui, je fais toujours le ménage, je vais pas sourire aux meubles ! ». »

« La première période j'ai détesté parce que je ne faisais que du ménage, puis après en fait, ma deuxième période, j'ai fait plus de relationnel, de l'aide à la personne le midi, préparation des repas, donc c'était déjà plus intéressant que de faire du ménage chez les gens tout le temps. »

Balayer, ramasser les poussières, faire la cuisine, faire la plonge, elles se retrouvent parfois cantonnées à des activités qu'elles considèrent comme étant très éloignées des représentations qu'elles s'étaient faites des métiers de l'aide à la personne et déplorent le manque de relations entretenues avec les personnes âgées ou handicapées. Face à ces tâches qu'elles jugent fatigantes, l'expérience des stages revêt alors un caractère bien décevant. C'est pour certaines une véritable désillusion, même si, au fur et à mesure qu'elles acquièrent de l'expérience, leur tuteur leur accorde davantage de confiance et leur confie des tâches plus diversifiées (la préparation et le portage des repas, les toilettes, l'animation) qui leur redonneront goût à la filière. L'autonomie qui leur ait accordé favorise clairement la réussite du stage, l'expérience du stage est vécue par les élèves de manière beaucoup plus positive.

L'exemple d'Alexandre est assez évocateur. Le bilan qu'il dresse de sa scolarité au lycée professionnel est plutôt réservé. Après une première année il dit qu'il pensait que « *c'était plus passionnant* ». Il se retrouve face à une réalité professionnelle qui est faite de ménage, de cuisine et d'animation et du sentiment d'être « *au niveau en dessous de l'infirmier, du médical* ». Il prend alors conscience que « *c'est juste un BEP [pour devenir] ASH* ».

Afin d'échapper à ce quotidien qui, aux yeux des élèves, est trop fait de ménage et manque d'aspect relationnel, ils sont nombreux à envisager une carrière dans « le médical » et notamment en tant qu'aide soignant. Le métier d'aide soignant est perçu comme beaucoup plus valorisé et valorisant que les métiers de l'aide à la personne.

« J'étais surtout avec les aides soignantes parce que c'est ce qui me plaisait le plus.

Pourquoi c'est ce qui te plaisait le plus ?

Parce que c'est des soins à la personne, on était avec la personne plus que le ménage ou la cuisine on les votait beaucoup moins, on a beaucoup moins de contact. On n'a pas de contact forcément directement avec elle, à part pour aller chercher le petit-déjeuner ou et leur emmener, mais les aide soignante, elles ont un

contact direct avec elles. Au niveau des toilettes déjà on entre dans l'intimité, ils ont plus de choses à nous raconter. Ils sont plus intimes avec nous en quelque sorte. »

1.2.3. Le rapport au corps de la personne fragilisée et à la mort

Leur entrée dans les formations de ce champ est guidée par une attirance massive pour les enfants. Les élèves ne connaissent pas ou peu le public des personnes âgées et/ou des personnes handicapées. À l'exception de ceux qui ont par expérience familiale côtoyé ces autres publics.

« Et donc en 3^e générale tu as décidé de t'orienter en CAP. Pourquoi ?

En fait j'ai ma grand-mère qui est handicapée et on l'a eu pendant 3 ans à la maison et ça m'a plu en fait de m'occuper d'elle. Donc après j'ai voulu me lancer dans les services aux personnes, aider les personnes âgées parce que c'est vrai que ma grand-mère je l'aidais beaucoup à la maison. Je lui faisais sa toilette, je l'aidais à se lever, à s'habiller quand j'avais le temps. Donc ça m'a plu et je suis partie là-dedans. »

Aller sur le terrain, en institution c'est rencontrer un public précis, en école maternelle, les enfants, en centre de rééducation, les personnes handicapées et, enfin, en maison de retraite, les personnes âgées. Le rapport au corps est différent selon ces publics. Si changer ou laver un enfant ne pose pas ou peu de problèmes aux élèves, réaliser ces mêmes actes sur une personne handicapée ou âgée est moins évident. Il y a une appréhension certaine, le regard de l'autre, sa nudité, sa maladie ou son handicap peuvent générer des malaises et/ou des peurs, notamment de mal faire. Pour ceux qui découvrent les personnes âgées, le choc est rude, le premier stage en institution auprès de ce public est appréhendé.

« La toilette, c'est une chose que vous avez vu en BEP ?

Ben en théorie, mais généralement on apprend ça surtout en stage. Quand on est en stage, les aides soignantes n'obligent pas les BEP à faire des toilettes parce que ça peut quand même...après ça dépend de la personne, mais ça peut quand même choquer. Au niveau de la sensibilité, c'est vrai que c'est pas facile pour elles de l'accepter, mais on apprend très vite en théorie. On le voit un cours et puis hop, ça passe. »

« Tu avais un peu d'autonomie ?

Les repas, je les donnais toute seule. Si je voulais faire les lits, je pouvais les commencer. Après, les toilettes, c'est moi qui ne voulais pas les faire toute seule parce que je ne me sentais pas capable.

C'est quelque chose qui te faisait peur ?

Oui, j'ai beaucoup stressé parce que je ne connaissais pas encore le monde de la personne âgée et c'est vrai que ce n'est pas toujours évident de voir des personnes âgées quand on leur fait leur douche. Au début, quand on n'est pas habitué, c'est un petit peu embêtant. »

« Et le service Alzheimer ?

C'est une pathologie assez dure en plus à assumer, c'est des personnes très très attachantes, elles ne se souviennent pas de nous le lendemain mais c'est pas grave. Au début, j'ai eu un petit peu peur parce que pour moi Alzheimer c'était violence, violence, il n'y avait pas de bons moments. Mais en fait pas du tout. Souvent j'entendais crier pendant les douches et tout ça, ça inquiète un petit peu, mais non, ça s'est bien passé. Ils sont très très gentils, c'est vrai qu'ils partent un peu dans leur délire mais c'est leur monde. »

Une fois l'appréhension passée, le rapport au corps évolue et la toilette, moment intime s'il en est, à leurs yeux, devient un moment d'échange avec la personne âgée. C'est la relation avec la personne qui prend le pas sur l'acte « médical » qu'est la toilette. Les jeunes filles interrogées découvrent également que par ces actes, elles peuvent donner du plaisir, procurer du bien-être et le fait de donner du plaisir leur procure, à elles, une véritable satisfaction. Leur travail prend alors une autre signification, une autre utilité : celle de « faire du bien ».

« C'est intéressant d'avoir plus une approche avec les personnes âgées, on peut plus discuter pendant la toilette. Si elles ont des soucis, elles peuvent en parler. »

« Le fait d'avoir fait la douche à la personne, pouvoir lui faire prendre sa douche sans qu'elle hurle, sans qu'elle crie, sans qu'elle ait mal, eh bien comme je disais, j'ai gagné ma journée parce qu'elle est repartie avec un sourire. J'ai fait quelque chose de bien : faire du bien aux autres. Je leur apporte du bonheur un peu. »

« J'ai vraiment fait le boulot d'une aide soignante. Là, je me suis vraiment rendu compte que je me sentais vraiment encore plus utile qu'à mon premier stage parce qu'on apportait des soins aux personnes âgées rien qu'en leur faisant des massages. »

Si la maladie, le handicap, la vue d'un corps vieillissant peut générer chez certains élèves des craintes, la mort est également quelque chose qu'ils redoutent. Mais travailler auprès de personnes âgées, c'est aussi appréhender la mort et apprendre à gérer cette peur.

« L'HEPAD je n'aime pas voir les personnes souffrir, c'est la mort ».

« C'est que je ne me sens pas à l'aise en fait. Ben les personnes âgées j'arrive à créer des liens. Ben déjà il y eu les décès de 2 personnes et en fait nous pendant notre pause, on va au sous-sol pour fumer notre cigarette et tout et en fait il y avait carrément des pompes funèbres qui étaient là et moi j'étais au sous-sol en train de fumer et en fait j'avais tout le temps peur de voir la personne monter, enfin une personne monter avec le corps de l'autre personne. »

1.2.4. Un métier de la relation

Les métiers de l'aide à la personne sont effectivement décrits comme des métiers de relation, et ce quel que soit le public auprès duquel elles sont amenées à travailler (les personnes âgées, les personnes handicapées ou les enfants). Elles apprécient de faire des toilettes, le temps des repas parce que ce sont des moments durant lesquels elles peuvent échanger, il y a une relation qui s'instaure avec la personne.

« Les stages se sont très bien passés. Je suis allée dans un foyer logement, ça a été très intéressant, personnes âgées agréables, beaucoup d'échanges avec eux et puis mon stage il a duré six semaines alors il y a quelque chose qui s'installe aussi, ils ont l'habitude de me voir. »

« En fait on a plus de lien avec les personnes quand on y va toute seule là-bas. On est plus en contact avec les personnes. Ils s'attachent plus à vous. En fait, il est pressé de vous voir arriver le matin. »

« Là aussi c'est encore de l'échange, beaucoup d'échanges, leur façon de vivre à eux, notre façon de vivre à nous, c'est pas du tout la même. Ils nous apportent beaucoup je trouve, sans parler de mon métier futur, mais ils nous apportent sur leur façon de faire. »

Avant l'entrée en stage, les choses sont loin d'être aussi simples que cela. De nombreux élèves avouent craindre de travailler auprès de personnes âgées ou de personnes handicapées. Les mots qu'ils emploient sont forts : *« Mon stage de maison de retraite je ne voulais pas en entendre parler. », « Je ne voulais pas y aller. », « J'appréhendais beaucoup. »*. Les premiers jours de stage se révèlent d'ailleurs bien souvent compliqués, notamment du fait de leur jeune âge.

« Souvent les personnes âgées quand c'est une petite jeune qui arrive, ils ne causent pas trop. Ils observent beaucoup, c'est vrai que ça a été un petit peu dur les premiers jours, puis après quand ils se sont habitués à moi, ça va. On a toujours le petit café qui nous attend avant de commencer le travail. Mais c'est vrai que toute seule, c'est dur, pas au niveau de l'entretien, de ce qu'il y a à faire, c'est plus le fait de discuter. »

Pour d'autres, ce sont généralement des filles qui avaient pour projet de travailler auprès d'enfants, la découverte du public « personnes âgées » ou « personnes handicapées » reste une expérience douloureuse. Elles se sont senties mal à l'aise, ne parvenaient pas à établir un contact avec les personnes et se sont parfois senties jugées.

« Et est-ce que tu as un souvenir, je ne sais pas... une anecdote qui t'a marquée plus particulièrement ?

Bah, les personnes désagréables surtout. Certaines résidentes quoi. Par exemple, y en a une qui était sous oxygène. Elle restait tout le temps, tout le temps dans son lit. Donc c'est pas très bon. L'aide soignante elle lui disait : « allez, venez, on va sur le fauteuil »... mais elle, elle ne voulait pas, donc du coup, bah... elle l'insultait un petit peu. Ca, ça m'a un peu effrayée. »

« Qu'est-ce qui fait que ça ne te plaît pas ?

Ben déjà une semaine et demie de stage avec une ASH je trouvais que c'était dur et les personnes âgées, j'aime pas trop le contact avec elles. Je ne suis pas à l'aise à parler. Comme ils ont vécu plus que moi, j'ai l'impression qu'ils vont me juger un peu sur ma personnalité. Les enfants, on leur parle plus facilement. Ils ne nous jugent pas eux. »

L'expérience auprès d'enfants en écoles maternelles ou en crèches est alors vécue par ces jeunes filles de façon plus positive. C'est une relation qu'elles définissent comme étant plus facile, elles apprécient le fait de s'y sentir utile. C'est une expérience qui leur a donné de l'assurance.

« Qu'est-ce que tu en as tiré de cette expérience ?

J'aimais déjà le contact avec les enfants et puis leur apprendre des choses, se sentir utile auprès d'eux, ça m'a beaucoup plu. Peut-être ça m'a apporté un petit peu d'assurance. »

« Mon choix s'est affiné sur les enfants même si je ne regrette pas le stage en maison de retraite, ça m'a permis de découvrir un peu le fonctionnement, comment on travaille, mais c'était pas ma voie parce que, même si les personnes âgées on peut quand même leur apporter des choses, et c'est différent des enfants et je ne me voyais pas travailler en maison de retraite. Mes stages en BEPA m'ont plus ouvert sur mon avenir, ça m'a donnée de l'assurance par rapport à avant et en tout, c'est de connaître le monde professionnel même avant de rentrer dans la vie active et je pense que c'est important. »

1.3. Et demain...

Le dernier point que nous souhaitions aborder concerne les projets des élèves que nous avons interrogés. À partir des leurs expériences de stage, de formation, les élèves vont pouvoir construire, affiner leur projet professionnel. Comment envisagent-ils alors leur avenir en termes de formation, mais également en termes d'emploi ?

1.3.1. Quel projet ?

Ce qui apparaît de façon claire suite aux différents entretiens que nous avons réalisés, est la réelle volonté de ces élèves de travailler dans le secteur sanitaire et social. Très peu souhaite se réorienter, les

résultats du questionnaire le confirment. Seul 1 % des répondants envisagent de s'orienter vers un autre secteur d'activité à l'issue de leur formation. Ces chiffres sont néanmoins à interpréter avec prudence : 44 % des élèves n'ont pas répondu à cette question, la non réponse signifiant généralement « je souhaite poursuivre mes études », ils ne se sentaient donc pas concernés par la question.

Quel que soit leur parcours, sous contraintes ou par inclination, ils envisagent majoritairement de travailler :

- Dans une institution de type maison de retraite, foyer logement ou hôpital.

Statut visé après formation :	Total
Salarié en institution	42 %
Pas de préférence	4 %
Salarié à domicile	6 %
Indépendant	3 %
Autre secteur	1 %
Non réponse	44 %
Total	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Là encore, les résultats du questionnaire vont dans le même sens, les 3/4 des répondants envisagent de travailler en institution après l'obtention de leur diplôme. Le travail à domicile attire peu ces jeunes filles. L'institution et plus particulièrement le collectif de travail est perçu comme quelque chose de rassurant. Nombre d'entre elles auront à peine 18 ans à l'issue de leur formation et pas la maturité suffisante pour travailler seule aux domiciles des personnes. Un autre problème se pose, celui du permis de conduire que bien souvent elles ne possèdent pas encore. Or nous savons qu'il est presque indispensable à l'exercice du métier d'aide à domicile.

« Tu préférerais travailler en institution, dans un établissement ou plutôt à domicile ?

Non, non, en institution.

Pourquoi ?

Parce qu'il y a plus de contact et on voit d'autres statuts aussi qui peuvent nous encadrer, qui peuvent nous expliquer d'autres choses. Donc après, ça peut nous permettre plus facilement d'accéder à un statut au dessus. Et puis il y a le fait de parler avec d'autres collègues de ce qui se passe autour de nous et des personnes en particulier. À domicile, c'est plus compliqué, on est moins entourés. »

- Le ou les métiers visés sont ceux d'aide soignante ou encore d'auxiliaire de puériculture. Comme nous l'avons déjà précisé précédemment, les métiers appartenant au secteur médical sont très souvent perçus comme plus valorisés et plus valorisants que ceux de l'aide à la personne.

En prospective, nous avons pu établir trois types de projet professionnel :

• Confirmation

La formation confirme le choix initial. On retrouve ici principalement les parcours par inclination et socialisation familiale. La connaissance du milieu, du secteur, des professions ancre leur projet professionnel, ce public sait majoritairement ce qu'il veut faire et comment y parvenir. Parmi les métiers

envisagés, deux ressortent particulièrement : celui d'aide soignante et celui d'auxiliaire de puériculture. Le projet à l'entrée de la formation est le même que celui en année terminale de formation.

« Alors samedi je passe le concours d'entrée en école puéricultrice, auxiliaire puéricultrice et donc si je ne l'ai pas, j'attends mon dossier d'inscription pour aller m'inscrire à en prépa justement pour ce concours là.

Après, elles peuvent intervenir aussi bien en pédiatrie qu'en maternité, moi je préférerais maternité.

Pourquoi ?

Je sais pas, les bébés, les nouveau-nés, j'aimerais bien parce qu'elles aident pour les soins de la vie de tous les jours, montrer comment faire un bain, tout ça même si les mamans, elles savent déjà. C'est ce que je veux faire, de pouvoir expliquer, aider les gens. »

- **Révélation**

Cette catégorie concerne les élèves qui sont entrés en formation avec la volonté de travailler auprès d'un public et qui, par le biais des stages, découvrent et apprécient un autre public. Ceci toujours dans le même sens : des enfants vers les personnes âgées. Cette catégorie réunit autant d'élèves que la précédente, c'est dire si l'organisation des formations (apprentissage progressif du public personne âgée) porte ses fruits.

« Bah... les enfants en fait je trouve pas ça intéressant. Je vois pas l'accompagnement qu'on peut avoir avec un enfant. Je trouve ça beaucoup plus intéressant de parler une demi-heure avec une personne âgée qu'avec un enfant de six ans. C'est pas du tout le même relationnel. Il y a pas du tout la même attention qu'il peut y avoir avec une personne âgée qu'on peut avoir avec un enfant. »

« Le deuxième stage avec les personnes handicapées ?

Alors au début je ne voulais pas, mais alors pas du tout y aller, mais après je ne voulais plus repartir.

Quand tu dis je ne voulais pas du tout y aller, alors...

Parce qu'en fait une fois, la directrice m'avait appelé pour faire une première visite, pour me dire est-ce que je veux vraiment faire mon stage là-dedans et là, ben il y a des personnes ... au début je ne connaissais pas trop le milieu des personnes handicapées parce que ma mère m'en parlait, mais vu par moi, jamais, et en fait il y a une fille qui m'a fait super peur. (...) En fait ça a été, je me suis sentie super à l'aise, même plus à l'aise qu'avec les enfants. J'ai commencé directement leur parler et il y en a un, il est super grand, super costaud et tout, il fait moitié peur, mais avec lui, on a toujours accroché. »

« Donc en 3e, tu avais déjà l'idée de travailler dans ce secteur ?

Oui, mais pas du tout... là, je voudrais travailler avec les personnes âgées et avant je voulais être auxiliaire puéricultrice et heureusement que j'ai fait un BEP parce qu'autrement je serais encore sur l'idée des enfants ».

« J'ai découvert la personne âgée parce que je ne connaissais pas du tout, j'en avais peur et en fait, mon premier stage en maison de retraite, ça a été... Il y a une personne qui m'a attirée, qui m'a donnée vraiment l'envie de travailler avec elle quoi. Ça a été la révélation. Mes parents ne me voyaient pas du tout faire ça, moi non plus, mais j'ai adoré être avec les personnes âgées. »

- **Révision**

Dans cette dernière catégorie, les scolaires ont surévalué leurs capacités. Ils envisageaient en début de formation d'être sage femme, infirmière ou puéricultrice et, devant leurs faibles performances scolaires, se voient contraints de revoir leurs objectifs à la baisse. Ils sont néanmoins peu nombreux dans ce type de déroulement de carrière scolaire. L'extrait suivant illustre le décrochage d'une jeune fille aujourd'hui inscrite en BEP CSS :

« Au début je voulais faire une seconde générale parce que je voulais devenir sage femme. Fallait un bac S et il fallait entrer après en année de médecine. Donc après ma seconde, pendant ma seconde générale j'ai dit je n'y arriverai pas c'est trop dur, j'avais pas le niveau pour aller en S, donc heu...il y avait un petit problème d'orientation et j'ai été voir des conseillères d'orientation voilà, et elles m'ont proposé le BEP carrières sanitaires et sociales soit le bac ST2S donc au début je ne voulais pas entendre parler du BEP parce que ça rabaisse un petit peu quand même. Je voulais tenter un bac ST2S donc j'ai fait une première ST2S l'année dernière et je n'aimais pas du tout ça. Ben non j'allais pas avoir mon bac, je me suis dit ça sert à rien que je gaspille une année et heu on pouvait j'ai dit je vais aller en BEP mais j'avais pas envie de perdre une année, déjà que j'en avais assez perdu avant. Donc j'ai eu la possibilité d'aller directement en terminale. »

1.3.2. Comment y parvenir ?

Concernant leur projet en matière de formation, la poursuite d'études est très largement envisagée. Sur 100 élèves interrogés 80 souhaitent s'inscrire dans une nouvelle formation après l'obtention de leur diplôme, 13 désirent arrêter et 7 ne se prononcent pas.

Autre formation envisagée :	Total
Oui	80 %
Non	13 %
Non réponse	7 %
Total	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Il ressort des entretiens que les formations du secteur sanitaire et social permettent aux jeunes filles de reprendre confiance en elles. Elles ne se trouvaient pas parmi les meilleurs élèves au collège et sortent souvent fragilisées de leur cursus scolaire. À ce moment précis, l'obtention d'un baccalauréat semble difficilement envisageable ou, en tout cas, peu accessible. Elles souhaitent rapidement quitter l'école et s'insérer sur le marché du travail. L'organisation des formations professionnelles, les travaux pratiques, les stages les réconcilient avec l'école. La relation avec les professeurs n'est plus la même, elles parlent d'« *une relation d'adulte à adulte* ». Revalorisées, elles peuvent à nouveau envisager une carrière scolaire *longue*. Deux types de stratégies sont alors mises en œuvre :

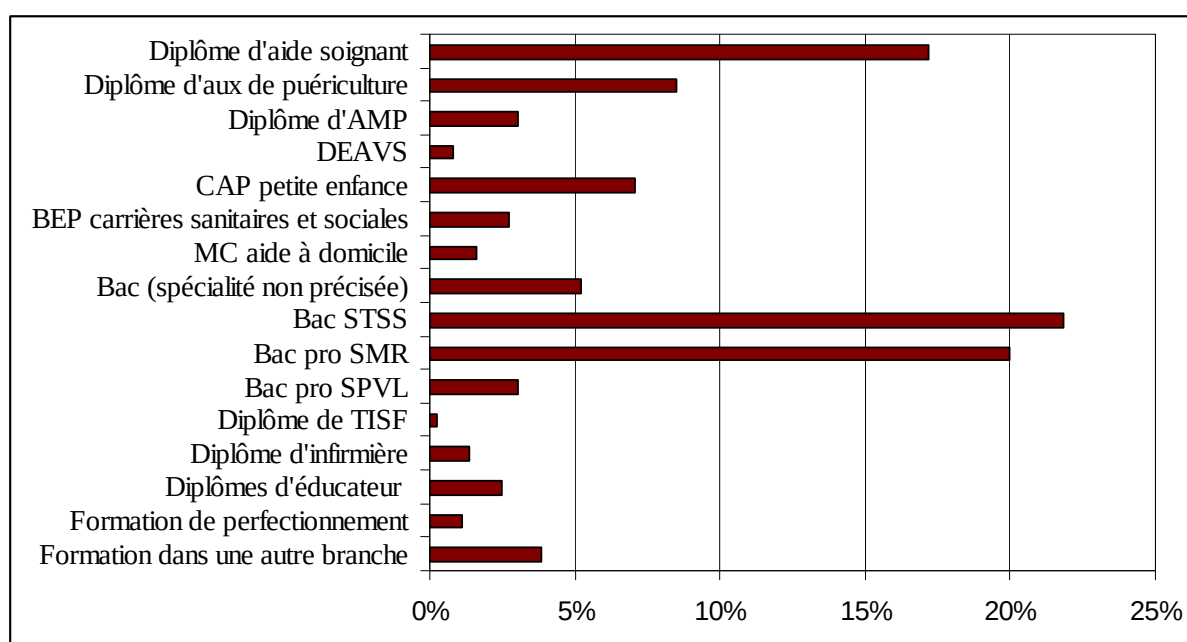
- **Cumul des formations de niveau V**

La moitié des élèves inscrites en CAP ou BEP envisage de poursuivre dans la filière sanitaire et sociale en s'inscrivant dans des formations du secteur de niveau IV : Bac STSS, Bac pro SMR ou dans une moindre mesure Bac pro SPVL. Ce qui apparaît plus surprenant est le nombre de jeunes filles (41 %) qui souhaitent cumuler différentes formations de niveau V, toujours dans le secteur sanitaire et social. Elles sont par exemple en BEP CSS et envisagent d'effectuer une MC pour ensuite tenter le concours d'aide soignante. Ou alors, elles sont en BEPA SAP et désirent s'inscrire l'année suivante en CAP petite enfance. Les formations de niveau V les plus ambitionnées sont celles d'aide soignante, d'auxiliaire de puériculture, ainsi que le CAP petite enfance. Elles sont néanmoins très informées sur les reconnaissances de modules.

Formation envisagée par niveau :	Total
Niveau V	41 %
Niveau IV	50 %
Niveau III	4 %
Formation de perfectionnement	1 %
Formation dans une autre branche	4 %
Total	100 %

Source : ensemble des scolaires interrogés par questionnaire

Spécialité de la formation envisagée



• Entrée sur le marché du travail différée

Il faut sans doute rappeler que nous avons affaire à une population jeune. Certaines auront à peine 18 ans à l'issue de leur formation. Elles sont nombreuses à ne pas se sentir prêtes à s'insérer sur le marché du travail. De ce fait, elles envisagent d'entrer en MC, en Bac STSS ou en Bac pro SMR pas forcément pour acquérir de nouvelles connaissances ou pas seulement, mais pour se donner du temps, pour mûrir. Certaines d'entre elles sont également poussées par leurs parents qui désirent qu'elles obtiennent un niveau IV.

Elles adoptent alors une stratégie d'attente qui consiste bien souvent à acquérir suffisamment d'expérience, un niveau supérieur ou à atteindre la majorité afin de pouvoir tenter les concours d'aide soignante ou d'auxiliaire de puériculture.

C'est le cas de Jade. Elle termine actuellement sa formation en BEP CSS. À la fin de l'année, elle envisage de passer un Bac STSS parce qu'elle « *veut absolument avoir le bac* ». Elle n'a que 16 ans et ne « *se sent pas assez mature pour travailler* ». Après son bac, elle passera le concours d'aide soignante.

Ces stratégies mettent en évidence une hiérarchie plus ou moins explicite des diplômes de niveau V dans le champ du sanitaire et social.

La poursuite d'études vers une formation de niveau IV ne concerne que la moitié de notre population, et c'est bien souvent pour revenir par la suite vers une formation de niveau V. Si les élèves des filières sanitaires et sociales envisagent une poursuite vers un Bac STSS ou un Bac pro SMR, le diplôme de

TISF (diplôme de niveau IV dans le champ de l'aide à la personne) n'est en revanche jamais évoqué. Les formations visées sont clairement celles d'aide soignant, d'auxiliaire de puériculture ou encore d'aide médico-psychologique.

En somme, les plans de carrière scolaire des élèves inscrits dans ces filières s'effectuent à l'horizontal, voire de manière descendante, mais toujours dans un sens qui va des formations du sanitaire, social et de l'aide à la personne vers les formations médicales.

*

*

*

Les représentations professionnelles des jeunes sont variables selon leur parcours : sous contrainte ou par inclination. Ces images, ces projections professionnelles évoluent dans le temps : à l'entrée en formation, suite aux stages ou de manière prospective : après la formation préparée.

Les appréhensions des élèves sont plus vite dépassées dès lors qu'ils se sont orientés vers ces formations par inclination et ceci est encore plus prégnant dans le cas d'une socialisation familiale.

L'expérience des stages peut être source de déceptions devant le temps consacré au ménage et à la difficile rencontre avec le public des personnes âgées. Peu d'élèves souhaitent travailler auprès de ce public dès l'entrée en formation. Pour la plupart, le stage est l'étape de la découverte du corps vieillissant, malade. Cependant, cette expérience dans la formation n'est pas uniquement celle des limites des élèves mais aussi celle de découvertes et d'une ouverture à de nouveaux possibles : ainsi une fois l'appréhension passée, le rapport au corps âgé évolue et la toilette, moment intime, devient un moment d'échange avec la personne âgée.

Les faibles performances scolaires de ce public ont été largement mises en avant dans la première partie de ce document. Néanmoins si leur rapport à l'école a souvent été délicat, difficile pour la plupart, le passage par la filière professionnelle les réconcilie avec l'institution scolaire et la poursuite d'études auparavant compromise, devient envisageable et, est envisagée plus aisément.

2. LES REPRÉSENTATIONS DES ADULTES

2.1. L'organisation sociale des formations pour adultes

Comment caractériser l'organisation sociale⁶⁶ des formations d'adultes de l'aide à la personne, ce cadre général dans lequel les femmes enquêtées ont fait l'expérience d'un enseignement professionnel ? En rapportant les représentations professionnelles des stagiaires à cette organisation d'ensemble, nous cherchons à saisir les ressorts grâce auxquels celles-ci se constituent. Nous considérons en effet ces représentations comme le produit des interactions entre les parcours complexes mis en lumière dans la première partie et un certain nombre de normes véhiculées par les représentants officiels de l'aide à la personne.

Cette organisation sociale est faite d'un ensemble d'institutions contribuant aujourd'hui à définir, organiser et asseoir la légitimité d'emplois qui étaient anciennement considérés comme peu qualifiés (et par conséquent peu professionnels). Elle comprend principalement des organismes de formation conventionnés (associations, sections d'établissements scolaires publics et privés), les administrations d'État délivrant des certifications professionnelles reconnues par la branche d'activité, des financeurs (notamment les Régions depuis 2005), enfin des professionnels du secteur de l'aide à domicile – principalement des administrateurs et des personnels d'organismes employeurs (associations, municipalités et entreprises). Bien qu'ils ne partagent pas tous les mêmes intérêts, ces acteurs ont ainsi en commun de participer à la reconnaissance d'aptitudes professionnelles nouvelles, et c'est le contrôle des certifications attestant de ces aptitudes qui semble être au cœur de leur action : si l'on s'inspire, comme l'a fait Eliot Freidson⁶⁷, du modèle des professions médicales, la certification apparaît en effet à leurs yeux comme un sésame permettant à chaque personne la possédant d'être reconnue par ses pairs comme membre à part de la profession. Même s'ils ne jouissent pas d'une légitimité aussi grande que celle du milieu médical, les acteurs de l'aide à la personne s'efforcent d'atteindre ce modèle de structuration professionnelle à travers l'offre de formations qualifiantes.

Trois éléments méritent d'être signalés pour caractériser cette recherche de structuration à l'échelon des organismes de formation : le souci, pour ces organismes, de montrer les liens ténus qui unissent leurs compétences pédagogiques aux pratiques de professionnels ; une organisation des contenus de formations en conformité avec les textes officiels régissant les formations au plan national ; enfin, la nécessité d'organiser des stages pratiques capables de décliner un idéal professionnel spécifique.

⁶⁶ On emprunte cette formule à Aaron V. Cicourel : *The Social Organization of Juvenile Justice*, Heinenmann Educational Book Ltd, 1968, London.

⁶⁷ Dans ses travaux, Eliot L. Freidson a particulièrement bien fait apparaître le peu d'intérêt que représente la notion de profession comme concept d'analyse. L'auteur a établi qu'une profession ne saurait être autre chose qu'une construction sociale et historique, construction qui, seule, légitime qu'une profession puisse être un objet d'analyse. En s'efforçant d'éviter, par son analyse, la légitimation ou la ratification de la neutralité et de l'universalisme qui d'ordinaire sont censés faire de la médecine une « profession », il démontre que l'accès de celle-ci à un tel « statut » est le produit d'un lent processus de luttes et de négociations dont l'enjeu a consisté pour « les représentants de la profession » à revendiquer et, finalement, à obtenir, notamment de l'État, « l'autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire « le libre droit de contrôle sur le travail ». C'est celui-ci qui confère un statut formel de profession. Eliot L. Freidson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984. Sur la notion de « professionnalisation » comme « processus » Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, Vol. XIV, 1973, p. 86-114. Tout une espèce de juridisme implicite et des conceptions substantialistes tendent à hanter plus ou moins les travaux sur les groupes socioprofessionnels. Pour une critique argumentée de ces conceptions, on se reportera à Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.

2.1.1. Les intérêts croisés des organismes de formation et des « professionnels »

Si l'on se place du côté des organismes de formation, c'est qu'ils occupent une place centrale dans l'organisation d'ensemble qu'on cherche à décrire. Ils constituent en quelque sorte le creuset par lequel les valeurs professionnelles de l'aide à la personne peuvent être communiquées à des néophytes – notamment celle de faire avec les personnes fragilisées ce qu'elles ne peuvent plus faire seules. Ces organismes sont conventionnés non seulement pour des compétences reconnues en matière de pédagogie, mais aussi pour leurs rapports avec le milieu professionnel et, par-là, pour leur connaissance de celui-ci. Les relations qu'ils affichent avec des professionnels de l'aide à la personne sont alors un gage de leur crédibilité. Celles-ci prennent des formes variées selon les cas et croisent en partie les intérêts des professionnels. Ainsi, de par leur statut, des centres de formation associatifs font accéder à leur conseil d'administration des organismes employeurs d'aides à domicile.

D'autres réservent aux personnels de ces organismes une place d'intervenants dans leurs formations : pour éclairer le cadre réglementaire des métiers de l'aide à la personne ou des aspects officiels sur les institutions impliquées dans ce secteur, ou encore, à partir de témoignages de praticiens, pour rendre compte des réalités auxquelles les élèves sont ou seront confrontées au cours de leur formation et de leur emploi⁶⁸.

D'un autre côté, ces liens présentent des intérêts pour les organismes professionnels impliqués. Ils font que ces derniers peuvent accueillir un certain nombre de bénévoles en stage. En outre, ces organismes en retirent des bénéfices symboliques, notamment au travers leur participation aux jurys professionnels. Des conversations avec les formateurs et avec certains responsables de formation suggèrent que ces jurys sont constitués sous l'autorité des certificateurs. Néanmoins, la désignation des professionnels est généralement proposée par les organismes de formation. Ainsi, l'appel fait aux professionnels dans ce cadre présente, pour ces derniers, des motifs particulièrement engageants puisqu'ils se voient reconnus un statut d'experts supérieurs à leur rôle instrumental de preneurs de stagiaires (et/ou d'employeurs potentiels). En bref, ces intérêts croisés entre organismes de formation et organismes employeurs constituent l'embryon du caractère professionnel et donc de la légitimité des formations proposées.

2.1.2. L'organisation des contenus pédagogiques en référence aux textes officiels

La conformité des contenus pédagogiques aux textes en vigueur est un autre aspect prépondérant de l'accréditation des organismes de formation. Ces textes définissent l'orientation générale des formations professionnelles de l'aide à la personne au plan national, avec des nuances propres aux institutions certificatrices. Dans les faits, les repères que donnent les référentiels d'emploi et de formation sont suffisamment larges pour que les organismes de formation se les réapproprient selon l'histoire et les expériences pédagogiques qui sont les leurs. En outre, ces référentiels sont assez proches les uns des autres : ils visent la transmission de connaissances théoriques plus ou moins développées et de techniques centrées sur un maître mot, « l'accompagnement ».

⁶⁸ Une partie des praticiens (aides à domicile, infirmières, aides soignantes) qui témoignent de cette sorte sont parfois finalement engagés comme personnels à part entière des centres de formation.

CERTIFICATIONS	REFERENTIELS D'ACTIVITE	COMPOSANTES DE FORMATION
DEAVS	Accompagner et aider les personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne Accompagner et aider les personnes dans les activités ordinaires de la vie quotidienne Accompagner et aider les personnes dans leur vie sociale et relationnelle Participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet individualisé Communication et liaison	<u>6 « domaines de formation » (DF) :</u> Connaissance de la personne Accompagnement et aide individuelle dans les actes essentiels de la vie Accompagnement dans la vie sociale et relationnelle Accompagnement et aide dans les activités ordinaires de la vie quotidienne Participation à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation du projet individuel Communication professionnelle et vie institutionnelle
ADVF	Réaliser les tâches domestiques des personnes auprès desquelles il (elle) intervient (entretien du linge, courses, préparation des repas) Les assister dans les actes qui les concernent personnellement (hygiène corporelle, alimentation, déplacements) Prendre en charge leurs jeunes enfants	<u>3 « certificats de compétence professionnelle » (CCP) :</u> Assistance des personnes dans les actes essentiels de leur vie quotidienne Relais des parents dans la prise en charge de leurs enfants Assistance des personnes dans leurs tâches domestiques
CQP EP/AV	Accompagner dans sa vie quotidienne la personne âgée dépendante Réaliser une cuisine familiale Veiller à la sécurité et assurer la prévention Assurer l'entretien du linge Assurer l'entretien de l'hygiène et du logement	<u>3 « composantes de formation » (CF) :</u> Connaissance théorique et technique dans les domaines suivants : comportement personnel, entretien du cadre de vie, entretien du linge, cuisine et hygiène alimentaire, organisation et méthode de travail, prévention-sécurité, hygiène-santé, aide au déplacement, hygiène corporelle,, relation et communication, spécificité de la personne âgée dépendante et de la personne handicapée Mise en application pratique de ces connaissances par des stages ou des mises en situation Entretien d'explication avec le jury

Source : Répertoire National des Certifications Professionnelles

Le tableau montre en détail les registres de connaissances et de compétences que les organismes de formation sont censés transmettre à leurs stagiaires. Deux grands domaines de connaissances sont identifiables. Premièrement, l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique pour désigner les problèmes des personnes *fragiles* à accompagner. Ces problèmes sont définis par une approche issue, tour à tour, de la psychologie et de l'intervention sanitaire et sociale. On attend en effet des stagiaires qu'elles intériorisent des rudiments de psychologie (le développement de l'enfant, la psychologie de la personne âgée et handicapée, par exemple) ainsi que les pathologies qui paraissent les plus répandues chez ces populations. Dans le même registre, les élèves doivent apprendre des gestes professionnels requis pour accompagner ces personnes fragilisées. Ces gestes peuvent se décliner en plusieurs sous-catégories en fonction de la proximité corporelle qu'ils induisent vis-à-vis des personnes aidées : les actes les plus éloignés du corps sont les techniques de l'entretien ménager et de la préparation culinaire, les plus proches, les « transferts » (pour l'aide au déplacement et à l'habillage) ainsi que l'aide à la toilette ; enfin, entre ces deux pôles, figurent des actes intermédiaires comme l'entretien et le rangement du linge. Des différences sont notables entre les trois certifications quant à l'importance accordée à ces niveaux d'intervention : dans la tradition sanitaire et sociale, le DEAVS semble accorder plus d'importance à des actes comme les transferts et l'aide à la toilette (proches de ce qu'accomplissent les aides soignantes) ; les deux autres certifications attachant plus d'importance aux tâches ménagères. Un maître mot cependant qualifie le type d'accompagnement attendu par les professionnels au terme de ces formations professionnelles : il s'agit de « faire avec » et non « à la place » des personnes aidées. On reviendra plus loin sur la manière dont les formateurs et les professionnels mettent en œuvre cette *morale professionnelle*.

Un deuxième registre de connaissances apparaît dans le tableau : il a trait au cadre institutionnel et légal dans lequel les futures intervenantes seront amenées à évoluer au cours de leur carrière, en lien avec d'autres institutions et d'autres intervenants. La maîtrise de ces connaissances, en fin de formation, place les stagiaires dans une position à la fois d'expertise et de conseil auprès des populations *fragilisées* et de leur famille.

Pour finir, le tableau suggère que l'acquisition de ces connaissances et compétences professionnelles repose sur des *mises en pratique*. Cette alternance est la clé de voûte des formations professionnelles de l'aide à la personne (comme c'est le cas plus généralement des dispositifs de formation continue). De fait, non seulement les stages permettent de confronter la théorie à la pratique, mais ils sont aussi le principal outil par lequel les formateurs vont guider et modeler les représentations des stagiaires au cours de leur formation.

2.1.3. Les enjeux des stages dans les formations de l'aide à la personne

Nous avons parlé de clé de voûte à propos des stages pratiques. Les centres de formation portent sur eux une attention particulière car s'ils en sont la pierre angulaire, leur organisation rencontre plusieurs obstacles sur le terrain. Les informations tirées des interviews avec les responsables de formation font ressortir au moins deux difficultés majeures. En premier lieu, les élèves ont souvent du mal à trouver des lieux de stages permettant la transmission d'apprentissages standardisés : les interventions de l'aide à domicile se déroulent en effet chez des particuliers (ou dans un autre type d'espace privatif) et, le plus souvent, dans le cadre de relations interindividuelles durables. De ce fait, même si des organismes employeurs peuvent constituer des référents professionnels à l'arrière-plan des stages, ces organismes ne sont pas les lieux de stage : ils ne peuvent imposer des protocoles trop contraignants aux usagers dans le cadre de la formation. En bref, il n'y a pas, à proprement parler, de collectif de travail sur lequel les apprentissages des stagiaires peuvent reposer. Cette difficulté concerne encore plus particulièrement les organismes de formation relevant de l'emploi direct, puisqu'une partie des missions des formations qu'ils proposent est la promotion de l'emploi de gré à gré (sans aucune médiation de structures professionnelles).

Pour pallier ces difficultés inhérentes au secteur d'emploi, une partie des stages prend place, de fait, dans des institutions de prise en charge collective (maison de retraite, etc.). Cette alternative permet un meilleur encadrement professionnel des stagiaires et elle est en même temps un moyen de toucher facilement les populations définies par les référentiels de formation. Enfin, c'est un choix officiellement affiché dans le

cadre du DEAVS, qui apparaît comme une formation modèle dans ce domaine. Quoiqu'il en soit, cette solution appelle un certain nombre de questions au cours des stages, les institutions de prise en charge collectives représentant une figure d'assistance contre laquelle l'idéal de l'aide à la personne s'est en partie construit (on reviendra plus tard sur cette dimension).

Un deuxième type de difficultés à propos des stages tient à la concurrence importante que l'on peut observer sur le territoire entre formations sociales et entre organismes de formations, cette concurrence ayant un impact direct sur la recherche de lieux de stages. Bien qu'en théorie les choix de stages soient laissés à l'initiative des stagiaires, les organismes de formation recourent en fait à plusieurs stratégies pour orienter ces choix. On a observé dans certaines zones de forte concurrence (des zones urbaines et quelques zones semi-urbaines où un même organisme proposait plusieurs formations professionnelles du social) des arrangements institutionnels qui visaient à régler la pénurie de places conséquente : des accords tacites peuvent par exemple être passés localement entre organismes de formation et institutions pourvoyeuses de stages pour déterminer à l'avance un nombre de places à partager ; par ailleurs, d'autres centres de formation suggèrent à leurs stagiaires des lieux de stage marginaux (c'est-à-dire que d'autres centres de formation n'envisagent pas) comme, par exemple, le réseau des nourrices agréés. Les stratégies déployées pour pallier ces effets de concurrence révèlent, pour une part, la faible légitimité concédée aujourd'hui aux formations de l'aide à la personne dans la hiérarchie des formations professionnelles du social.

On peut retenir de cet ensemble de faits l'application actuelle des organismes de formation – aidés en cela par les certificateurs et les professionnels du secteur relayant l'idée de professionnalisation – à faire advenir une certaine respectabilité de leurs formations. C'est dans ce cadre encore en construction que prennent place et que prennent sens les expériences des femmes que nous avons rencontrées, sans que ces femmes aient toujours conscience des limites de ce cadre.

2.2. Représentations et réalités du métier

Quel est le point de vue des stagiaires saisies dans cette organisation d'ensemble ? Que retirent-elles de leurs expériences en matière de représentations professionnelles ? Voilà les deux principales questions que nous allons maintenant aborder sans nécessairement centrer sur les spécificités de chacune des certifications retenues.

Pour commencer, on peut dire que les stagiaires ne séparent pas toujours très bien, dans leurs récits, les enseignements qu'elles tirent des séances passées en centre de formation et les leçons que leur apportent les stages pratiques. Du reste, cette dissociation entre transmission de connaissances (en centre de formation) et acquisition de compétences (en stage) peut paraître partiellement artificielle, l'activité pédagogique des formateurs rendant théoriquement indissociables ces deux domaines. Néanmoins, c'est parce que ces temps sociaux induisent des formes distinctes de socialisation que les stagiaires les différencient dans leurs récits, tout au moins au début de la formation. C'est pourquoi nous décrivons dans un premier temps leurs impressions premières sur la formation (souvent marquées par un certain nombre de craintes) puis, dans un deuxième temps, sur les stages (lieux d'expérience parfois déstabilisants). Enfin, nous aborderons la dialectique de ces deux phases alternée de la formation et ce que cette dialectique modèle en termes de représentation professionnelle.

Aux yeux d'une partie des femmes interrogées, les premières impressions sur la formation s'expriment sur le mode d'une opposition franche avec les heures passées en stage. Cette opposition est liée, pour une part, à l'appréhension qu'elles ont de retourner à l'école, alors que leur volonté était d'apprendre rapidement les rudiments d'un métier. C'est que le fonctionnement ordinaire des organismes de formation évoque, pour la plupart, une institution scolaire qu'elles ont quittée déjà depuis quelques années et vis-à-vis de laquelle peu conservent de bons souvenirs (caractéristique qu'on a déjà soulignée). Les impressions des femmes les moins dotées scolairement sont largement partagées sur ce sujet en début de formation : les entretiens montrent qu'elles ont eu le sentiment de se retrouver subitement assises dans une salle de classe à

écouter des formateurs alors qu'elles bénéficiaient immédiatement auparavant d'une relative liberté dans leur vie privée ou leur travail. Les témoignages étayant ce sentiment de privation sont légion :

« Rester assise sur une chaise, c'est... Je veux dire, les cours, ça date quand même d'il y a quelques années. Alors, toute la journée sur une chaise et passer toute la journée au même endroit, pfff... »

[femme de 51 ans sans diplôme, Maine et Loire]

« La chose la plus difficile, pour moi, ç'a été d'être de 9 heures à 17 heures à un même endroit, d'être toute la journée au même endroit »

[femme de 47 ans titulaire d'un CAP, Vendée]

« Au début, je me suis dit 'mince, rester ici toute la journée comme à l'école !' »

[femme de 44 ans sans diplôme, Mayenne]

S'ajoute à ce sentiment, la crainte d'avoir à emmagasiner un flux important de connaissances et d'avoir à en rendre compte par écrit. L'assimilation des informations semble d'ailleurs entraîner une fatigue intellectuelle importante chez la plupart des stagiaires en début de formation. Quelques-unes racontent ainsi qu'il a fallu en quelque sorte qu'elles se fassent violence pour s'adapter à ce rythme scolaire :

« La première semaine, je crois bien qu'on était... aussi bien les unes que les autres... on était toutes lessivées ! On avait tellement de trucs qui nous arrivaient de toutes parts ! On l'a dit, à la fin, en bilan, c'est une formation très riche, très dense, mais pour des gens comme nous, c'est pas évident de s'adapter, au début. »

[femme de 38 ans sans diplôme, Loire-Atlantique]

Bien entendu, les difficultés d'adaptation sont variables. Il arrive qu'elles perdurent malgré des astuces données par des collègues stagiaires (par exemple, apprendre par cœur certaines définitions) ou malgré les outils des formateurs pour faciliter les apprentissages formels (ainsi l'usage de photocopiés). Dans tous les cas, le niveau d'effort intellectuel à atteindre est souvent vécu comme une épreuve à passer et ce passage est parfois bloqué par la réminiscence d'échecs scolaires passés :

« Dans ma tête, je m'étais dit qu'il fallait que j'apprenne par cœur [les pathologies]. Je voulais que ce soit du parfait. Et puis à la fin, non, ça débordait. On n'en peut plus à la fin. Moi, j'ai terminé l'école à 14 ans, alors, c'est un peu rouillé, tout ça ! On n'est pas habitué, quand on travaille en usine, à rester 8 heures pour écrire. »

[femme de 51 ans, sans diplôme Maine et Loire]

« J'avais l'impression d'être retournée à l'école [rire]. On avait des photocopiés pour nous aider, mais pas en trop grosse quantité. En fait, la formatrice a trouvé un juste milieu, entre les photocopiés et nous faire écrire, parce qu'en nous faisant écrire ça imprégnait mieux, mais les photocopiés, demandaient moins de boulot »

[femme de 46 ans titulaire d'un CAP, Loire-Atlantique]

« Après, elles [formatrices] nous ont dit qu'on ferait le rapport de stage... j'appelle ça toujours le rapport de stage, c'est pas comme ça qu'elles appellent ça. Ca, c'est une chose que je n'aime pas. Il y a une manière de faire, et moi et l'écrit, c'est très compliqué, donc bon. J'ai jamais aimé les rapports de stage. Au CAP, il fallait faire des stages et des rapports de stage, aussi, et j'ai jamais réussi »

[femme de 37 ans sans diplôme, Loire-Atlantique]

Les plus jeunes et les plus diplômées – proportionnellement les moins nombreuses dans les formations étudiées – expriment moins fréquemment cette appréhension du travail intellectuel. Sorties de l'école depuis moins longtemps, elles tiennent à signaler, au contraire, leurs capacités à suivre le rythme de la formation et à intérioriser rapidement des connaissances abstraites. Certaines de ces femmes plus jeunes ont en fait une autre appréhension en début de formation : celle de se retrouver quotidiennement avec des femmes moins instruites qu'elles et dont les centres d'intérêts seront, selon elles, très éloignés des leurs. Autrement dit, elles craignent d'être confrontées à des femmes qui incarnent à leurs yeux – sans qu'elles l'avouent facilement – la figure négative de *l'aide ménagère* sans diplôme :

« J'appréhendais énormément [le début de la formation]. Je ne savais pas avec quel groupe de personnes j'allais me retrouver. C'était ça, en fait. Parce qu'on venait toutes de milieux différents, et... oui, je pense que j'avais un a priori, un mauvais a priori. Je pensais que j'allais me retrouver avec des dames qui... je devrais pas dire ça, mais... enfin, des dames sans diplômes, quoi, sans rien, et pas forcément intéressantes »

[femme de 37 ans, titulaire d'un BTS hôtellerie, Loire-Atlantique]

Un deuxième élément entre en ligne de compte dans l'adaptation au rythme imposé par le centre de formation : il s'agit de l'organisation modulaire (ou par composantes) des formations. Les difficultés d'ajustement à cette organisation tiennent généralement à la représentation que les stagiaires s'en font avant de l'éprouver concrètement. Ainsi, alors que les modules semblaient indépendants les uns des autres tout en étant complémentaires, les contenus de ces modules sont en réalité très intriqués et leur mise en pratique par différents intervenants donne l'impression d'une inculcation par répétition, ce qui déroute la plupart des stagiaires. Cet agencement par domaines de formation – qui ne correspond en rien à des éléments connus à l'école – est donc source de nombreux questionnements en début de formation, comme le montrent les extraits suivants :

« Les domaines de formation, on comprenait pas trop les différences, au début. C'était pas clair dans nos têtes... trop de mots qu'on entendait pareils : « accompagnement », « aide », etc.. En fait, on les retrouvait dans tous les domaines de formation. Donc, au départ, on savait pas trop comment différencier »

« Au début, on voit pas où ça va aller. On a l'impression qu'on voit la même chose dans différents modules. On voit un texte, une idée, et hop, on la revoit ailleurs, et on se dit : 'mais ça, on l'a vu lundi, qu'est-ce que ça fait là ?' »

En somme, la crainte de retourner à l'école et la découverte d'un système d'enseignement complexe donnent lieu, chez les stagiaires, à des interrogations nombreuses sur ce qu'elles peuvent retirer du temps de formations en centre à leur entrée dans le dispositif. Une partie de ces craintes s'estompe lorsque les stagiaires découvrent la dynamique à laquelle elles contribuent avec les formateurs pour se réapproprier les principaux contenus théoriques.

2.2.1. Dynamique de groupe et esprit de camaraderie en formation

Les dispositions à s'impliquer ou non dans les discussions et les exercices proposés sur le lieu de formation et à s'isoler ou se regrouper pendant les temps de pauses, traduisent, chez les femmes que nous avons interrogées, des logiques affinitaires qui dépassent les seules différences de niveaux d'instruction : ainsi, ces affinités touchent, bien souvent, aux âges et aux expériences de vie de chacune d'elles. Par exemple, les statuts de mère ou de jeune fille, d'ancienne salariée ou de femme sortie tout juste de formation initiale ou encore de responsable de maison sont des facteurs qui structurent les relations au sein des groupes de formation. Ces critères de différenciation, qui font la diversité de ces groupes, sont par ailleurs les principaux ingrédients dont se servent les formateurs pour instaurer un climat de confiance pendant les temps

de formation⁶⁹. Dans le fonctionnement en circuit fermé de ces groupes d'adultes, les formateurs essaient en effet de faire découvrir aux stagiaires leurs complémentarités et tentent d'établir, grâce à celles-ci, une atmosphère de camaraderie (qui différencie ces formations de l'ambiance scolaire tant redoutée). Les formateurs amènent les stagiaires à s'impliquer dans la formation en mettant en avant des « arts de faire » quotidiens⁷⁰ qu'elles ont tirés d'apprentissages domestiques informels, ces apprentissages entrant en ligne de compte dans les objectifs de formation : la préparation culinaire, les techniques de ménage et d'autres techniques transposables dans le cadre de la formation. Elles valorisent par ailleurs les compétences (ou les habitudes) scolaires des plus jeunes. Les témoignages que nous avons recueillis suggèrent qu'en s'appuyant sur cet esprit de camaraderie les formateurs concourent ainsi à faire de la formation un lieu privilégié d'échanges sur des expériences vécues à l'extérieur du groupe. Les extraits qui suivent montrent les limites dans lesquelles les stagiaires ressentent cet esprit de groupe :

« Notre classe va de 20 à 54 ans, chacune avec des expériences différentes. Forcément, il y en a qui sont encore chez leurs parents, donc, elles n'ont pas du tout la même expérience que celles qui sont mariées, qui ont des enfants. Mais c'est ça qui est intéressant, justement, de voir chaque expérience, de partager les expériences personnelles et professionnelles [...]. Il y en a une, elle, elle a toujours été en cours, elle n'a jamais eu de période de... elle sort tout juste de l'école. Elle est donc très bien dans la théorie, elle prend bien les notes, elle pige vite et au final, ça nous a bien aidé [rire]. Et puis il y en a d'autres, qui ont d'autres expériences, je sais pas... des qui sont seules avec des enfants, qui ont déjà travaillé un an ou plus dans l'aide à domicile et donc qui ont déjà pas mal d'expérience, qui peuvent dire leur expérience, même si elles cherchent plus de la théorie que de la pratique dans la formation. »

« On est tellement solidaires les unes des autres, on a vécu des moments forts... on a pleuré, on a rigolé, mais autrement, c'était boulot, boulot. »

« Heureusement qu'il y a eu l'ambiance du groupe [...]. On s'est aperçu qu'on pouvait s'aider mutuellement, s'apporter des choses. Jeanne, elle est femme de boulanger, elle nous a pas mal aidées pour tout ce qui touche à la cuisine. Pour le repassage, on avait les filles de chez XXX [industrie du textile et de l'habillement], elles savent repasser, et elles nous ont montré des techniques qu'on emploie dans le milieu industriel... des techniques qui font qu'on va beaucoup plus vite... [...] Et puis on s'est apportées aussi des choses par rapport aux expériences ménagères de chacune, quoi. Moi, par rapport à mon expérience de l'hôpital, aussi, j'ai pu donner aussi un peu de ce que je savais »

Cette ambiance de groupe semble entretenue par les méthodes pédagogiques employées par les formateurs. Ainsi, les travaux de réflexion menés en petits groupes, les témoignages d'intervenants extérieurs sur des problèmes relevant des domaines de formation étudiés, ou encore des exercices ou des jeux de rôle effectués en atelier sont autant de procédés que les stagiaires apprécient dans la mesure où ils permettent une acquisition directe de connaissances formelles. Les interviews sont émaillées de propos dans lesquels la découverte d'une dynamique de groupe paraît liée cette façon active de transmettre des connaissances :

« On a eu la chance d'avoir des intervenants extérieurs. On a rencontré un ancien alcoolique, par exemple, qui nous a raconté son histoire. On a eu aussi la mère d'un autiste, on a eu des familles de malades d'Alzheimer... ça, c'était vraiment super intéressant, on a eu des échanges vraiment intéressants »

« [...] On a eu aussi une intervenante "fin de vie". Moi, avant cette formation là, j'aurais pas su quoi dire à un mourant, comment le rassurer, tout ça. J'aurais peut-être même pas eu la patience de rester avec lui. Là, on a vu une personne en chair et en os nous en parler. C'est un truc qui restera ancré en moi et je crois aussi chez tous les collègues »

⁶⁹ On notera au passage le caractère général de cette dynamique dans les formations d'adultes en se référant aux descriptions de Daniel Bizeul, « Dix salariés en stage. Une étude d'observation participante », In : Guy Le Bouedec, *Les défis de la formation continue*, Paris, L'Harmattan, 1988, p.135-256.

⁷⁰ On fait référence ici aux travaux de Luce Giard et Michel de Certeau, *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

« On a vu les pathologies, on a rencontré des personnes atteintes de la maladie de Parkinson... On a rencontré des intervenants qui nous ont parlé du SIDA, on a vu des films, et puis aussi sur les comportements à adopter pour échanger avec plus de confiance avec quelqu'un sans le blesser. C'est vrai que moi, cette communication-là, c'est très important. D'ailleurs, ç'a été vraiment très nourrissant pour tout le groupe »

Même si on peut penser que ces présentations laudatives des méthodes pédagogiques sont liées en partie au contexte des entretiens,⁷¹ il reste qu'elles sont la plupart du temps utilisées dans ces entretiens pour nuancer les premières impressions laissées par l'organisation scolaire de la formation. Ainsi, cet esprit de camaraderie semble se substituer progressivement au sentiment que beaucoup avaient de retourner à l'école via ces formations. Cette ambiance de groupe prend une dimension particulière avec les premiers stages pratiques, ces expériences confrontant les stagiaires à des questions et des problèmes communs à partir desquels les formateurs vont jouer un rôle de guides.

2.2.2. Se mettre dans la peau d'un stagiaire : premières impressions sur les stages

Les premières impressions sur les stages sont en fait teintées d'un sentiment à la fois d'attraction et de crainte : attraction, d'un côté, pour la connaissance vivante des publics et des gestes du métier (ce que les périodes de formation en centre semblent parfois ajourner), mais crainte, d'un autre côté, de ne pas trouver la bonne position auprès des professionnelles pour acquérir cette connaissance.

Beaucoup de témoignages présentent en effet le premier stage – et notamment le premier stage à domicile – comme une expérience déstabilisante, contrastant avec l'atmosphère familière du groupe de stagiaires. Le contact des professionnelles place en fait les stagiaires devant un travail sur soi important à accomplir. Pour bien comprendre cette prise de conscience après les premiers stages, écoutons Goffman à propos de l'apprentissage d'un métier en général : *« L'individu a l'aise dans une situation [professionnelle] laisse supposer qu'il s'est bâti l'expérience nécessaire pour faire face aux menaces et aux chances qui peuvent surgir dans cette situation. [Mais] il a moins appris à connaître le monde qui l'entoure qu'il ne s'est exercé à y faire face »*⁷². C'est l'« habileté acquise », selon Goffman, qui finalement permet à l'individu de traiter de façon routinière une telle situation alors qu'elle suscitait antérieurement chez lui alerte et émotion. Pour les élèves que nous avons rencontrées, cette maîtrise de soi est particulièrement difficile à acquérir à domicile. Si les premiers contacts avec les professionnelles de l'aide à domicile sont sources de crispations, c'est en effet qu'aucun acte technique spécifique ne permet d'identifier clairement le caractère professionnel des relations avec les usagers. Se mettre dans la peau d'un stagiaire revient alors à trouver un juste équilibre entre une observation muette – ou contemplative – de ces relations *a priori* ordinaires et une implication plus poussée dans des tâches propres au métier mais qui apparaissent peu qualifiées (ou *sans qualité*). Les exemples suivants fournissent une bonne illustration des problèmes de positionnement fréquemment évoqués dans ce contexte par les stagiaires, ces dernières ne saisissant pas toujours bien ce que les professionnelles attendent d'elles :

« Je suis allée en stage avec cette fameuse tutrice très sévère qui a commencé par me dire : "j'attends beaucoup de toi". Là, c'est bon, elle m'avait mis la pression ! [...] J'ai fait une semaine avec elle. Elle trouvait que j'étais pas assez impliquée. Moi j'avais beau lui expliquer : "je te connais pas, je connais pas les gens chez qui je vais, j'y suis pour huit jours, mais moi j'ai dû mal le lundi à être au taquet. On sait pas chez qui on va, toi tu les connais, ça fait longtemps que tu y vas, je sais pas comment je dois me comporter. »

« La semaine d'après, je l'ai passée avec une tutrice qui avait le DEAVS. On m'a dit : "t'as intérêt à être très carrée, avec Annie, et le lundi matin, tu dois être à fond dedans et tout". Malheureusement, le lundi matin je ne suis pas arrivée à fond dedans parce que j'étais trop crispée. Donc, le lundi je suis un petit peu restée en observation par rapport à ce qu'elle faisait. Moi, quand je connais pas les gens, j'ai envie quand même de regarder un petit peu comment ils font avant et c'était pas ce qu'elle voulait. Dès le lundi il aurait fallu que je me pointe comme si j'avais vingt ans d'expérience, comme si je connaissais tout le monde, etc. »

⁷¹ On rappelle que la plupart de ces entretiens se sont déroulés dans les centres de formation et que les personnes interviewées ont été contactées par les formateurs (cf. les points de méthode exposés en introduction du présent rapport).

⁷² Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne, Les relations en public* (t. 2), Paris, Ed. Minuit, 1973, p. 236-237.

En bref, ce sont les tutrices qui détiennent les règles du jeu de l'initiation professionnelle, mais ces règles reposent en grande partie sur une connaissance personnelle des usagers et la gestuelle professionnelle paraît dès lors difficile à saisir.

Les expériences de stages contribuant à cette définition (et qui, de ce fait, sont les plus discutées en centre de formation) sont précisément celles permettant de relater des techniques supposées caractériser l'intervention des aides à domicile : notamment, les techniques de transferts (aide au déplacement de personnes invalides), de l'aide à la toilette, ainsi que celles faisant écho à des rudiments d'ergonomie appris en centre. Sous l'angle de ces apprentissages – qu'on peut appeler plus généralement des « techniques du corps »⁷³ –, les stages sont vécus comme des expériences décisives qui ont aidé à quitter un statut antérieur de profanes. Paradoxalement, cependant, ce sont les stages se déroulant dans des institutions pour personnes âgées ou handicapées – et non pas ceux réalisés au domicile – que les femmes interrogées prennent ici le plus en considération. Cet intérêt tient en fait à deux raisons contradictoires, dont la première vient d'être déflorée : celle-ci est présentée de façon positive. Elle tient à la présence de collectifs de travail dans ces institutions (d'aides-soignantes, notamment), ces collectifs facilitant les apprentissages techniques qu'on vient d'évoquer. La seconde raison est, quant à elle, présentée sur un registre négatif. D'un autre côté, en effet, les stages en institution permettent de découvrir un univers où la technicité des interventions sert finalement de contre-modèle à l'idéal professionnel de l'aide à la personne : univers dans lequel l'entrée en action des personnels est collective et standardisée et où l'idée de prise en charge se substitue à l'accompagnement individualisé des personnes fragilisées. Pour finir, les stages en institution ouvrent une fenêtre sur la position future des aides à domicile, située au bas de la hiérarchie para-médicale et sous l'autorité (notamment) des infirmières et des aides soignantes.

Les extraits qui suivent donnent une idée des discussions que soulèvent les observations effectuées en institution, ces observations variant selon les conditions d'accueil. Certaines soulignent avec admiration les apprentissages techniques qu'elles ont pu réaliser dans ce cadre (soit parce qu'on leur a proposé, soit qu'elles sont parvenues à négocier cette initiation) :

« J'ai eu de la chance parce que j'ai travaillé avec une équipe de jeunes qui sortaient tout juste de l'école d'aide soignante. Au niveau ergonomie, j'ai beaucoup appris, parce qu'ils parlent que de ça, les jeunes qui sortent de l'école d'aides soignantes. Ergonomie, techniques pour les toilettes, transferts... »

« En stage [foyer logement], j'ai appris à me servir d'un lève-malade. J'ai appris aussi, ça je devrais pas le dire... à faire des pansements... c'est un soin infirmier, normalement, mais dans les petits foyers logements comme ça, on est obligé de faire un peu de tout... »

« C'était vraiment très intéressant. Je travaillais en binôme avec deux aides soignantes. Il y en avait une qui faisait les toilettes, elle venait juste d'avoir son examen d'aide soignante, et puis l'autre, ça faisait des années qu'elle était dans cette maison de retraite. J'ai vraiment pu voir la différence. Avec la plus jeune, j'ai pu voir les nouveaux protocoles qu'ils apprennent dans les écoles. Avec celle qui était là depuis plus longtemps, c'était "eh ben moi, ma fille, ça fait des années que je travaille comme ça, tu vas pas m'apprendre mon boulot" [rire]. Ça reflète bien les deux types de personnels qu'on trouve dans ces métiers-là »

« Un jour [lors de son stage en maison de retraite], j'ai lâché ma serpillière pour aller voir de plus près les toilettes. j'ai demandé à une collègue " ça te dérange pas si je te regarde en train de faire une toilette ? " Je lui explique que je prépare le DEAVS et tout... Elle m'a dit " pas de problème " . J'ai lâché mon balai et je l'ai regardée faire une toilette. Au moins, j'ai pu voir une professionnelle faire une toilette »

Ces points de vue positifs n'empêchent pas cependant les mêmes personnes, en amont ou plus loin dans les interviews, de s'indigner contre certaines pratiques professionnelles remarquées en institution et plus généralement contre l'organisation du travail : les stagiaires associent ces pratiques et cette organisation à une forme de déshumanisation des services rendus aux personnes, en recourant à l'imagerie du travail en usine :

⁷³ Marcel Mauss, « Les techniques du corps », In : Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p.363-386.

« En structure, tous les soins sont programmés. La douche, tel jour, la toilette, à telle heure. Au niveau de la relation avec les personnes, c'est nul. »

« Comme stagiaire en maison de retraite, je me suis surtout positionnée en observatrice. J'ai vu des choses où je bouillais, où j'avais beaucoup de mal à pas réagir et à dire quelque chose, mais je ne pouvais pas. Souvent, c'est le cas de femmes qui exercent le métier depuis vingt ans et pour qui, je pense, il faudrait un break. »

« Je vais pas dire que c'est l'usine, malgré que j'aie travaillé en usine avant, mais bon... Tout est programmé un peu au rendement... les filles prennent pas le temps d'écouter les personnes, c'est vraiment un problème. »

Enfin, le milieu institutionnel apparaît aux élèves comme une figure repoussoir de l'aide à la personne du fait de l'espace de travail restreint qui leur est réservé en stage. Elles ont le sentiment de ne pas être reconnues par les professionnels du paramédical et d'être cantonnées par celles-ci au *sale boulot* :

« Avec les infirmières, j'ai senti que c'était pas... que le courant passait pas vraiment très bien. Et puis après, j'ai senti que c'était évident pour elles : "ah bah oui, auxiliaire de vie"... c'est rien, en fait, pour elles. J'ai eu l'impression que le diplôme que je passais, pour elles, c'était rien. Moi, je suis infirmière, toi, tu es auxiliaire de vie, et t'es rien quoi ! »

« Pendant le stage, par exemple, il n'y en a pas une [infirmières] qui m'a dit où elles allaient manger le midi. Si je les avais pas entendu en parler, je serai allée manger toute seule tous les jours dans ma voiture. Je leur ai dit "si c'est comme ça que vous considérez les gens, c'est peut-être pas la peine de prendre des stagiaires ?". Mais d'un autre côté, elles, elles sont bien contentes qu'on se tape les toilettes quand les gens ils ont de la m... jusque-là ! Pour nettoyer, là, il y a pas de problème, "oh, tu nous aide, t'es sympas", mais par derrière, alors là, "bing !"... on n'est pas du même monde. »

Ces points de vue ambivalents montrent combien le professionnalisme technique des futures auxiliaires se définit par rapport aux pratiques institutionnelles, les deux univers touchant les mêmes publics *fragilisés* mais revendiquant pour l'atteindre des prérogatives différentes.

2.2.3. Expériences et théories incompatibles ?

C'est la succession répétée des apprentissages en centre de formation et des expériences de stage qui petit à petit façonne, chez les stagiaires, une certaine perception des réalités professionnelles du secteur. Cette évolution n'est bien évidemment pas linéaire. Elle repose en fait sur la confrontation des principes théoriques et des expériences vécues sur le terrain. Si les stagiaires sont généralement enthousiastes pour appliquer les règles d'action qui font la spécificité de l'aide à la personne – accompagnement individualisé des personnes *fragiles* basé sur l'écoute et l'analyse de leurs *problèmes*, définition de plans d'action pour les aider – leur enthousiasme se heurte en effet rapidement à la complexité des situations rencontrées sur le terrain. Ces situations mobilisent avant tout chez elles une forte capacité d'adaptation. Il leur faut en effet s'adapter à la variété des ressources trouvées auprès des personnes *fragiles* (lesquelles se réduisent parfois au strict minimum, vu l'isolement et la marginalité de certaines d'entre elles) et à la variété de leurs demandes. Plus largement, elles s'apparentent, pour les stagiaires, à l'épreuve d'une grande incertitude. En réponse aux attentes des usagers, quelles tâches ces futures professionnelles sont-elles en effet autorisées à accomplir ? Sont-elles là pour faire le ménage, apporter une aide ou un réconfort moral, jouer à des jeux de société, effectuer des soins, distribuer des médicaments, etc.⁷⁴ ? Pour les stagiaires, les décalages entre la théorie enseignée en formation et ce qu'elles vivent en stage semblent tenir, en apparence, à la non prise en compte de l'attachement affectif qu'elles ressentent à l'égard des personnes qu'elles aident, alors que cet attachement est prépondérant dans leurs premiers pas :

⁷⁴ L'ambivalence et l'incertitude (à domicile aussi bien qu'en institution) de la définition des tâches de l'intervenant auprès de personnes fragilisées – est-il là pour faire le ménage ou pour apporter une aide, un soutien, un réconfort à la personne ? – a été bien mis en évidence aussi par Vincent Caradec, « L'aide ménagère : entre technique et relationnel, entre logique personnelle et logique professionnelle », *Cahiers de l'UNASSAD*, n°1, 1999, p.5-23.

« À XXX [association d'aide à domicile], je me suis occupée d'une personne mal voyante, j'y allais huit heures par semaine. C'est moi qui faisais tout. Je faisais le ménage, les courses. C'est moi aussi qui faisais le planning des filles du week-end [collègues de l'XXX]. Je vérifiais aussi la prise des médicaments, alors que c'est aux infirmières de le faire... mais c'était pas fait correctement. J'avais une implication très forte, et des fois je quittais pas à l'heure la personne, parce que j'arrivais pas à la laisser, tout simplement. C'est pas professionnel, mais c'est difficile de savoir où s'arrêter. »

[femme de 47 ans, titulaire d'un DUT, Vendée]

« Les toilettes, en théorie, on n'est pas autorisées à en faire. J'entends, des toilettes complètes, hein, bas et haut. En formation, on nous parle d'aide à la toilette, d'accomplir une aide à la toilette... parce que la toilette, normalement, c'est le boulot des aides soignantes. Mais sur le terrain, quand on va en stage, on voit bien que pas mal de filles en font. Et moi, je vois, dans mon dernier stage, j'en ai fait, mais je vois pas comment j'aurais pu faire autrement. On avait un monsieur atteint de sclérose en plaque, il était même pas capable de bouger le petit doigt... dans ces cas-là, j'appelle plus ça de l'aide à la toilette ! »

[femme de 37 ans, titulaire d'un CAP, Loire-Atlantique]

Leur incertitude quant aux missions officielles de l'aide à la personne est redoublée par l'extrême variété des façons de faire de leurs tutrices. Celles-ci n'ont en effet pas les mêmes parcours ni les mêmes expériences de la vie et, par-là, retiennent des priorités différentes dans le prisme des tâches à accomplir. L'extrait suivant souligne, par exemple, des différences de vues structurelles entre des aides à domicile anciennement ouvrières, pour qui le travail à effectuer est essentiellement physique (travail ménager) et des femmes entrées plus récemment dans le secteur avec une expérience antérieure différente :

« Je sais que cette aide à domicile [d'origine ouvrière], elle a pris l'habitude depuis des années de faire du ménage. Et maintenant, je suis sûre qu'elle ne se verrait pas proposer, je sais pas, moi, une partie de cartes au mari ou à la dame chez qui elle intervient, comme l'autre [tutrice] que j'avais eue avant. C'est aussi parce que maintenant, le mari et la dame, pour eux, l'aide à domicile, elle est là pour que la maison elle soit impeccable. [...] Certaines aides à domicile, elles sont trop dans ce truc-là, faire du ménage, faire du ménage... et dès qu'elles s'assoient, elles culpabilisent de ne plus rien faire. Dès qu'elles ne font plus de ménage, ça veut dire pour elles qu'elles se tournent les pouces »

[femme de 27 ans, titulaire d'un BEP secrétariat ; Loire-Atlantique]

Peu à peu, les futures aides à domicile semblent apprendre à maîtriser l'incertitude devant laquelle elles se trouvent placées en stage. Sur le conseil des formateurs, elles essaient de se situer entre deux types d'attitudes : imposer aux personnes qu'elles aident des pratiques interchangeables en se référant à des protocoles rigides (« je ne suis pas autorisée à faire ce que vous me demandez ») ou bien se plier aux exigences des usagers au vu des décalages permanents qu'elles constatent entre les normes prescrites par les textes officiels et les réalités du terrain. Dépasser le simple stade d'opposition aux théories pour définir sa propre position entre ces deux attitudes est possible par les discussions collectives encadrées par les formateurs.

Une morale professionnelle de la mise distance

À défaut de doter les stagiaires de techniques professionnelles clairement identifiables, les personnels des centres de formation insistent en effet sur une morale susceptible de les aider à s'imposer comme professionnelles dans les relations avec les usagers. Cette disposition d'esprit réside essentiellement dans la mise à distance des relations interpersonnelles avec ces derniers. Ce n'est qu'au fil du temps que ce message de distanciation prend toute sa signification pour les stagiaires, alors qu'il est généralement perçu par elles, en début de formation, comme un autre discours ne correspondant pas à la réalité. Ce leitmotiv s'inscrit, du reste, dans une logique qui n'est pas propre à l'aide à domicile, mais que l'on retrouve dans la plupart des métiers de service : logique d'aspiration à exercer en paix qui minore les objections des usagers⁷⁵. Quasiment chaque entretien contient ainsi des injonctions que les stagiaires reprennent à leur

⁷⁵ Voir par exemple Jean Peneff, *L'Hôpital en urgence*, Paris, Métailié, 1990, p.96-100.

compte pour définir cette morale de la distanciation : « il faut mettre des barrières dans les relations », « ne pas trop s'attacher aux personnes », « ne pas emporter chez soi les problèmes des gens », etc.

Cette morale s'illustre aussi par le suivi de conseils pratiques qui donnent à voir les efforts constants dont les élèves doivent faire preuve pour éviter des relations d'égal à égal avec les usagers et, par-là, se faire accepter par eux comme professionnelles. Ainsi, « il faut » prévoir d'apporter sa propre bouteille d'eau pour éviter d'avoir à en demander aux personnes que l'on aide, s'arranger pour ne pas avoir à emprunter leurs toilettes, etc. Bref, il s'agit de s'afficher comme une *présence* bienveillante et agissante dans les domaines d'action domestique et sociale tout en évitant de se montrer trop proche. On observe que ces principes moraux inculqués par les formateurs impliquent un véritable « travail émotionnel »⁷⁶ conforme à la situation de travail de l'aide à la personne (situation déjà décrite partiellement par des spécialistes du sujet)⁷⁷.

*

*

Toutes proportions gardées, le mouvement actuel de légitimation des formations d'adultes de l'aide à la personne apparaît comparable au processus qui a fait advenir au grand jour le métier d'infirmière à la fin du XIX^e siècle et, plus proche encore de nous dans le temps, celui d'aide soignante. Pour une part, ces métiers se sont en effet construits par rapport à d'autres professions qui avaient une position supérieure dans l'organisation du travail – en l'occurrence ici le travail des médecins à l'hôpital – les représentants de ces professions médicales leur concédant un certain nombre de tâches qu'ils jugeaient subalternes (l'application de certaines prescriptions et le contrôle des normes d'hygiène, notamment⁷⁸). Le rôle des infirmières (et plus tard des aides soignantes) a d'abord reposé sur des techniques considérées comme profanes à la frontière du travail médical. Ce rôle a ensuite acquis ses lettres de noblesse par des formations qui ont défini de façon plus précise les gestes du métier tout en régissant l'accès au métier. Cette brève évocation de l'histoire du milieu paramédical a aussi sa raison d'être dans le fait que les formations et les progressions de carrière de leurs personnels constituent un modèle pour une bonne partie des femmes que nous avons interrogées : preuve que les métiers de l'aide à la personne, qui n'ont pas encore de dénomination commune univoque (ni de formation unique), sont aujourd'hui en pleine gestation. S'interroger sur les manières dont les stagiaires se réapproprient leur formation professionnelle a donc, finalement, consisté à scruter de plus près cette gestation. Que peut-on en retenir ?

D'abord, que ces femmes en formation ont généralement du mal à définir le professionnalisme de l'aide à la personne, du fait de l'absence de techniques caractérisant de manière claire les objectifs de leur intervention (entre accompagnement social, entretien de l'espace domestique, présence physique, etc.). La plupart cherchent à acquérir des *techniques* professionnelles par le biais de la formation, et c'est finalement du côté de pratiques professionnelles observées en institution qu'elles trouvent ces techniques (l'aide à la toilette, notamment), même si les univers du domicile et de l'institution semblent en totale opposition quant aux idéaux professionnels qu'ils renferment.

On retient également que les stagiaires en formation semblent constamment éprouver des contradictions entre les théories de l'accompagnement définies par les textes officiels et apprises en formation et les réalités du terrain : elles ont en fait peu de prise sur les personnes auprès desquelles elles interviennent pour réellement appliquer ces règles d'action définissant leur idéal professionnel. Fondée sur le dépassement de ces contradictions, c'est ce qu'on a appelé la *morale de la distanciation professionnelle* qui leur permet finalement de s'imposer en tant qu'intervenantes professionnelles à domicile.

⁷⁶ Archie Hochschild, « Travail émotionnel, règle de sentiment et structure sociale », *Travailler*, 2003/1 n°9, p.19-49.

⁷⁷ Christophe Clergeau, Annie Dussuet : « La professionnalisation dans les services à domicile aux personnes âgées : l'enjeu du diplôme », *Formation emploi* n°89, 2005.

⁷⁸ Anne-Marie Arborio. *Un personnel invisible. Les aides soignantes*, Paris, Anthropos, 2001.

CONCLUSION

Privilégiant une interrogation des pratiques réelles des formations de l'aide à la personne plutôt qu'une perspective en termes d'organisation – qui a eu, jusqu'à présent, les faveurs des analyses de l'évolution du secteur de l'aide à la personne⁷⁹ – le présent rapport s'est centré sur les expériences subjectives des individus inscrits dans ces formations. Or, celles-ci ne se *déduisent* pas mécaniquement de ce qu'est le fonctionnement de ces formations *sur le papier*. Il fallait étudier en elles-mêmes et pour elles-mêmes ces expériences. Celles-ci ne sont pas la simple conséquence de l'organisation formelle des formations concernées.

On a, d'entrée de jeu, justifié une approche séparée des deux populations scolaires et adultes qui composent aujourd'hui le public des différentes certifications et qualifications de niveau V reconnues par le secteur de l'aide à la personne : les logiques de connexion à ces certifications et qualifications sont apparues suffisamment distinctes puisqu'elles s'inscrivent, pour les premiers, dans un parcours scolaire et, pour les seconds, dans des formes variées de reconversion.

Nous nous demandions dans l'introduction comment, sur un territoire comme celui des Pays-de-la-Loire, se concrétisait la rencontre de ces dispositifs de formation avec leurs publics, alors qu'il y a encore moins de dix ans, la plupart de ces formations professionnelles n'existaient pas. L'offre de formation dans ce domaine s'est en effet très largement étoffée dans le cadre d'une politique (relativement) récente de *professionnalisation* du secteur, dont l'objectif est l'amélioration qualitative des interventions auprès des personnes fragilisées. Quelles réalités recouvrent ce processus de *professionnalisation* ou, pour le dire plus précisément, comment celui-ci opère-t-il concrètement ? Par ailleurs, qu'est-ce qui est transmis sous cette appellation et qu'est-ce qui est intériorisé par les personnes en formation ?

Nous avons opté pour un parti pris méthodologique en rapport étroit avec le questionnement qui structure l'étude. Cette recherche, en effet, a été l'occasion de développer une méthodologie qui allie un volet qualitatif et un volet quantitatif. Si ces deux méthodes sont courantes en sociologie, leur association est plus souvent faite de sorte que l'étude qualitative complète l'aspect quantitatif. Ici, les données chiffrées sont venues compléter des données produites par la voie d'entretiens semi-directifs. Pour autant, rappelons-le, prendre au sérieux, comme nous l'avons fait, l'expérience subjective des acteurs des certifications considérées n'est pas revenu à mener une simple enquête de satisfaction ou d'insatisfaction auprès des personnes interviewées ou interrogées par voie de questionnaire ni, d'ailleurs, à simplement collecter une somme d'opinions personnelles sur la formation. Les données recueillies (entretiens, questionnaires) ont été analysées comme autant d'indices de la façon dont les personnes en formation ont été formées voire transformées, en somme comme autant d'indices du travail spécifique auquel les lieux de formation se sont livrés sur les personnes en formation interrogées.

Les principales caractéristiques de la population interrogée

L'enquête a tout d'abord permis d'identifier les principales caractéristiques des publics en formation, qu'il s'agisse, en ce cas, aussi bien de la population en formation scolaire dans les lycées professionnels que de celle des adultes fréquentant les centres de formation agréés (Cefras, MFR, AFPA, CEAS, CFP, GRETA, etc.) répartis sur le territoire régional. Si le recrutement social de ces formations s'effectue principalement dans les classes populaires, il ne se présente toutefois pas comme univoque. C'est ce dont attestent particulièrement les trajectoires retracées à partir de notices biographiques qui laissent voir une authentique diversité des parcours.

⁷⁹ Michel Abhervé, Pierre Dubois, *art. cit.* ; Michel Pinaud, *op. cit.* ; CERC, *op. cit.*

Ainsi, le public scolaire apparaît-il, en première analyse, comme un public relativement homogène : le *profil type* de l'élève est une fille de 17 ans, venant d'un milieu modeste, qui s'est orientée vers une formation des services de l'aide à la personne après un parcours scolaire laborieux souvent dès les classes de collège mais parfois avant. Cette première impression mérite cependant d'être nuancée. D'une part, en effet, les formations scolaires proposées sont loin d'être équivalentes en termes de sélectivité scolaire et sociale – la filière du BEP CSS faisant figure, relativement, de filière d'excellence. En outre, l'apparente homogénéité du public scolaire dissimule des différences internes du point de vue des raisons ayant présidé à l'orientation vers ces formations : celle-ci peut se présenter sur le mode de l'inclination – du fait notamment d'une socialisation familiale qui l'a préparée en quelque sorte – ou bien sur le mode d'un sentiment d'échec.

Du côté des adultes, l'analyse circonstanciée des trajectoires individuelles fait voir ce qu'il y a de partiel à poser l'existence d'un lien de causalité mécanique entre position sociale et choix de la formation. L'étude apporte des connaissances sur ce public en tenant compte des situations dans lesquelles les choix de réorientation ont été effectués. On a ainsi considéré les élèves inscrits dans ces formations sous différents aspects constitutifs de leur identité : niveau de qualification, usure dans l'emploi antérieur occupé qui déclenche le désir de faire autre chose, position dans l'espace domestique, connaissance ou non du secteur.

Loin de considérer des individus abstraits sans attache ni racine, l'étude rappelle que, aussi bien dans le cas des élèves scolarisés en lycée professionnel que dans celui du public adulte, le choix pour ce type de formation s'effectue sous l'influence de l'offre de formation proposée à l'échelle locale, en somme à l'échelle où vivent précisément ces individus. La façon dont s'esquisse la définition d'un projet personnel et professionnel à travers le choix pour ces qualifications ou certifications n'est pas non plus détachable de cette offre sous l'angle des relations entre prétendants à ces formations et professionnels des organismes chargés de les orienter⁸⁰.

Une expérience scolaire ambivalente

L'expérience de la formation au cours de la scolarité est ambivalente : elle permet souvent aux élèves concernés de regagner confiance en eux – cette confiance perdue au cours d'une scolarité jusqu'alors plutôt difficile et dont la reconquête s'observe par le souhait très souvent exprimé de poursuivre leurs études après la formation – notamment parce que la formation alterne apprentissages théoriques et stages. Mais, par ailleurs, elle est aussi source de déconvenues devant le caractère peu gratifiant des tâches assignées en stage (ménage) et le caractère rebutant d'un public – celui des personnes âgées au corps dépendant, déchu et mourant – auquel les élèves n'avaient pas songé d'emblée qu'ils y seraient confrontés. L'expérience de cette formation est, cependant, également faite de découvertes et d'une ouverture à de nouveaux possibles : ainsi une fois l'appréhension passée, le rapport au corps âgé évolue et la toilette, moment intime s'il en est aux yeux des *scolaires*, devient un moment d'échange avec la personne âgée.

Enfin, les formations scolaires restent ambivalentes dans les effets qu'elles produisent sur les élèves en termes de définition de leur projet professionnel : au fond, les difficultés et les réticences exprimées en début de formation sont d'autant plus aisément dépassées par la suite qu'elles sont le fait des élèves les mieux préparés à les affronter : parce qu'ils se sont inscrits dans ce type de formation par inclination, dans la continuité assumée et affirmée de leur parcours scolaire antérieur, ou parce qu'ils avaient une connaissance, souvent par le biais d'au moins un membre de leur entourage familial, du milieu, du secteur et des professions qui en relèvent.

En termes plus prospectifs, on peut s'interroger sur la réforme du bac professionnel en marche. Le BEP CSS disparaîtra très prochainement au profit du bac professionnel *Sanitaire et social* et l'on peut légitimement s'interroger sur les effets de cette réforme. Quel sera son impact sur les choix d'orientation des jeunes ? Ne risque-t-elle pas de creuser encore un peu plus l'écart avec les CAP et notamment le CAP ATMFC ? La mention complémentaire va-t-elle en pâtir ? Au cours de cette étude, le constat a été établi qu'un certain nombre d'élèves inscrits en formation de niveau V envisageait de poursuivre vers une autre

⁸⁰ Ce sont ceux que nous avons appelés les orienteurs.

formation de niveau V (généralement la formation d'aide soignante). Dans la foulée de la prochaine réforme qu'advient-il de ces projets ? Le niveau IV leur permettra-t-il d'envisager d'autres perspectives ?

Le point de vue des adultes en formation continue

L'analyse des expériences de formation par les *adultes* fait ressortir plusieurs traits saillants sur la construction du professionnalisme de l'aide à la personne. Ainsi, si la légitimité des intervenants auprès de personnes fragilisées ne repose pas sur la maîtrise d'actes techniques bien identifiés – comme peuvent l'être les actes infirmiers ou médicaux –, elle semble fondée sur une disposition d'esprit spécifique à l'égard de ces personnes : au-delà d'apprentissages techniques variés relevant du domestique (préparation culinaire, ménage, aide au maintien d'une hygiène de vie, soutien psychologique), ce sont en effet les temps consacrés à une *morale professionnelle* de l'aide qui structurent les formations professionnelles d'adultes. Cette morale réside essentiellement dans le maintien d'une distance vis-à-vis des personnes aidées : « *Il faut mettre des barrières dans les relations* », « *On ne doit pas s'attacher aux personnes* » sont autant d'expressions récurrentes dans le discours recueillis auprès des élèves. Elles sont significatives du message transmis par les formateurs : sans pour autant réduire les relations avec les personnes aidées aux seules spécificités techniques de l'intervention, il s'agit, en effet, de fixer des limites dans les relations interpersonnelles.

Dans ce cadre, les personnes en formation sont invitées à intérioriser deux dimensions importantes qui définissent les lignes de force de l'idéal d'assistance : une mise à distance visant d'abord la préservation de l'autonomie des usagers – assister à l'accomplissement d'actes ordinaires essentiels de l'existence sans les réaliser à la place des usagers – et une mise à distance visant la préservation psychologique des intervenants – éviter les relations d'égal à égal pour gérer des relations émotionnelles qui peuvent se révéler difficiles. Les savoirs spécialisés que transmettent les formateurs sur les populations fragilisées contribuent, en outre, à nourrir cette distanciation – et par-là, la légitimité professionnelle de l'aide. Ces savoirs permettent en effet de considérer les usagers dans des termes autres que ceux de la vie de tous les jours et de poser un diagnostic médico-social sur leur situation. En somme, l'action éducative des formateurs vise à changer le regard de leurs élèves vis-à-vis des personnes qu'il faut aider : une partie de leurs efforts consiste à susciter une vision radicalement différente de ce qu'elle pouvait être avant la formation. Les différents domaines de formation, entre lesquels sont articulés les enseignements, sont variés – ils portent sur les pathologies, sur l'alimentation, sur les politiques sociales, etc. – et visent tous à asseoir et à conforter cette perception nouvelle et objectivée des populations aidées.

Bien entendu, la maîtrise de cette *morale professionnelle* n'est pas mécanique. Cela est d'autant plus vrai que les expériences de stage montrent constamment aux élèves des écarts entre l'idéal et la réalité pratique. Dans ce contexte, les stages en institutions – en maisons de retraite, notamment – semblent servir de contre-modèle aux stagiaires : tout y apparaît « *programmé* », déterminé selon une logique « *du rendement* » qui n'« *écoute pas les personnes* ». Dans les discours recueillis, les personnes dénigrent les personnels qui, à leurs yeux, font leur métier sans beaucoup d'humanité comme des « *robots qui vous apprennent bien l'ergonomie, les techniques pour les toilettes, les techniques pour passer du fauteuil au lit, beaucoup de manipulations mais n'ont pas le temps : pas le temps de parler, pas le temps de discuter d'un problème ou d'un autre* ». Les formateurs ne donnent pas néanmoins une vision idéalisée et normative du secteur en opposition à ce qu'est, dans les faits, la prise en charge institutionnelle. Ce qu'ils font ne se résume pas, à strictement parler, à un transfert de connaissances. Les élèves interrogés rapportent que cette opposition est traitée à part entière en formation et que les discussions qu'elle occasionne constituent des ingrédients stimulants pour ajuster les pratiques professionnelles à la réalité. Ainsi, les *bonnes attitudes* à adopter vis-à-vis des personnes fragilisées ne sont pas inscrites dans une constitution ou dans une charte mais semblent davantage devoir se forger dans l'apprentissage même et les échanges (en classe et sur le terrain). Autrement dit, ce qu'on doit faire ou ne pas faire par rapport à l'idéal professionnel d'accompagnement apparaît plutôt comme le résultat d'une dialectique subtile conduite par les formateurs entre les éléments théoriques vus en centre de formation et les expériences hétéroclites du terrain. Objet de discussions plutôt que de dénégations, cette expérience partagée des stages renforce le sentiment commun qu'un cadre de référence professionnel est nécessaire. Cette conviction n'est pas le moindre des effets de la formation suivie. De manière significative, elle se manifeste dans le discours d'élèves qui affirment, par exemple, que « *c'est pas comme ça qu'on travaille* » dénonçant ainsi « *les mères qui travaillent en chaussons, enfermées dans la routine sans jamais se remettre en question* ».

*

*

*

L'une des singularités du travail présenté ici est qu'il ne repose pas, comme il est assez courant de le faire, sur une interrogation sur le devenir d'inscrits en formation à l'issue précisément de la formation suivie. On songe, en la matière, aux enquêtes d'insertion qui interrogent les sortants de formation à plusieurs reprises, à N+1 puis à N+2 après la fin de la formation. L'aspect qui a constitué l'entrée de tous les questionnements relatifs à ces multiples certifications et qualifications de niveau V destinant aux métiers de l'aide à la personne (*scolaires* et *adultes* confondus) est, à la fois, celui des conditions d'accès à ces formations (origine socioprofessionnelle, parcours antérieur, circonstances de l'entrée en formation, intérêts pour celle-ci, représentations) et celui des pratiques – pratiques et dispositifs de transmission de connaissances, de techniques et, plus généralement, d'attitudes ; pratiques d'appropriation de ces éléments – à l'œuvre dans le cours même de ces formations. Cette méthodologie pourrait bien se révéler heuristique dans d'autres secteurs, d'autres filières également et permettre de jeter un regard renouvelé sur l'analyse des parcours de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Michel Abhervé, Pierre Dubois, « La difficile professionnalisation des emplois dans les services à la personne », *Sociologia del lavoro*, volume 113, mars 2008.

Thomas Amossé, « L'univers des professions (1982-1999) », *Insee Première*, n° 756, Insee, 2001.

Thomas Amossé, « Les âges dans les métiers et qualifications », *Annales des mines – Réalités industrielles*, 2001, pp. 28-37.

Anne-Marie Arborio, *Un personnel invisible. Les aides soignantes à l'hôpital*, Paris, Economica, 2001.

Christiane Aubree, *Les services à la personne, approche d'un secteur en émergence*, Rectorat de Nantes, division de l'analyse de gestion et des études, février 2007.

Claudine Attias-Donfut, Nicole Lapierre et Martine Segalen, *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob, 2002.

Christelle Avril : « Aide à domicile pour personnes âgées : un emploi refuge », In : Erika Flahault, (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Rennes, PUR, 2006, p. 207-217.

Christelle Avril, « Les compétences féminines des aides à domicile », In : Séverine Gojard, Agnès Gramain, Florence Weber, *Charges de famille. Dépendance et parenté dans la France contemporaine*, Paris, La découverte, 2003, p.187-207.

Howard Becker, *Les ficelles du métier*, Paris, La découverte, 2002.

Jean-Michel Berthelot, *Ecole, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Daniel Bizeul, « Dix salariés en stage. Une étude d'observation participante », In : Guy Le Bouëdec, *Les défis de la formation continue*, Paris, L'Harmattan, 1988, p. 135-256.

Herbert Blumer, « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », *Politix*, n°67, 2004, p. 185-199.

Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.

G.Boudesseul, « Valeur du diplôme, place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels », Céreq Net.doc n°37, mars 2008.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2005 (première édition : 1968).

Vincent Caradec, « L'aide ménagère : entre technique et relationnel, entre logique personnelle et logique professionnelle », *Cahiers de l'UNASSAD*, n°1, 1999, p. 5-23.

Lise Causse, Christine Fournier, Chantal Labruyère, « Le développement des emplois familiaux. Effets sur les métiers de l'aide à domicile », *Documents du Cereq*, n° 121, février 1997.

Jean-Michel Chapoulie, « Sur l'analyse des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, Vol. XIV, 1973, p. 86-114.

Aaron V. Cicourel, *The Social Organization of Juvenile Justice*, Heinenmann Educational Book Ltd, London, 1968.

Christophe Clergeau, Annie Dussuet, « La professionnalisation dans les services à domicile aux personnes âgées : l'enjeu du diplôme », *Formation Emploi*, n°90, 2005, p. 65 -78.

Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale (CERC), *Les services à la personne*, Paris, La documentation française, 2008.

Michèle Debonneuil, *L'espoir économique. Vers la révolution du quaternaire*, Paris, Bourin Editeur, 2007.

DRASS, *Instituts de formation aux professions sanitaires et sociales*, octobre 2007.

Jean-Michel Dupont, « La formation continue : un axe de professionnalisation du secteur sanitaire et social », CPC info 43, second semestre 2006.

Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1999.

Annie Dussuet, « Entre formel et informel, quelle place pour le travail dans les services aux familles développés par les associations ? », *Les mondes du travail*, n°5, janvier 2008, p. 81-94.

Marie Duru-Bellat, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 2004 (deuxième édition revue et actualisée).

Anne Flipo, Lucile Olier, « Faut-il subventionner les services à la personne ? », *Economie et statistique*, n°316-317, 1998.

Sabine Fortino, *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, 2003.

Marc Fourdrignier, « Les métiers du domicile », In : Jean-Noël Chopart (dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, p. 111-123.

Eliot L. Freidson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984.

Hélène Garnier (avec le concours de Henri Nogues, professeur d'économie à l'Université de Nantes et de M. Stern, directeur de l'association d'Aide à domicile pour tous, Nantes), *Enquête auprès des services associatifs d'aide à domicile*, Comité de pilotage des services associatifs d'aide à domicile Pays de la Loire, 2006.

Sarah Ghaffari et Gérard Podevin (dir.) : *Le congé individuel de formation. Un droit national, des réalités territoriales*, Rennes, PUR, 2008.

Luce Giard et Michel de Certeau, *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

Olivier Godechot, Nicolas Mariot, « Les deux formes de capital social. Structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique », *Revue française de sociologie*, Vol. 45, n°2, 2004, p. 243-282.

Yvette Grelet, Cyril Coinaud, Céline Vivent, « Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels », *document Céreq, Net.doc n° 37*, mars 2008.

Pascale Grenat, « Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 », *Études et résultats*, DREES, n°513, août 2006.

Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1989.

Archie Hochschild, « Travail émotionnel, règle de sentiment et structure sociale », *Travailler*, 2003/1 n°9, p.19-49.

Everett C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, 1996.

INSEE, *Bilan social des Pays de la Loire*, 2002.

Jacques Ion, *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod, 1998.

Nicolas Jaujou, Eric Minnaert et Laurent Riot : « L'Ehpad : pour finir de vieillir. Ethnologie comparée de la vie quotidienne en institution gériatrique », *étude réalisée pour le Centre d'Analyse stratégique par la Fondation Maison des sciences de l'homme*, mars 2006.

Géraldine Laforge, Les emplois familiaux. Réflexions sur une politique de l'emploi, thèse de droit soutenue à l'Université de Nantes sous la direction de Patrick Chaumette, 2003.

Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995.

Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte, 2005.

Marc Marhadour, Brigitte Rialland, « Quels emplois demain pour l'accompagnement des personnes handicapées ou en perte d'autonomie ? », In : Conseil Economique et Social des Pays de la Loire, *Bâtir avec et pour les Hommes la réussite de l'Ouest*, tome n°2, 2004.

- Margaret Maruani : « Activité, précarité, chômage : toujours plus ? », *Revue de l'OFCE*, 2004/3, n°90.
- Gérard Mauger, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, 1991.
- Marcel Mauss, « Les techniques du corps », In : Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
- Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.
- Ministère de l'Education nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2009.
- Observatoire de la santé des Pays de la Loire, *L'emploi et la formation dans le secteur sanitaire et social dans les Pays de la Loire*. Septembre 2005.
- Jean Peneff, *L'Hôpital en urgence*, Paris, Métailié, 1990.
- Jean Peneff, « Entretien biographique et rapports de classe », *Current sociology*, Volume 43-n°2/3, p.53-59, 1995.
- Michel Pinaud, *Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire et social*, Avis et rapport du Conseil Economique et Social, juillet 2004.
- Tristan Poullaouec, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistiques*, n°371, 2004.
- Région Pays de la Loire, *Schéma des formations sanitaires et sociales*, Schéma Régional Éducation et Formation (SREF) 2007-2011.
- Jacques Revel (sous la dir.), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1996.
- Laurent Riot, « Les pratiques des formateurs dans le cadre des dispositifs d'insertion : le projet en théorie, les compromis en pratique » (à paraître)
- Laurent Riot, « Constitution et traitement d'une population : les jeunes en difficulté d'insertion. L'exemple de deux bassins d'emploi de l'Ouest (1975-2000) », thèse de doctorat en sociologie soutenue sous la direction de Jean-Michel Chapoulie, Université Paris 8, 2003.
- Thierry Rivard, « Les services d'aide à domicile dans le contexte de l'Allocation personnalisée d'autonomie », *Études et résultats*, DREES, n°460, janvier 2006.
- Bertrand Schwartz, *L'insertion des jeunes en difficulté*, Paris, La documentation française, 1981.
- Olivier Schwartz, *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990.
- Yasmine Siblot, « Stigmatisation et intégration sociale au guichet d'une institution familiale : le bureau de poste d'un quartier populaire », *Sociétés contemporaines*, n° 47, 2002.
- Maria Vasconcellos, *L'enseignement supérieur en France*, Paris, La découverte, 2006.
- Florence Weber, *Le travail à côté. Etude d'ethnographie ouvrière*, Paris, INRA/EHESS, 1989.
- Xavier Zunigo, « L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux des Missions locales pour l'emploi des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n°70, p. 115-132.

SIGLES

ADVF	Assistant De Vie aux Familles
AIFL	Aide Individuelle à la Formation des Ligériens
ANSP	Agence Nationale des Services à la Personne
APA	Allocation Personnalisée d'Autonomie
ASH	Agent des Services Hospitaliers
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle
Bac STSS	Bac Sciences et Technologies de la Santé et du Social
Bac pro SMR	Bac pro Services en milieu rural
Bac pro SPVL	Bac pro Service de Proximité et Vie Locale
BEP CSS	BEP Carrières Sanitaires et Sociales
BEPA SAP	BEPA Services Aux Personnes
CAP ATMFC	CAP Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif
CAP PE	CAP Petite Enfance
CERC	Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale
CESR	Conseil Economique et Social Régional
CESU	Chèque Emploi Service Universel
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CFG	Certificat de Formation Générale
CIF	Congé Individuel de Formation
CPF	Consolidation du Projet de Formation
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
DARES	Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques
DEAF	Diplôme d'État d'Assistant Familial
DEAMP	Diplôme d'État d'Aide Médico Psychologique
DEAVS	Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale
DRAF	Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt
DRAFPA	Direction Régionale de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
DRASS	Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales
DREES	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
EHPAD	Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes
EMT	Évaluation en Milieu de Travail
Fongecif	Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques

MCAD	Mention Complémentaire Aide à Domicile
MFR	Maison Familiale Rurale
OFCE	Observatoire Français des Conjonctures Économiques
ORS	Observatoire Régional de la Santé
PDL	Pays de la Loire
SAP	Services A la Personne
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SREF	Schéma Régional Emploi Formation
TISF	Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
3e PVP	3e Préparatoire à la Voie Professionnelle

Annexes

ANNEXE 1 : PRESENTATION DES CERTIFICATIONS DE NIVEAU V

(Source : Le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP))

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle Petite enfance

Autorité responsable de la certification

Qualité du(es) signataire(s) de la certification

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Modalités d'élaboration de références :

Recteur de l'académie

CPC n° 20

Niveau et/ou domaine d'activité V

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Professionnel qualifié, le titulaire du CAP Petite Enfance exerce six types d'activités principales :

- accueil et garde des enfants ;
- accueil, information, conseil des parents ;
- aide à la prise des repas, aux soins d'hygiène corporelle à partir d'observations et de consignes ;
- aide à l'acquisition de l'autonomie et contribution à l'éducation (vestimentaire, alimentaire, motrice);
- participation au développement affectif et intellectuel par des animations de jeux et d'activités socio-éducatives ;
- entretien courant et hygiène des locaux, des équipements et du matériel.

Le titulaire du CAP Petite Enfance doit être capable :

- de qualités relationnelles (écoute, dialogue, sécurisation, patience, disponibilité, courtoisie);
- de situer les limites de sa compétence ;
- identifier les besoins de l'enfant ;
- organiser un programme de travail ;
- gérer un poste de travail ;
- de mettre en œuvre des techniques d'entretien des locaux et des équipements ;
- de mettre en œuvre des techniques relatives à la préparation et au service des collations et des repas ;
- de mettre en œuvre des techniques de soins d'hygiène corporelle, de confort de l'enfant, de prévention et de sécurité (dont les premiers secours) ;
- mettre en œuvre des activités éducatives et de loisirs, y compris l'aménagement des espaces de vie ;
- communiquer et travailler en équipe.

Il exerce le plus souvent ses activités, au sein d'équipes pluridisciplinaires, dans des structures d'accueil de la petite enfance et de l'enfance (école maternelle, garderie périscolaire, crèche collective, halte garderie,

centre de vacances) mais il peut également intervenir au domicile de parents ou dans le cadre d'une crèche familiale ou encore à son propre domicile (dans des conditions d'agrément réglementées. Le CAP Petite enfance donne accès au métier d'agent territorial des services en école maternelle(ATSEM), au métier d'assistante maternelle.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat.

1. milieu familial :

- à son domicile comme salarié d'employeur particulier ou de crèche familiale, sous réserve d'être agréée ;
- au domicile des parents comme salarié d'employeur particulier ou de service d'aide à domicile.

2. en structures d'accueil de la petite enfance et de l'enfance (école maternelle, garderie périscolaire, crèche collective, halte garderie, centre de vacances)

agent territorial des services en école maternelle(ATSEM), assistante maternelle, garde d'enfants.

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

- Prise en charge de l'enfant à domicile ;
- Prise en charge de l'enfant en structures collectives ;
- Techniques de services à l'usager ;
- Français et histoire-géographie ;
- Mathématiques et sciences ;
- Éducation physique et sportive.

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

Oui Non Composition des jurys

		Le jury est présidé par un conseiller de l'enseignement technologique choisi parmi les personnes qualifiées de la profession. Il est composé à parts égales :
Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X	- d'enseignants des établissements scolaires publics, privés sous contrat et des centres de formation d'apprentis ; - de professionnels choisis en nombre égal parmi les employeurs et les salariés après consultation des organisations représentatives.
En contrat d'apprentissage	X	idem
Après un parcours de formation continue	X	idem
En contrat de professionnalisation	X	idem
Par candidature individuelle	X	idem
Dispositif VAE non prévu à l'heure actuelle	X	idem

Liens avec d'autres certifications

Accords européens ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

dispenses de certaines unités pour titulaires de différentes certifications : BEP carrières sanitaires et sociales, BEP bio services option ATA, CAP assistant technique en milieu familial et collectif, CAP employé de collectivité, mention complémentaire Aide à domicile, DE auxiliaire de vie sociale, Certificat Aide médico-psychologique, DE aide soignant, auxiliaire de puériculture, BEPA services aux personnes, CAPA services en milieu rural, CAP employé d'entreprise agricole spécialité Employé familial, Titre professionnel Assistant de vie, titre Employé familial polyvalent

Base légale Référence du décret général : articles D 337-1 à D 337-25 du Code de l'Éducation

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêtés du 15 juin 2001 et du 25 février 2005

Référence du décret et/ou arrêté VAE : le CAP Petite enfance est requis pour le concours sur titre (fonction publique territoriale) d'agent territorial des services en école maternelle(ATSEM).

Autorité responsable de la certification

MINISTERE CHARGE DE L'EDUCATION
NATIONALE

Modalités d'élaboration de références :
CPC n°20

Qualité du(es) signataire(s) de la certification

Recteur de l'académie

Niveau et/ou domaine d'activité V

Code(s) NSF : 330 Spécialités plurivalentes des services aux personnes

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Le titulaire du CAP assistant(e) technique en milieux familial et collectif assure des activités de maintien en état du cadre de vie des personnes, de préparation et de services des repas en respectant les consignes données et la réglementation relatives à l'hygiène et à la sécurité.

En milieu familial il exerce des activités :

- liées à l'alimentation : approvisionnement, entreposage des denrées et des plats préparés ; réalisation d'entrées froides, chaudes, de desserts ; réalisation de plats principaux ; préparations de collations ; mise en place et service des repas ; remise en état des matériels et des espaces de repas.
- à l'entretien du cadre de vie en milieu rural : approvisionnement et entreposage des produits d'entretien des locaux, des matériels ; entretien du logement ou des espaces privés.
- à l'entretien du linge et des vêtements.

En collectivité il exerce des activités de :

- production alimentaire : réception, stockage, entreposage de denrées, de préparations culinaires élaborées à l'avance ; préparations préliminaires des denrées en vue de leur cuisson ou de leur assemblage ; réalisation par assemblage de préparations servies froides ; réalisation de préparations culinaires simples ; adaptation de préparations culinaires à des spécifications diététiques prescrites ; préparations de collations ; conditionnement en vue d'une distribution différée dans le temps ou dans l'espace ; maintien et remise en température des préparations culinaires élaborées à l'avance ; service et distribution ; remise en état des espaces de préparation et de service des repas.
- d'entretien du cadre de vie en collectivité : gestion des matériels et des produits d'entretien des locaux ; entretien des espaces privés et des espaces collectifs.
- d'entretien du linge et des vêtements en collectivité : gestion du linge de la collectivité traité sur place ou à l'extérieur ; gestion des produits et des matériels d'entretien du linge traité sur place ; entretien du linge traité sur place.

Il travaille seul ou en équipe selon le contexte professionnel dans lequel il se trouve.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

Services techniques des structures collectives publiques ou privées assurant ou non l'hébergement des personnes. Au domicile privé individuel ou collectif :

- d'employeurs particuliers
- par l'intermédiaire d'organismes prestataires ou mandataires de services (emplois familiaux), intervenant à domicile, aide familiale, aide ménagère

Descriptif des composantes de la certification :

- Services aux familles ;
- Services en collectivités ;
- Français et histoire-géographie ;
- Mathématiques-sciences ;
- Éducation physique et sportive ;
- Arts appliqués et cultures artistiques.

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

		Oui	Non	Composition des jurys
Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant		X		Le jury est présidé par un conseiller de l'enseignement technologique choisi parmi les personnes qualifiées de la profession. Il est composé à parts égales : - d'enseignants des établissements scolaires publics, privés sous contrat et des centres de formation d'apprentis ; - de professionnels choisis en nombre égal parmi les employeurs et les salariés après consultation des organisations représentatives.
En contrat d'apprentissage	X			idem
Après un parcours de formation continue	X			idem
En contrat de professionnalisation	X			idem
Par candidature individuelle	X			idem
Dispositif VAE non prévu à l'heure actuelle	X			idem

Liens avec d'autres certifications

Accords européens ou internationaux

Autres certifications :

le titulaire de ce diplôme peut être dispensé de certaines unités du CAP petite enfance

Base légale Référence du décret général : articles D 337-1 à D 337-25 du Code de l'Éducation

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 11.08.2004

Autorité responsable de la certification**Qualité du(es) signataire(s) de la certification**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Modalités d'élaboration de références :

Recteur de l'académie

CPC n° 20

Niveau et/ou domaine d'activité V

Code(s) NSF : 330 Spécialités plurivalentes des services aux personnes

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Brevet d'études professionnelles Carrières Sanitaires et Sociales

Le titulaire du BEP carrières sanitaires et sociales maîtrise des savoir-faire lui permettant, au sein des structures sanitaires et sociales accueillant différentes catégories d'utilisateur (personne malade, personne âgée, personne atteinte d'un handicap, enfant) et dans le cadre d'un travail en équipe, d'exercer ses activités en tant qu'agent qualifié.

Le titulaire du BEP carrières sanitaires et sociales doit être capable :

- d'assurer l'accueil, les soins d'hygiène corporelle, l'alimentation, le confort et la sécurité des usagers;
- d'animer des activités de loisirs;
- de contribuer au développement et à l'éducation de l'enfant, au maintien et à la restauration de l'autonomie des personnes ;
- d'assurer l'entretien et l'hygiène de l'espace de vie de l'utilisateur.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

structures sanitaires et sociales, maisons de retraite, hôpitaux

agent de service hospitalier, aide à domicile, agent hospitalier, agent de service

(en cours de validation par le Pôle Emploi)

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

- Techniques Sanitaires et sociales - Sciences et technologies

Français

- Mathématiques - sciences physiques

- Histoire Géographie

- Langue vivante étrangère

- Éducation physique et sportive

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

	Oui	Non	Composition des jurys
Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X		Le jury est présidé par un inspecteur de l'éducation nationale de la spécialité. Il est composé d'enseignants et de membres de la profession intéressée par le diplôme.
En contrat d'apprentissage	X		idem
Après un parcours de formation continue	X		idem
En contrat de professionnalisation	X		idem
Par candidature individuelle	X		idem
Dispositif VAE non prévu à l'heure actuelle	X		idem

Liens avec d'autres certifications

Accords européens ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

Les titulaires de ce diplôme peuvent être dispensés de certaines unités pour l'obtention de la mention complémentaire Aide à domicile et du CAP petite enfance

Base légale

Référence du décret général : articles D 337-26 à D 337-50 du Code de l'Éducation

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : arrêtés du 19/08/1993 et du 15/06/2001

Autorité responsable de la certification

Qualité du(es) signataire(s) de la certification

MINISTERE CHARGE DE L'AGRICULTURE

Modalités d'élaboration de références :

Directeur régional de l'agriculture et de la forêt

Commission professionnelle consultative du ministère chargé de forêt
l'agriculture

Niveau et/ou domaine d'activité V

Code(s) NSF : 330 Spécialités plurivalentes des services aux personnes

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Le titulaire du BEPA Services aux personnes exerce surtout des tâches de service polyvalentes et peu spécialisées afin d'assurer le bien-être et le confort des personnes dont il s'occupe. Son champ d'activité est axé sur la communication, s'étend à la restauration et l'hébergement, à la prise en charge et l'accompagnement.

- Il assure la réception des structures d'accueil ;
- Il assure la communication avec les usagers ;
- Il anime ;
- Il entretient le matériel et les locaux ;
- Il a la charge des soins corporels des personnes dépendantes ;
- Il a la charge de l'alimentation et de la petite restauration ;
- Il est le relais entre la personne dépendante et l'équipe de soins ;
- Il administre la vie quotidienne des personnes dépendantes ;
- Il participe aux activités de la vie professionnelle et sociale.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

1. Secteur d'activité : Le titulaire du BEPA Services aux personnes est amené à exercer ses activités :

- soit en milieu hospitalier, dans des centres de soins ;
- soit dans les maisons d'accueil d'enfants et petits enfants telles que crèche, gîtes, centres de loisirs, de vacances, de découverte ;
- soit dans les maisons de retraite, les centres de cure, de convalescence et centres de rééducation pour handicapés ;
- soit à domicile dans les foyers en difficulté ;
- soit dans les écoles maternelles ;
- soit dans les petites et moyennes structures hôtelières et de restauration (hôtels de 20 à 40 chambres, fermes-auberge, gîtes ruraux, chambres d'hôtes, camping, pensions de famille...) ;
- soit dans les centres de vacances et de loisirs et les villages-vacances.

2. Types d'emplois accessibles : Le titulaire du BEPA Services aux personnes est un employé qualifié pour le service auprès de personnes dont il est chargé d'assurer le confort :

- emplois de service à domicile, de personnes dépendantes, temporairement ou définitivement (les jeunes accouchées, les malades, les handicapés et les personnes âgées dans leur vie quotidienne, les mères de famille en difficulté) ;

- emplois de service d'accueil de classe-découverte ou séjours de vacances, dans les entreprises d'hébergement et de restauration.

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

Liste des épreuves obligatoires :

E1 : Expression écrite

E2 : Soutenance du rapport de stage

E3 : Etude de thèmes techniques

Epreuve A :

G1 : Expression, communication et pratiques de la langue française

G4 : Vie sociale, civique et culturelle

G5 : Initiative au monde contemporain

Epreuve B :

G2 : Pratique d'une langue étrangère

Epreuve C :

G3 : Le corps et les activités physiques

Epreuve D :

G6 : Mathématiques et traitement de données

Epreuve E :

S1 : Connaissance et pratique des instruments et moyens usuels de la communication

S2 : Langages et attitudes dans les relations humaines

Epreuve F :

P1 : Connaissance de l'environnement professionnel

P2 : Services liés à l'alimentation, l'hygiène et la prévention

P3 : Services liés au confort et au bien-être des personnes

MAR : Module d'Adaptation Régionale

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

	Oui	Non	Composition des jurys
Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X		Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.

En contrat d'apprentissage	X	Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.
Après un parcours de formation continue	X	Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.
En contrat de professionnalisation	X	Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.
Par candidature individuelle	X	Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.
Par expérience dispositif VAE prévu en 2003	X	Le jury, présidé par un fonctionnaire de catégorie A membre de l'enseignement agricole public, est composé d'enseignants d'établissements agricoles publics et privés justifiant des titres ou diplômes requis pour enseigner dans une section préparant au brevet d'études professionnelles agricoles, et, pour moitié, au maximum, d'employeurs et de salariés des professions concernées, ainsi que de personnalités qualifiées.

Base légale

Référence du décret général : Décret modifié n°89-51 du 27 janvier 1989 portant règlement général du brevet d'études professionnelles agricoles (JO du 31 janvier 1989)

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 21 juillet 1992 portant création et fixant les conditions de délivrance du brevet d'études professionnelles agricoles, option Services (JO du 30 juillet 1992)

Référence du décret et/ou arrêté VAE : Décret n° 2002-615 du 26 avril 2002 pris pour application de l'article 900-1 du code du travail et des articles L. 335-5 et L. 335.6 du code de l'éducation relatif à la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance d'une certification professionnelle (JO du 28 avril 2002)

Autorité responsable de la certification**Qualité du(es) signataire(s) de la certification**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Modalités d'élaboration de références :

Recteur de l'académie

CPC n° 20

Niveau et/ou domaine d'activité V (Nomenclature de 1969)

Code(s) NSF : 330 Spécialités plurivalentes des services aux personnes

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Le titulaire de la Mention Complémentaire Aide à Domicile exerce ses fonctions auprès de familles, de personnes âgées ou handicapées vivant en logement privé, individuel ou collectif. Il travaille en étroite collaboration avec les différents partenaires sanitaires et sociaux intervenant auprès de ces catégories d'usagers. Il contribue au maintien de leur vie sociale.

Les activités qui lui sont confiées relèvent :

- du diagnostic de situation (repérage des besoins, des attentes, et des potentialités des personnes : évaluation des ressources et des contraintes des situations ; recueil des consignes à respecter ; identification des tâches prioritaires à effectuer ; repérage des limites de compétences et identification des personnes à solliciter).
- de la communication (prise de contact avec la personne et son entourage ; écoute, dialogue, négociation avec la personne, la famille ; sécurisation de la personne, participation au soutien psychologique... ; relations avec les autres partenaires intervenant à domicile ; transmission d'informations...).
- du maintien et de la restauration de l'autonomie (stimulation des fonctions intellectuelles, sensorielles et motrices par les activités de vie quotidienne ; aide au repérage temporel et spatial ; stimulation des relations sociales).
- d'accompagnement de la personne dans les actes de la vie quotidienne (participation à l'élaboration et/ou la réalisation de repas équilibrés et conformes aux régimes prescrits, service des repas ; veille, si nécessaire, à la prise de médicaments selon les indications médicales ; aide aux activités de loisirs et de la vie sociale, à la mobilisation, aux déplacements et à l'installation de la personne, au retrait et à la mise en place d'appareillages, aux soins d'hygiène et de confort, à l'habillage et au déshabillage, aux fonctions d'élimination).
- d'entretien et d'aménagement du cadre de vie : (entretien courant du linge, des vêtements, du logement...)
- d'organisation et de gestion (gestion des produits courants, du budget alloué pour les achats, aide au classement des documents familiaux et aux démarches administratives).
- de gestion de la qualité (évaluation de la qualité de l'action ; réajustement de l'action ; participation aux actions qualité).

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

Associations d'aide et de maintien à domicile, collectivités territoriales, employeurs particuliers, organismes et services concourant au maintien à domicile.

Auxiliaire de vie, aide ménagère, travailleur familial

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

- Gestion et réalisation des activités de la vie quotidienne ;
- Accompagnement et aide à la personne dans les activités de la vie quotidienne et dans le maintien de l'autonomie ;
- Accompagnement et aide à la personne dans la vie relationnelle et sociale.

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

Oui Non Composition des jurys

Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X	Le jury est présidé par un conseiller de l'enseignement technologique et composé à parts égales : - d'enseignants appartenant à l'enseignement public ou privé ou exerçant en centre de formation d'apprentis ou en section d'apprentissage - de professionnels employeurs et salariés correspondant au champ du diplôme.
En contrat d'apprentissage	X	idem
Après un parcours de formation continue	X	idem
En contrat de professionnalisation	X	idem
Par candidature individuelle	X	idem
Dispositif VAE non prévu à l'heure actuelle	X	Idem

Liens avec d'autres certifications

Accords européens ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

Diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale (RNCP fiche n° 5440)

Base légale

Référence du décret général : articles D 337-139 à D 337-160 du Code de l'Éducation

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 10/09/2004

Employé familial (depuis juillet 2009)

Ancien intitulé : employé(e) familial(e) polyvalent(e)

Autorité responsable de la certification

INSTITUT FEPEM DE L'EMPLOI FAMILIAL

Modalités d'élaboration de références :

CPNEFP des Salariés du particulier employeur

Qualité du(es) signataire(s) de la certification

Directeur de l'institut FEPEM

Niveau et/ou domaine d'activité V (Nomenclature de 1969)

Code(s) NSF : 330t Spécialités plurivalentes des services aux personnes (réalisation du service)

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Ce métier concerne le relais et la prise en charge par délégation de la maisonnée. L'employé familial met en œuvre, par délégation, des techniques d'entretien de la maisonnée, et souvent des activités complémentaires : de préparation des repas, d'animation, de soins d'hygiène pour des enfants ou adultes, quelquefois dépendants, vivant au foyer, qui peuvent lui être confiés. Il instaure une relation professionnelle, des relations interpersonnelles, avec ces personnes ; il organise son travail, en veillant aux règles de prévention et de sécurité. L'employé familial intervient au domicile du particulier employeur, en son absence et/ou en sa présence ou en présence de membres du foyer ; il doit adapter ses pratiques aux habitudes culturelles et sociales de la famille chez qui il intervient. À chaque arrivée, comme à chaque départ du domicile du particulier employeur, ce professionnel assure la continuité de cette relation et reste attentif aux évolutions qui nécessiteraient de réaménager le cadre initial de l'intervention.

L'employé familial a construit son activité multi employeur afin de prendre en charge un ou plusieurs domiciles, et a installé le suivi de cette activité. Il délimite et sécurise les locaux et espaces réservés au déroulement de son intervention, de façon à respecter les règles et les espaces dédiés à ses activités et aux activités et repos des personnes présentes. L'employé familial réalise les activités qui lui sont demandées selon les consignes et accompagne chaque personne qui lui est confiée dans les actes de la vie quotidienne, prend en compte ses attentes et/ou celles de ses proches et sa singularité ; au préalable il a préparé son intervention et organisé les activités d'entretien du cadre de vie et d'aide à la personne ; il conclut son intervention avec le particulier employeur, transmet les informations nécessaires et prend connaissance des consignes du particulier-employeur, ou de tout autre interlocuteur approprié par tout moyen adapté à la situation.

L'employé familial délimite et sécurise les locaux et espaces réservés au déroulement de son intervention, de façon à respecter les règles et les espaces dédiés aux activités et au repos. * Aptitudes attestées : attribuer les espaces réservés à l'activité, réaliser l'aménagement de l'espace de travail, prévenir les accidents domestiques.

L'employé familial a construit son activité multi employeur afin de prendre en charge un ou plusieurs domiciles en présence ou non des personnes, et a installé le suivi de cette activité. Aptitudes attestées : délimiter son champ d'intervention, se faire connaître, convenir d'un premier rendez-vous avec le particulier employeur, se présenter chez le particulier employeur, écouter la demande et la réajuster, négocier et arrêter les termes du contrat, préparer son cadre d'intervention, obtenir le règlement de sa prestation et administrer son activité multi-employeur.

L'employé familial réalise les activités qui lui sont demandées selon les consignes et accompagne chaque personne qui lui est confiée dans les actes de la vie quotidienne. Aptitudes attestées : réguler son activité, diversifier les activités à proposer aux personnes qui lui sont éventuellement confiées, se présenter et s'informer des consignes, des événements familiaux et de l'état de santé et psychique des personnes, prévoir et accompagner les prises et les fins d'interventions, transmettre les informations du suivi des événements de la maisonnée, proposer le programme des activités d'entretien, de service, et des autres activités de la mission, réaliser le programme des activités, accompagner les actes de la vie quotidienne.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

Le secteur d'activité est celui des salariés du particulier employeur, qui concerne essentiellement l'accueil et la prise en charge des enfants, l'accompagnement de la dépendance, l'entretien du cadre de vie; ce secteur concerne plus de 3,3 millions d'employeurs et plus de 1,6 million de salariés. L'activité se déroule dans le cadre d'une relation contractuelle, au domicile de l'employeur.

Le salarié doit s'adapter à des contextes familiaux différents et développer son activité multi-employeur (2,7 employeurs en moyenne par salarié).

Employé familial, intervenant à domicile

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

Le processus de certification se déroule en trois phases :

- Instruction des candidatures et du dossier de pratique professionnelle : dossier comportant des éléments de preuve d'une pratique professionnelle dans le métier (quel que soit le mode de certification) de 3 ans minimum
- dans le cas d'un cursus en formation continue, présentation au jury des résultats des évaluations réalisées pendant l'accompagnement (synthèse des évaluations de connaissances et des aptitudes)
- pour tous les candidats, entretien avec le jury, portant sur l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice des activités de la certification

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

Oui Non Composition des jurys

Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant

X

En contrat d'apprentissage

X

Après un parcours de formation continue

X

3 personnes : un employeur, un salarié, un représentant de l'IFEF (délégué à la certification),

En contrat de professionnalisation

X

3 personnes : un employeur, un salarié, un représentant de l'IFEF (délégué à la certification),

Par candidature individuelle

X

3 personnes : un employeur, un salarié, un représentant de l'IFEF (délégué à la certification),

Par expérience dispositif VAE prévu en 2000

X

3 personnes : un employeur, un salarié, un représentant de l'IFEF (délégué à la certification),

Liens avec d'autres certifications

Accords européens
ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

Equivalence partielle avec les autres certifications des branches des Salariés du particulier employeur et des Assistants maternels (organisation de l'espace professionnel et développement de son activité multi employeur)

Autres certifications :

Reconnaissance partielle pour le titre 'Assistant de vie aux familles' (CCP3 : assister les personnes dans leurs tâches domestiques).

Equivalence partielle avec les autres certifications des branches des salariés du particulier employeur et des Assistants maternels (pour deux activités-type communes aux trois certifications de Niveau V : 'organisation de l'espace professionnel' et 'développement de son activité multi employeur')

Texte réglementaire :

arrêté du 17 décembre 2007 (annexe 2) qui précise les reconnaissances partielles d'autres certifications en vue de l'obtention du Titre professionnel

Base légale

Référence du décret général :

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) :

Arrêté du 11 mars 2005 publié au Journal Officiel du 15 mars 2005 portant enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles. Enregistrement pour cinq ans, avec effet au 1er janvier 2004, jusqu'au 15 mars 2010.

Référence du décret et/ou arrêté VAE :

Références autres :

Arrêté du 8 juillet 2009 publié au Journal Officiel du 21 juillet 2009 portant enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles. Enregistrement pour quatre ans, au niveau V, sous l'intitulé Employé familial avec effet au 21 juillet 2009, jusqu'au 21 juillet 2013

Décret n° 2004-171 du 19 février 2004 modifiant le décret n° 2002-616 du 26 avril 2002 relatif au répertoire national des certifications professionnelles (publié au Journal Officiel du 22 février 2004). La validité du titre est prorogée jusqu'au 31 décembre 2005.

Arrêté du 3 octobre 2002 publié au Journal Officiel du 12 octobre 2002 portant homologation de titres et diplômes de l'enseignement technologique. L'homologation prend effet à compter du 1er janvier 1995 et jusqu'au 31 décembre 2003.

Arrêté du 20 janvier 1998 publié au Journal Officiel du 5 février 1998 portant homologation de titres et diplômes de l'enseignement technologique : homologation sous l'intitulé 'Certificat d'employé familial polyvalent'

Arrêté du 9 novembre 1999 publié au Journal Officiel du 19 novembre 1999 portant homologation de titres et diplômes de l'enseignement technologique.

Arrêté du 23 juin 1998 publié au Journal Officiel du 7 juillet 1998 portant homologation de titres et diplômes de l'enseignement technologique : homologation avec liste des sites

Pour plus d'informations

Statistiques : 1700 certifiés en moyenne chaque année pour l'actuel certificat d'employé familial polyvalent

Lieu(x) de certification : Institut Fepem de l'Emploi Familial (IFEFF) 60, rue St Blaise, BP 136 61004 Alençon cedex

Lieu(x) de préparation à la certification déclarée par l'organisme certificateur :

La branche professionnelle des Salariés du particulier employeur a délégué la maîtrise d'ouvrage de cette certification professionnelle à l'IFEFF qui anime un réseau d'organismes déployé dans toutes les régions du territoire (métropole et DOM). Ces organismes doivent être labellisés pour faire partie de ce réseau, et agréés pour l'accompagnement des candidats vers la certification, quel que soit le mode d'accès (formation ou V.A.E.)

Historique de la certification :

La certification professionnelle de NIVEAU V 'Employé familial' remplace le CEFPP (certificat d'Employé familial polyvalent) titre homologué en 1998

Cette certification correspond à un indicateur de qualification de niveau 2 précisé dans les CCN :

- 3180 - Salariés du particulier employeur
- 3217 - Organismes d'aide à domicile ou de maintien à domicile

Certification précédente : [Employé\(e\) familial\(e\) polyvalent\(e\)](#)

Autorité responsable de la certification**Qualité du(es) signataire(s) de la certification**

INSTITUT FEPEM DE L'EMPLOI FAMILIAL

Modalités d'élaboration de références :

Directeur de l'institut FEPEM

CPNEFP des salariés du particulier employeur

Niveau et/ou domaine d'activité

V (Nomenclature de 1969)

Convention(s) :

Code(s) NSF : 330t Spécialités plurivalentes des services aux personnes (réalisation du service)

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

Le métier 'd'assistant de vie/dépendance' concerne la prise en charge des adultes dépendants qui ne sont pas en mesure de réaliser seuls les actes courants de la vie quotidienne. Il peut s'agir de dépendance partielle ou complète, stabilisée ou évolutive qui s'attache à la maladie, à la déficience, à l'incapacité ou au désavantage.

'L'assistant(e) de vie/dépendance' intervient au domicile du particulier employeur, la plupart du temps en l'absence des proches de la personne à prendre en charge. Il met en œuvre une relation professionnelle liée à l'accompagnement de la dépendance, ainsi que des techniques d'animation, de soins d'hygiène et de prévention. Les techniques et les gestes professionnels sont adaptés à l'âge et à la particularité de chaque adulte, et participent au maintien des capacités intellectuelles et physiques de la personne, et à la conservation du lien social. 'L'assistant(e) de vie/dépendance' a construit son activité multi employeur afin de prendre en charge une ou plusieurs personnes dépendantes, et il a installé le suivi de cette activité. Il délimite et sécurise les locaux et espaces réservés au déroulement de cette intervention auprès de la personne dépendante, au domicile du particulier et lors des sorties, de façon à respecter les règles et les espaces dédiés à leurs activités et à leur repos. Il (elle) accompagne chaque personne prise en charge dans les actes de la vie quotidienne, prend en compte ses besoins spécifiques et ses attentes et/ou celles de ses proches et sa singularité ; au préalable il a préparé son intervention et organisé les activités favorisant la qualité de la vie de la personne. À chaque arrivée, comme à chaque départ du domicile du particulier employeur, il assure la continuité de cette relation et reste attentif aux évolutions qui nécessiteraient de réaménager le cadre initial de l'intervention. Enfin, il(elle) conclut son intervention avec le particulier employeur et transmet les informations nécessaires à son employeur (la personne dépendante), sa famille, ou tout autre interlocuteur approprié.

'L'assistant(e) de vie/dépendance' délimite et sécurise les locaux et espaces réservés au déroulement de son intervention auprès de la personne dépendante, au domicile et lors des sorties. Aptitudes attestées : attribuer les espaces réservés à l'activité/réaliser l'aménagement de l'espace de travail/prévenir les accidents domestiques.

'L'assistant (e) de vie/dépendance' a construit son activité multi employeur afin de prendre en charge une ou plusieurs personnes dépendantes, et a installé le suivi de cette activité. Aptitudes attestées : délimiter son champ d'intervention/se faire connaître/convenir d'un premier rendez-vous avec le particulier employeur/se présenter chez le particulier employeur, écouter la demande et la réajuster/négocier et arrêter les termes du contrat/préparer son cadre d'intervention/obtenir le règlement de sa prestation et administrer son activité multi employeur.

'L'assistant(e) de vie/dépendance' accompagne chaque personne prise en charge dans les actes de la vie

quotidienne, prend en compte ses besoins spécifiques et ses attentes et/ou celles de ses proches et sa singularité.

Aptitudes attestées : réguler son activité/diversifier les activités à proposer à la personne dépendante/se présenter et s'informer des événements familiaux et de l'état de santé et psychique de la personne/accompagner la séparation/proposer le programme d'activités/accompagner les actes de la vie quotidienne/transmettre les informations du suivi de l'état de la personne.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

Le secteur d'activité est celui des salariés du particulier employeur, qui concerne essentiellement l'accueil et la prise en charge des enfants, l'accompagnement de la dépendance, l'entretien du cadre de vie; ce secteur concerne plus de 3,3 millions d'employeurs et plus de 1,6 million de salariés.

L'activité se déroule dans le cadre d'une relation contractuelle, au domicile de l'employeur (sauf pour les assistants maternels).

Le salarié doit s'adapter à des contextes familiaux différents et développer son activité multi-employeur (2,7 employeurs en moyenne par salarié).

Assistant de vie - Aide aux personnes âgées- Assistant(e) familial(e) - Aide à domicile - Auxiliaire de vie - Intervenant à domicile.

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

Le processus de certification se déroule en trois phases :

- Instruction de la candidature et du dossier de 'pratique professionnelle' par le jury de certification : dossier comportant d'une part les preuves administratives attendues et les éléments de preuves d'une pratique professionnelle mise au regard des compétences attendues par la certification professionnelle (quel que soit le mode de certification)
- Dans le cas d'un cursus en formation continue : présentation au jury des résultats des évaluations réalisées pendant l'accompagnement (synthèse des évaluations de connaissances et des aptitudes)
- Pour tous les candidats : présentation orale de son dossier et entretien avec le jury de certification portant sur l'ensemble des compétences attendues par la certification

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

	Oui	Non
Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X	

En contrat d'apprentissage	X	
----------------------------	---	--

Après un parcours de formation continue	X	
---	---	--

3 personnes : deux professionnels (un employeur et un salarié) et un représentant de l'IFEF (Maître d'ouvrage délégué de la branche professionnelle des Salariés du particulier employeur représenté par

		un « délégué à la certification »),
En contrat de professionnalisation	X	3 personnes : deux professionnels (un employeur et un salarié) et un représentant de l'IFEF (Maître d'ouvrage délégué de la branche professionnelle des Salariés du particulier employeur représenté par un « délégué à la certification »),
Par candidature individuelle	X	3 personnes : deux professionnels (un employeur et un salarié) et un représentant de l'IFEF (Maître d'ouvrage délégué de la branche professionnelle des Salariés du particulier employeur représenté par un « délégué à la certification »),
Par expérience dispositif VAE prévu en 2008	X	3 personnes : deux professionnels (un employeur et un salarié) et un représentant de l'IFEF (Maître d'ouvrage délégué de la branche professionnelle des Salariés du particulier employeur représenté par un « délégué à la certification »),

Liens avec d'autres certifications

Accords européens ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

Équivalence partielle avec les autres certifications des branches des Salariés du particulier employeur et des Assistants maternels pour les activités "organisation de l'espace professionnel" et "développement de son activité multi employeur"

Autres certifications :

Reconnaissance partielle pour le Titre Professionnel 'Assistant de vie aux familles' - CCP1 : assister les personnes dans les actes de la vie quotidienne à leur domicile arrêté du 17 décembre 2007 (annexe 2) qui précise les reconnaissances partielles d'autres certifications en vue de l'obtention du Titre Professionnel

Base légale Référence du décret général :

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) :

Arrêté du 8 juillet 2009 publié au Journal Officiel du 21 juillet 2009 portant enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles. Enregistrement pour quatre ans, au niveau V, sous l'intitulé Assistant(e) de vie dépendance avec effet au 21 juillet 2009, jusqu'au 21 juillet 2013

Pour plus d'informations

Statistiques :

Autres sources d'information :

www.institut-fepem.fr

Lieu(x) de certification :

Institut Fepem de l'Emploi Familial (IFEF) 60, rue St Blaise, BP 136 61004 Alençon cedex + au minimum un site dans chaque région du territoire (métropole et DOM)

Lieu(x) de préparation à la certification déclarée par l'organisme certificateur :

La branche professionnelle des Salariés du particulier employeur, a délégué la maîtrise d'ouvrage de cette certification professionnelle à l'IFEF qui anime un réseau d'organismes déployé dans toutes les régions du territoire (métropole et DOM). Ces organismes doivent être labellisés pour faire partie de ce réseau, et agréés pour l'accompagnement des candidats vers la certification, quel que soit le mode d'accès (formation ou V.A.E.)

Historique de la certification :

Certification précédente : CQP "Assistant de vie"

Certification précédente : [Assistant\(e\) de vie](#)

DEAVS : Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale DE : Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS)

Autorité responsable de la certification **Qualité du(es) signataire(s) de la certification**

Directeur régional des affaires
sanitaires et sociales

Modalités d'élaboration de : Directeur régional des affaires sanitaires et sociales,
références : MINISTERE CHARGE DES AFFAIRES SOCIALES -

Commission professionnelle consultative du travail social et de
l'intervention sociale DIRECTION GENERALE DE L'ACTION SOCIALE (DGAS)

Code(s) NSF : 332 Travail social

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

L'auxiliaire de vie sociale intervient auprès des familles, des enfants, des personnes en difficulté de vie ou en difficulté sociale, des personnes âgées, malades ou handicapées. Il réalise une intervention sociale visant à compenser un état de fragilité, de dépendance ou de difficultés dû à l'âge, la maladie, le handicap ou les difficultés sociales par une aide dans la vie quotidienne. Il favorise ainsi le maintien de la personne au domicile et évite son isolement. Il veille à la préservation ou à la restauration de l'autonomie de la personne et l'accompagne dans sa vie sociale et relationnelle.

L'auxiliaire de vie sociale exerce les fonctions suivantes :

- Accompagnement et aide aux personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne
- Accompagnement et aide aux personnes dans les activités ordinaires de la vie quotidiennes
- Accompagnement et aide aux personnes dans les activités de la vie sociale et relationnelle
- Participation à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet individualisé
- Communication et liaison.

Domaine de compétences 1 – Connaissance de la personne

Domaine de compétences 2 - Accompagnement et aide individualisée dans les actes essentiels de la vie quotidienne

Domaine de compétences 3 - Accompagnement dans la vie sociale et relationnelle

Domaine de compétences 4 – Accompagnement et aide dans les activités ordinaires de la vie quotidienne

Domaine de compétences 5- Participation à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation du projet individualisé

Domaine de compétences 6 – Communication professionnelle et vie institutionnelle

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

L'auxiliaire de vie sociale est un salarié employé par des organismes publics, privés à but non lucratif ou lucratif, œuvrant notamment pour le maintien à domicile, la préservation, la restauration, ou la stimulation de l'autonomie des personnes aidées et leur insertion sociale, ou par des particuliers. Ses compétences lui permettent aussi d'exercer dans les établissements médico-sociaux.

Descriptif des composantes de la certification :

La certification comprend une épreuve par domaine de compétences :

- une épreuve écrite basée sur un questionnaire,
- un rapport
- une épreuve orale à partir d'une situation présentée par le candidat
- un contrôle continu en cours de formation
- un dossier de pratique professionnelle et sa soutenance orale
- une épreuve écrite sur la base d'un questionnaire

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification **Oui Non Composition des jurys**

Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant	X	Le jury du diplôme est présidé par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales ou son représentant. Il est composé des formateurs issus des établissements de formation préparant au DEAVS, des représentants de l'État, des collectivités publiques ou de personnes qualifiées dans le champ de l'action sociale et médico-sociale, pour un quart au moins de ses membres, des représentants qualifiés du secteur professionnel, pour moitié employeur et pour moitié salariés.
En contrat d'apprentissage	X	IDEM
Après un parcours de formation continue	X	IDEM
En contrat de professionnalisation	X	
Par candidature individuelle	X	
Par expérience dispositif VAE prévu en 2003	X	IDEM

Liens avec d'autres certifications Accords européens ou internationaux

Certifications reconnues en équivalence :

Allégements de formation et/ou dispenses de certification en fonction du diplôme détenu à l'entrée en formation Néant

Base légale Référence du décret général : Décret n° 2002-410 du 26 mars 2002 Décret n° 2007-348 du 14 mars 2007

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 26 mars 2002 Arrêté du 30 janvier 2003 modifiant l'arrêté du 26 mars 2002

Référence du décret et/ou arrêté VAE : Arrêté du 30 janvier 2003 Arrêté du 4 juin 2007

Autorité responsable de la certification**Qualité du(es) signataire(s) de la certification**

MINISTERE CHARGE DE L'EMPLOI

Modalités d'élaboration de références : Directeur départemental du travail, de l'emploi et de la
CPC Autres services aux entreprises, aux formation professionnelle
collectivités et aux particuliers

Code(s) NSF : 330t Spécialités plurivalentes des services aux personnes (réalisation du service)

Résumé du référentiel d'emploi ou éléments de compétence acquis

L'assistant(e) de vie aux familles (ADVF) effectue les services attendus par les personnes auprès desquelles il (elle) intervient pour concourir au maintien à domicile et faciliter la vie quotidienne :

- réalisation de leurs tâches domestiques (entretien du logement, du linge, courses, préparation des repas) ;
- assistance pour les actes qui les concernent personnellement (leur hygiène corporelle, leur alimentation, leurs déplacements) ;
- prise en charge de leurs jeunes enfants.

Cet emploi s'exerce auprès de familles, de personnes dites « fragilisées » ou « sensibles » comme les jeunes enfants, les personnes malades, handicapées, les personnes âgées, soit ponctuellement, soit régulièrement.

L'assistant(e) de vie aux familles assure ses fonctions de façon autonome, s'adapte à des contextes familiaux différents.

L'assistant(e) de vie aux familles met en place une relation professionnelle, planifie et organise ses interventions, prend en compte les mesures de prévention et de sécurité, tient compte des personnes, respecte et met en œuvre les règles professionnelles de base.

Cet emploi peut s'exercer auprès d'un seul employeur ou auprès d'employeurs multiples.

Il peut s'exercer à temps plein mais le plus souvent il s'exerce à temps partiel. Les horaires sont variables, décalés (y compris le travail de nuit, de fin de semaine). Il nécessite des déplacements qui peuvent représenter un temps important. La possession d'un moyen de locomotion est parfois nécessaire.

Capacités attestées et descriptif des composantes de la certification :

1 - ASSISTER LES PERSONNES DANS LES ACTES ESSENTIELS DE LEUR VIE QUOTIDIENNE

Prendre contact, créer et maintenir une relation professionnelle avec la personne et son entourage.

Organiser les actes à accomplir en accord avec la personne et en s'adaptant au contexte.

Faire face aux situations d'urgence ou qui nécessitent la mise en place d'un relais.

Contribuer à l'autonomie physique, intellectuelle et sociale des personnes.

Mettre en œuvre les techniques et gestes professionnels appropriés dans l'aide à la toilette et à l'habillage, aux déplacements, à l'alimentation.

2 - RELAYER LES PARENTS DANS LA PRISE EN CHARGE DE LEURS ENFANTS A LEUR DOMICILE

Etablir le premier contact, communiquer et assurer le relais des parents à chaque intervention.
Organiser le temps et les activités avec un ou plusieurs enfants.

Assurer la sécurité physique et morale des enfants.

Accompagner la socialisation et les apprentissages de base des enfants.

Mettre en œuvre les techniques et gestes professionnels appropriés aux enfants lors des levers et couchers, de la toilette et de l'habillage, des repas.

3 - ASSISTER LES PERSONNES DANS LEURS TACHES DOMESTIQUES

Débuter et conclure les interventions à domicile.

Organiser les tâches domestiques en fonction du contexte et du temps imparti.

Travailler en sécurité et prévenir les risques domestiques.

Etre attentif aux personnes et respecter leurs habitudes.

Mettre en œuvre les techniques et gestes professionnels appropriés dans l'entretien du logement, du linge, la préparation des repas et des courses.

Secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat

Cet emploi de service s'exerce le plus souvent au domicile des particuliers et parfois dans leur espace privé au sein de structures collectives. L'assistant(e) de vie aux familles utilise les équipements et produits disponibles au domicile des personnes.

L'emploi peut être dans des associations d'aide à domicile, en emploi direct, dans des entreprises de services à la personne ou dans des collectivités publiques.

Aide à domicile - Auxiliaire de vie - Dame de compagnie - Garde à domicile ; - Garde d'enfants.

Modalités d'accès à cette certification

Descriptif des composantes de la certification :

Le titre professionnel est composé de trois certificats de compétences professionnelles (CCP) qui correspondent aux activités précédemment énumérées.

Le titre professionnel est accessible par capitalisation de certificats de compétences professionnelles (CCP) ou suite à un parcours de formation et conformément aux dispositions prévues dans l'arrêté du 9 mars 2006 relatif aux conditions de délivrance du titre professionnel du ministère chargé de l'emploi

Validité des composantes acquises : 5 an(s)

Conditions d'inscription à la certification

Oui Non Composition des jurys

Après un parcours de formation sous statut d'élève ou d'étudiant X

En contrat d'apprentissage X

Après un parcours de formation continue X

Le jury du titre est désigné par la DDTEFP. Il est composé de professionnels du secteur d'activité concerné par le titre. (Art 6 du décret N° 2002-1029 du 2 août 2002)

En contrat de professionnalisation X

Le jury du titre est désigné par la DDTEFP. Il est composé de professionnels du secteur d'activité concerné par le titre. (Art 6 du décret N° 2002-1029 du 2 août 2002)

Par candidature individuelle X

Par expérience dispositif VAE prévu en 2002 X

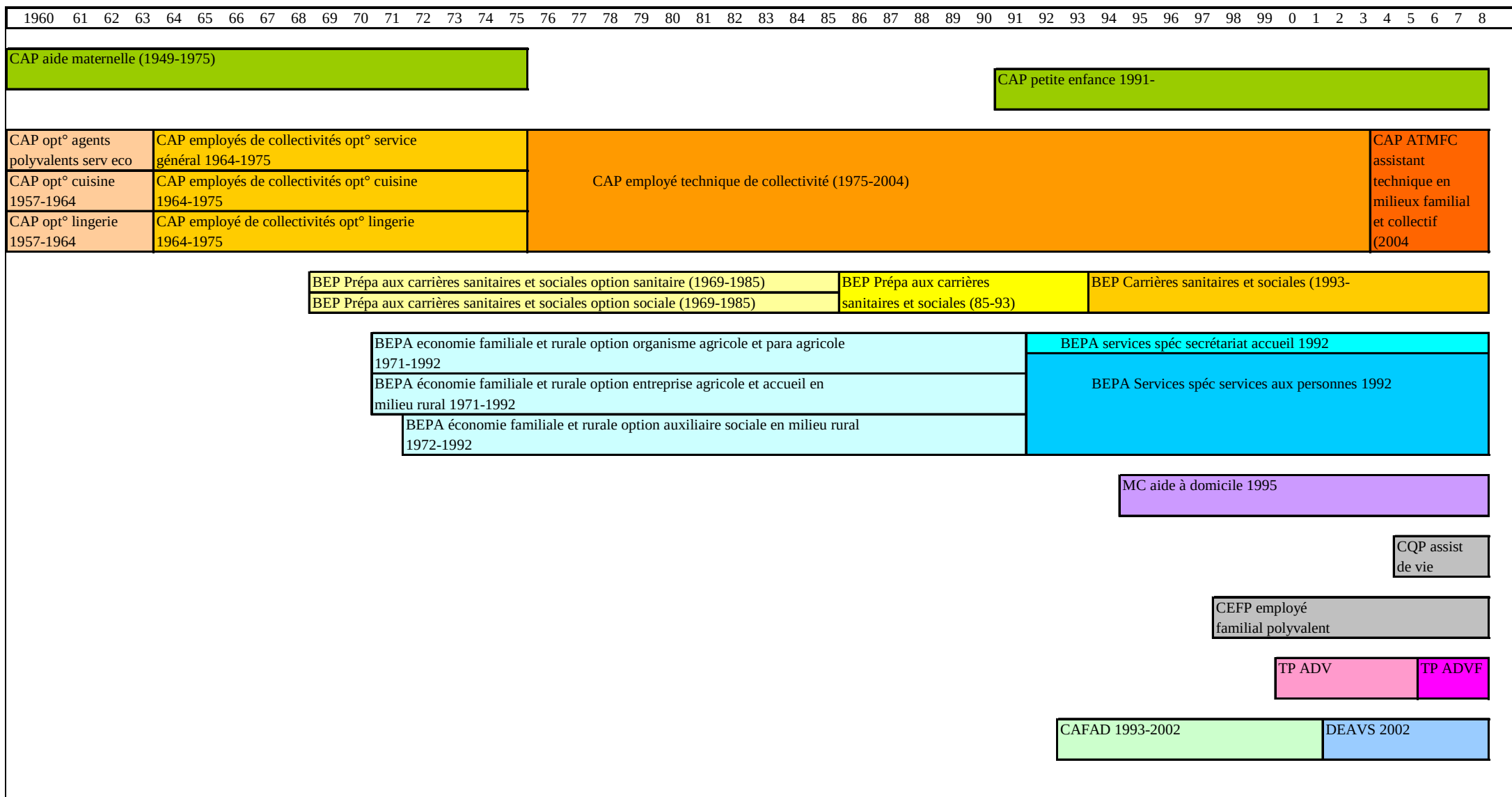
Le jury du titre est désigné par la DDTEFP. Il est composé de professionnels du secteur d'activité concerné par le titre. (Art 6 du décret N° 2002-1029 du 2 août 2002)

Base légale Référence du décret général : Articles L.335-5 et suivants et R.338-1 et suivants du code de l'éducation.

Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 06/06/2006 paru au JO du 04/07/2006 Arrêté modificatif du 19/12/2007 paru au JO du 15/01/2008

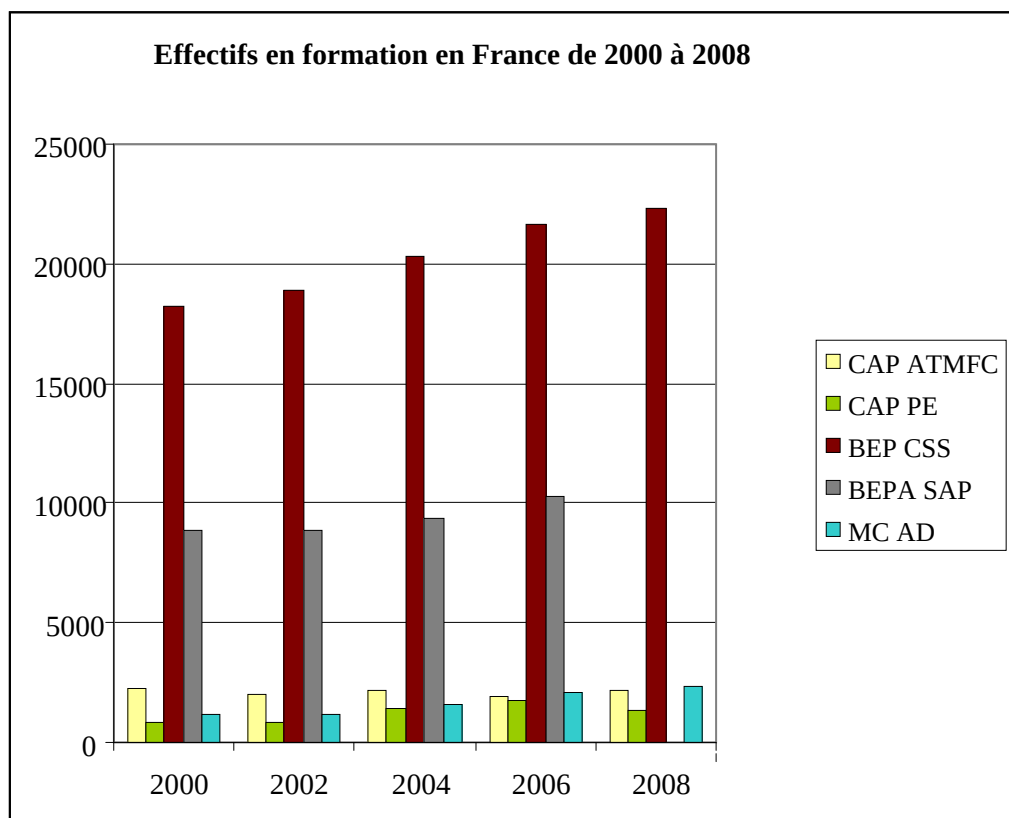
Référence du décret et/ou arrêté VAE : Arrêté du 9 mars 2006 relatif aux conditions de délivrance du titre professionnel du ministère chargé de l'emploi.

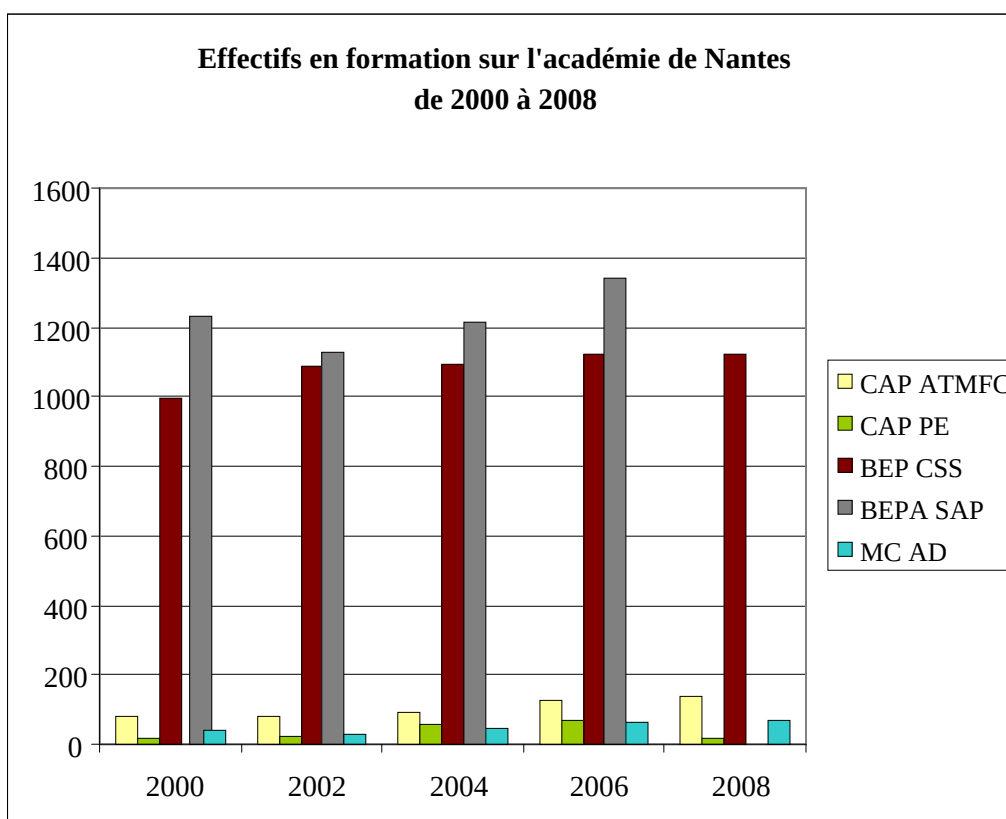
ANNEXE 2 : EVOLUTION DES CERTIFICATIONS DE DU SECTEUR SANITAIRE ET SOCIAL DE NIVEAU V



Réalisation : Valérie Gosseume

ANNEXE 3 : EFFECTIFS EN FORMATION DANS LES CERTIFICATIONS SANITAIRES ET SOCIALES DE 2000 A 2008





Source : base de données Reflet – Céreq

La base de données Reflet (Céreq)

La base **Reflet** du Céreq répertorie les diplômes de l'enseignement technique et professionnel délivrés par les ministères de l'Education nationale, de l'Agriculture et de la pêche, et les directions générales de l'Action sociale et de la Santé.

La base contient plus de **2 600 diplômes** (hors licences professionnelles) pour lesquels sont disponibles des données quantitatives **tels les effectifs en dernière année de formation**, les résultats aux examens... et des données qualitatives qui reposent sur un fonds documentaire alimenté par les textes réglementaires. La consultation de tableaux synthétiques sur un ensemble de séries statistiques et la constitution des généalogies graphiques (repérage de l'ancêtre de chaque diplôme) fondent l'originalité de Reflet et caractérise sa dimension historique.

Au regard de ces deux graphes, représentant pour l'un les effectifs sur l'académie de Nantes et pour l'autre les effectifs en France métropolitaine, on distingue une particularité régionale. En effet, le BEPA SAP du ministère l'Agriculture est plus représenté dans la région des Pays de la Loire que le BEP CSS du ministère de l'Éducation nationale. C'est l'inverse au niveau national.

ANNEXE 4 : CONVENTION COLLECTIVE

CONVENTION COLLECTIVE DES ORGANISMES D'AIDE OU DE MAINTIEN A DOMICILE

Accord collectif du 29 mars 2002 relatif aux emplois et rémunérations

PREAMBULE

Conformément au protocole signé le 21 décembre 2001, le présent accord s'inscrit dans la perspective d'une Convention Collective de Branche construite à partir d'une démarche d'unification du droit conventionnel.

Il doit conduire à une revalorisation et une meilleure lisibilité des emplois occupés afin que les acteurs du secteur répondent aux demandes croissantes, auprès d'un public de plus en plus diversifié, de services à domicile ou de proximité.

L'intervention à domicile s'est développée dans le cadre de l'action sociale, médico-sociale et sanitaire auprès de personnes rencontrant des difficultés, grâce à l'engagement d'associations et *Mise à jour – Déc. 2008* 166 organismes ne poursuivant aucun but lucratif. Aujourd'hui, les activités s'ouvrent à de nouveaux besoins, que le présent accord prend en compte.

Les partenaires sociaux, signataires du présent accord, constatent la présence d'opérateurs privés à but lucratif et entendent affirmer leur volonté de ne pas laisser se développer leurs activités en dehors des garanties sociales qu'offrira la convention collective nationale de branche.

Ils considèrent que le présent accord constitue le texte de référence applicable à l'ensemble des activités d'aide, de soin, d'intervention, de services et d'accompagnement à domicile.

Les partenaires sociaux s'engagent à agir ensemble dans une démarche d'obtention de l'opposabilité de cet accord aux financeurs et notamment aux organismes de sécurité sociale conformément aux dispositions de la Loi du 02 janvier 2002.

ARTICLE 1 : CHAMP D'APPLICATION

Le présent accord collectif s'applique aux rapports entre employeurs et salariés, sur le territoire national, y compris les DOM-TOM, entrant dans le champ d'application défini ci-après.

Cet accord s'applique à l'ensemble des associations et organismes employeurs privés à but non lucratif qui, à titre principal, ont pour activité d'assurer aux personnes physiques toutes formes d'aide, de soin, d'accompagnement, de services et d'intervention à domicile ou de proximité. Les associations et organismes entrant dans le champ d'application sont ceux qui apparaissent dans la Nomenclature d'Activités Françaises (NAF) instaurée par le décret n° 92-1129 du 2 octobre 1992, correspondant notamment aux codes suivants :

- 85-3-J
- 85-3-K
- 85-1-G

à l'exception de ceux qui appliquent à titre obligatoire un autre accord étendu, et à l'exception:

- des SSIAD de la Croix Rouge Française
- des associations et organismes employeurs dont l'activité principale est le service de soins infirmiers à domicile adhérents de la FEHAP,

- des organismes employeurs dont l'activité principale est le SESSAD, le SAMSAH, ou le service de tutelle, et adhérents aux syndicats employeurs signataires de la convention collective nationale de travail du 15 mars 1966. »

Mise à jour – Déc. 2008 167

Il est précisé que le code NAF « APE » (Activité Principale Exercée), attribué par l'INSEE à l'employeur, et que celui-ci est tenu de mentionner sur le bulletin de paie en vertu de l'article R. 143.2 du Code du Travail, constitue une présomption d'application du présent accord.

En cas de contestation sur son application, il incombe à l'employeur de justifier qu'il n'entre pas dans le présent champ d'application en raison de l'activité principale qu'il exerce.

Les employeurs adhérents d'une Fédération, d'une Union, ou d'une organisation entrant dans le champ d'application du présent accord, mais qui n'exercent pas à titre principal les activités relevant de ce champ, pourront, s'ils ne sont pas couverts par un autre texte conventionnel étendu, appliquer à titre volontaire les dispositions du présent accord collectif.

CHAPITRE I : CLASSIFICATION ET DEFINITION DES EMPLOIS

ARTICLE 2 : OBJECTIFS

La présente classification a pour objectifs :

- De s'inscrire dans une perspective dynamique permettant à chaque salarié :
- d'évoluer dans le temps grâce notamment à la mise en place de filières de formation
- ou de valorisation de l'expérience.
- ou d'acquérir des compétences nouvelles utiles au changement de filière professionnelle
- ou à une évolution de carrière vers des fonctions d'encadrement.
- De positionner des emplois les uns par rapport aux autres en fonction de leur contribution dans l'entité.
- De constituer un support aux rémunérations du secteur.
- De mettre en place et ainsi de favoriser un dialogue social de qualité afin de développer une politique de ressources humaines dynamique et respectueuse des fonctions et des compétences de chacun.

ARTICLE 3 : LES PRINCIPES GENERAUX

Le système proposé positionne de façon claire et précise les emplois repères du secteur les uns par rapport aux autres dans le cadre d'une conception globale des services auprès des personnes aidées. La définition et le positionnement des emplois repères ne pourront être modifiés par un employeur. En revanche, conformément à l'article L. 132-12 du Code du Travail la classification et la définition des emplois seront réexaminés au moins une fois tous les 5 ans.

Pour définir et positionner les emplois émergents, dans une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, les employeurs devront utiliser l'outil de définition et de positionnement des emplois exposé à l'article 29 du présent accord.

Cet outil est opposable aux employeurs en cas de saisine de la commission paritaire nationale de recours et de suivi prévue à l'article 24.

La commission de recours et de suivi sera réunie tous les ans pour examiner les nouveaux emplois afin de les incorporer dans les emplois repères.

Ce système repose sur un outil de classement simple du personnel se fondant sur les caractéristiques et les exigences requises par l'emploi réellement occupé.

Il regroupe le personnel au sein de trois filières d'emplois :

- les personnels d'intervention
- les personnels administratifs et de services généraux
- les personnels d'encadrement et de direction

et de neuf catégories communes pour l'ensemble des filières professionnelles.

À chaque catégorie correspond une grille de rémunération.

Chaque emploi repère fait l'objet d'une définition d'emploi.

ARTICLE 4 : LE POSITIONNEMENT DES EMPLOIS REPERES DU SECTEUR PAR CATEGORIES ET FILIERES

Filières Catégories	Intervention	Administratifs Services généraux	Encadrement Direction
À	Agent à domicile Agent polyvalent	Agent de bureau Agent d'entretien	
B	Employé à domicile	Employé de bureau Employé d'entretien Cuisinier	
C	Auxiliaire de vie sociale Aide médicopsychologique Aide soignant(e) Auxiliaire de puériculture	Secrétaire Aide comptable Hôtesse d'accueil Technicien télé-alarme	
D	Technicien de l'intervention sociale et familiale	Secrétaire de direction Assistant technique Secrétaire médicale	
E	Infirmier Chargé d'évaluation et de suivi social Educateur de jeunes enfants Ergothérapeute Délégué à la tutelle Médiateur familial	Assistant de direction Chargé de développement Comptable Formateur	Assistant de direction Chargé de développement Comptable Formateur
F		Cadre administratif ou	Cadre de secteur ou de

		technique	proximité Coordinateur de service de soins Responsable de service
G	Psychologue		Responsable d'entité Chef de service
H		Médecin	Directeur de fédération départementale Directeur d'entité Directeur de service
I			Directeur général d'entité

Les emplois des catégories A, B, C et D sont des emplois d'employés.

Les emplois de la catégorie E sont des emplois d'agent de maîtrise.

Les emplois des catégories F, G, H, I, sont des emplois de cadres susceptibles de bénéficier du forfait en jour des cadres autonomes prévu par le chapitre 7 de l'accord de branche du 6 juillet 2000.

ARTICLE 5 : LES DEFINITIONS DES EMPLOIS REPERES

Un emploi se caractérise à partir des éléments suivants :

- la finalité ;
- les principales activités ;
- les conditions particulières d'exercice de la fonction ;
- les conditions d'accès et les compétences

Ces éléments concrétisent pour chaque emploi repère les indications données à l'article 29 du présent accord pour chaque catégorie.

L'ensemble des titres et diplômes français mentionnés ci-dessous peuvent être remplacés par un titre ou diplôme européen équivalent suivant les règles en vigueur.

A. 1. Agent à domicile

- Finalité :

- Réalise et aide à l'accomplissement des activités domestiques et administratives simples essentiellement auprès des personnes en capacité d'exercer un contrôle et un suivi de celles-ci.

- Principales activités :

- Réalise les travaux courants d'entretien de la maison.
- Assiste la personne dans des démarches administratives simples.

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Ne peut intervenir habituellement et de façon continue chez des personnes dépendantes, ni auprès de publics en difficulté
- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

- Conditions d'accès/Compétences :

- Test et entretien d'embauche

- La maîtrise de l'emploi est accessible immédiatement avec les connaissances acquises au cours de la scolarité obligatoire et/ou une expérience personnelle de la vie quotidienne.

A. 2. Agent polyvalent

- Finalité :

- Réalise diverses activités liées à l'entretien et l'amélioration du cadre de vie essentiellement auprès de personnes en capacité d'exercer un contrôle et un suivi de celles-ci.

- Principales activités :

- Effectue des travaux occasionnels d'entretien de la maison.

- Assure des petits travaux de bricolage et jardinage.

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

- Conditions d'accès/Compétences :

- Test et entretien d'embauche

- La maîtrise de l'emploi est accessible immédiatement avec les connaissances acquises au cours de la scolarité obligatoire et/ou une expérience personnelle de la vie quotidienne.

A.3. Agent de bureau

A.4. Agent d'entretien

- Finalité

- Réalise diverses activités liées à l'entretien courant des locaux.

- Principales activités :

- Exécute les tâches suivantes :

Travaux ménagers (nettoyage, rangement de locaux, vaisselle, épluchage...) ;

Petit bricolage ;

Petite manutention ;

Service de repas et préparation de table ;

Jardinage.

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

- Conditions d'accès/Compétences :

- Test et entretien d'embauche

- La maîtrise de l'emploi est accessible immédiatement avec les connaissances acquises au cours de la scolarité obligatoire et/ou une expérience personnelle de la vie quotidienne.

B. 1. Employé à domicile

- Finalité :

- Réalise et aide à l'accomplissement des activités domestiques et administratives essentiellement auprès de personnes ne pouvant plus faire en totale autonomie et/ou rencontrant des difficultés passagères.

- Assiste et soulage les personnes qui ne peuvent faire seules les actes ordinaires de la vie courante.

- Principales activités :

- Aide les personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne

- Aide les personnes dans les activités de la vie quotidienne

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

- Conditions d'accès/Compétences :

- En cours d'accès au diplôme d'État de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale par formation ou par validation des acquis et de l'expérience dans les conditions qui seront définies par réglementaire, (avenant n°2 du 4 avril 2003).

- En cours d'accès du diplôme d'auxiliaire de vie sociale soit par la formation soit par la VAE,

- ou titulaire d'un des diplômes, certificats ou titres suivants :

BEP carrière sanitaire et sociale

BEPA option services, spécialité services aux personnes

BEPA, option économie familiale et rurale

CAP agricole, option économie familiale et rurale

CAP agricole et para agricole employé d'entreprise agricole option employé familial

CAP petite enfance

CAP employé technique de collectivités

Titre assistant de vie du Ministère du Travail

Titre employé familial polyvalent sous réserve de l'homologation du Ministère (1).

Brevet d'aptitudes professionnelles assistant animateur technique

La classification dans cette catégorie requiert une maîtrise des outils et techniques de base nécessaires à l'emploi.

B.2. Employé d'entretien

- Finalité :

- Réalise des activités courantes d'entretien des locaux nécessaires au bon fonctionnement d'une entité et à ses relations internes et externes.

- Principales activités :

- Réalise des opérations logistiques simples (organisations de salles, archivage, courses...) et des tâches courantes d'entretien et de jardinage.

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

(1) Nous vous précisons que ce diplôme a été homologué par arrêtés du 20 janvier 1998 paru au Journal Officiel du 5 février 1998 et du 11 mars 2005 paru au Journal Officiel du 15 mars 2005

- Conditions d'accès/Compétences :

- Test et entretien d'embauche

- La classification dans cette catégorie requiert une maîtrise des outils et techniques de base nécessaires à l'emploi et un diplôme de niveau V de l'éducation nationale.

B.3. Employé de bureau

C. 1. Auxiliaire de vie sociale

(Modifié par l'avenant N°5 du 13 janvier 2005 agréé par arrêté du 28 juin 2005 publié au journal officiel du 13 juillet 2005 et étendu par arrêté du 11 octobre 2005 publié au journal officiel le 21 octobre 2005)

- Finalité :

- Effectue un accompagnement social et un soutien auprès des publics fragiles, dans leur vie quotidienne.

- Aide à faire (stimule, accompagne, soulage, apprend à faire) et/ou fait à la place d'une personne qui est dans l'incapacité de faire seule les actes ordinaires de la vie courante.

- Principales activités :

- Accompagne et aide les personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne (aide à la mobilité, aide à la toilette, aide à l'alimentation...)

- Accompagne et aide les personnes dans les activités ordinaires de la vie quotidienne (aide à la réalisation des courses, aide aux repas, travaux ménagers)

- Accompagne et aide les personnes dans les activités de la vie sociale et relationnelle (stimule les relations sociales, accompagne dans les activités de loisirs...)

- Participe à l'évaluation de la situation et adapte son intervention en conséquence

- Coordonne son action avec l'ensemble des autres acteurs

- Conditions particulières d'exercice de la fonction :

- Exerce sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique

- Conditions d'accès/Compétences :

- Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale ou du CAFAD (sont dispensées de cette condition les personnes titulaires d'un diplôme d'État de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale qui justifient d'une expérience professionnelle dans un emploi d'intervention à domicile d'au moins six mois),

- Mention complémentaire « Aide à domicile ».

La classification dans cette catégorie requiert une bonne maîtrise des outils de base nécessaire à l'emploi.

C. 2. Aide médico-psychologique

- Finalité :

- Participe à l'accompagnement d'enfants, d'adultes handicapés ou non et de personnes âgées dépendantes, afin de leur apporter l'assistance individualisée que nécessite leur état psychique et physique.

- Principales activités :

- Accompagne et réalise auprès des personnes les actes essentiels de la vie quotidienne (soins d'hygiène, de confort, activités motrices...)
- Réalise auprès des plus jeunes, des activités éducatives visant à encourager l'expression orale, à éveiller, à distraire, à favoriser l'expression corporelle
- Accompagne et encourage les personnes adultes ou âgées dans les activités de la vie sociale et relationnelle.
- Participe à la prévention et à la sécurité de la personne.
- **Conditions particulières d'exercice de la fonction :**
- Exerce ses activités sous la responsabilité d'un travailleur social ou para médical
- **Conditions d'accès/Compétences :**
- Titulaire du CAFAMP, certificat d'aptitude à la fonction d'aide – médico-psychologique (Arrêté du 30 avril 1992)

La classification dans cette catégorie requiert une bonne maîtrise des outils de base nécessaire à l'emploi.

C. 3. Aide soignant(e)

- **Finalité :**
- Contribue à la prise en charge d'une personne, participe à des soins répondant aux besoins d'entretien et de continuité de la vie des personnes en visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution de leur autonomie.
- **Principales activités :**
- Assure des soins d'hygiène, de confort et des soins préventifs
- Participe à l'identification des besoins de la personne, suit son évolution et en informe le coordinateur de services de soins.
- Informe les personnes des soins courants dispensés et donne des informations courantes à l'entourage
- Participe à la prévention de la dépendance de la personne, la stimule.
- Situe son action au sein d'une équipe de travail pluridisciplinaire et transmet ses observations.
- **Conditions particulières d'exercice de la fonction :**
- Exerce ses activités sous la responsabilité d'un infirmier
- **Conditions d'accès/Compétences :**
- Titulaire du DPAS, diplôme professionnel d'aide soignante (arrêté du 13 avril 2001).

La classification dans cette catégorie requiert une bonne maîtrise des outils de base nécessaire à l'emploi.

C. 4. Auxiliaire de puériculture

- **Finalité :**
- Participe à la prise en charge individuelle jusqu'à l'adolescence de l'enfant bien portant, malade ou handicapé.
- Répond aux besoins quotidiens de l'enfant, participe aussi aux soins spécialisés qui leur sont donnés et organise des activités d'éveil.
- **Principales activités :**

- Participe à l'identification des besoins de l'enfant, suit son évolution, en informe et en rend compte.
- Participe à l'identification des ressources propres à l'enfant, à sa famille, à son environnement.
- Applique les méthodes et moyens adaptés à l'exécution de soins.
- Collabore à l'organisation de la vie de l'enfant, en favorisant sa participation dans toutes les activités quotidiennes.
- Situe son action au sein d'une équipe de travail et transmet ses observations.
- **Conditions particulières d'exercice de la fonction :**
- Exerce ses activités sous la responsabilité d'une puéricultrice, d'une éducatrice de jeunes enfants, d'un infirmier ou d'autres professionnels du secteur santé, éducatif ou social
- **Conditions d'accès/Compétences :**
- Titulaire du CAFAP (arrêté du 13 avril 2001)

La classification dans cette catégorie requiert une bonne maîtrise des outils de base nécessaire à l'emploi.

C.5. Secrétaire

C.6. Hôte (esse) d'accueil

C.7. Aide-comptable

CHAPITRE II : LES REMUNERATIONS

ARTICLE 6 : DISPOSITIONS GENERALES

Le principe adopté par les partenaires sociaux est un échelonnement sur 3 ans de l'évolution des grilles de rémunération, à compter de la date d'effet définie à l'article 31 du présent accord.

Chaque grille est déterminée pour une période de 12 mois.

Pendant les 3 années d'application de l'accord du 1er juillet 2003 au 30 juin 2006 inclus, le passage au coefficient supérieur se fera à la date anniversaire de l'entrée en vigueur de l'accord, soit le 1er juillet.

Le passage au coefficient supérieur se fait également au 1er juillet 2006. La date habituelle de passage au coefficient supérieur (date anniversaire d'entrée dans l'association, d'obtention du diplôme ou de promotion, ou date de calcul de l'ancienneté reconstituée) est à nouveau prise en compte, au-delà du 1er juillet 2006 pour le passage au coefficient supérieur.

À chaque catégorie correspond une grille. Les grilles de rémunération incluent :

- l'indemnité de sujétion spéciale prévue à l'article 09.03 de la convention collective du 11 mai 1983 pour les aides-soignants(es), les infirmiers(ères) et les infirmiers(ères) coordonnateurs (trices),
- la prime ambulatoire des accords collectifs UNACSS de mai 1993, dont le montant est intégré dans le montant des rémunérations.

Pour les grilles du présent accord, le salaire de base résulte du produit de la valeur du point par coefficient, exprimé pour un temps plein à 35 heures par semaine (151h67 par mois).

Dispositions particulières applicables aux entités n'ayant pas encore mis en oeuvre l'accord de branche étendu du 6 juillet 2000 relatif à l'aménagement et la réduction du temps de travail (ARTT) : Pour les entités n'appliquant pas encore l'accord de branche étendu du 6 juillet 2000 relatif à l'ARTT, le salaire horaire sera calculé ainsi : la valeur du point est multipliée par le coefficient et divisée par 169 heures.

Lors de l'application de l'accord de branche étendu du 6 juillet 2000 relatif à l'ARTT, le salaire horaire, pour tous les salariés qu'ils réduisent ou non leur temps de travail, sera calculé ainsi : la valeur du point est multipliée par le coefficient et divisée par 151,67 heures.

ARTICLE 7 : VALEUR DU POINT (Modifié par l'avenant N°12 du 22 octobre 2008 agréé par arrêté du 18 novembre 2008 publié au journal officiel du 22 novembre 2008)

La valeur du point est portée à compter du 1er avril 2008 à 5,254 euros.

ARTICLE 8 : CATEGORIE A (Modifié par l'avenant N°12 du 22 octobre 2008 agréé par arrêté du 18 novembre 2008 publié au journal officiel du 22 novembre 2008)

	1ère année	2e année	3e année	A compter du 1er nov 2006	À compter du 1er juillet 2008
ANNEE	COEF	COEF	COEF	COEF	COEF
1	236	237	239	240	255
2	237	240	242	243	256
3	238	243	246	247	257
4	239	246	249	250	258
5	240	249	252	253	259
6	241	252	255	256	260
7	242	255	258	259	261
8	243	257	260	261	262
9	244	259	262	263	263
10	245	261	264	265	265
11	246	262	265	266	266
12	247	263	268	269	269
13	248	264	271	272	272
14	249	265	273	274	274
15	250	266	275	276	276
16	251	267	277	278	278
17	252	268	279	280	280
18	253	269	281	282	282

19	254	270	283	284	284
20	255	272	285	286	286
21	256	274	287	288	288
22	257	276	289	290	290
23	258	278	291	292	292
24	259	280	293	294	294
25	260	282	295	296	296
26	261	284	297	298	298
27	262	286	299	300	300
28	263	288	301	302	302
29	264	291	303	304	304
30	265	294	305	306	306

ARTICLE 9 : CATEGORIE B (Modifié par l'avenant N°12 du 22 octobre 2008 agréé par arrêté du 18 novembre 2008 publié au journal officiel du 22 novembre 2008)

	1ère année	2e année	3e année	A compter du 1er nov 2006	A compter du 1er juillet 2008
ANNEE	COEF	COEF	COEF	COEF	COEF
1	244	244	244	245	256
2	248	249	249	250	257
3	252	254	254	255	258
4	256	259	259	265	260
5	260	264	264	265	265
6	264	269	269	270	270
7	268	274	274	275	275
8	271	278	278	279	279
9	274	282	282	283	283
10	277	286	286	287	287
11	280	290	290	291	291
12	283	294	294	295	295
13	286	298	298	299	299
14	288	301	301	302	302
15	290	304	304	305	305
16	292	305	306	307	307

17	293	306	308	309	309
18	294	307	310	311	311
19	295	308	312	313	313
20	296	309	314	315	315
21	297	310	316	317	317
22	298	311	318	319	319
23	299	312	320	321	321
24	300	313	322	323	323
25	301	314	324	325	325
26	302	315	326	327	327
27	303	316	328	329	329
28	304	317	330	331	331
29	305	318	332	333	333
30	308	320	336	337	337

ARTICLE 10 : CATEGORIE C (Modifié par l'avenant N°9 du 7 mars 2007 agréé par arrêté du 13 avril 2007 publié au journal officiel du 5 mai 2007 et étendu par arrêté du 2 juillet 2007 publié au Journal Officiel du 14 juillet 2007)

	1ère année	2e année	3e année	A compter du 1er nov 2006
ANNEE	COEF	COEF	COEF	COEF
1	290	290	295	296
2	293	294	303	304
3	296	298	306	307
4	299	302	310	311
5	302	306	312	313
6	305	310	315	316
7	308	314	320	321
8	310	317	324	325
9	312	320	328	329
10	314	323	332	333
11	316	326	336	337
12	318	329	340	341
13	320	332	344	345
14	321	334	347	348

15	322	336	350	351
16	323	338	353	354
17	324	340	356	357
18	325	342	359	360
19	326	344	362	363
20	327	346	365	366
21	328	348	368	369
22	329	350	371	372
23	330	352	374	375
24	331	354	377	378
25	332	356	380	381
26	333	358	383	384
27	334	360	386	387
28	335	362	389	390
29	337	365	393	394
30	339	368	397	398

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE



QUESTIONNAIRE :
LES FORMATIONS « SERVICES A LA PERSONNE »

VOUS

- 1) Votre âge : ans
- 2) Vous êtes : 1. un homme ☐ 2. une femme ☐
- 3) Vous êtes : 1. célibataire ☐ 2. marié(e) ☐ 3. en concubinage ☐ 4. divorcé(e)/sép. ☐ 5. veuf(ve) ☐
- 4) Vos enfants : nombre âges :
- 5) Votre logement principal :
 1. Département
 2. Commune.....
- 6) Votre résidence principale :
 1. Chez vos parents ☐
 2. Dans un logement indépendant ☐
 - a- vous êtes propriétaire ☐
 - b- vous êtes locataire ☐
- 7) Avant de commencer cette formation vous étiez :
 1. En établissement scolaire : ☐ en classe de :
 2. Demandeur d'emploi ☐
 3. En emploi ☐
 - a. votre emploi :
 - b. le type de contrat : CDD ☐ Intérim ☐ CDI ☐ Autre : ☐...

VOTRE ENTOURAGE

- 8) L'activité professionnelle de vos parents : (préciser l'ancienne activité si retraités ou décédés)

	Formation/diplôme	Dernier emploi occupé
Père		
Mère		

9) L'activité professionnelle de votre conjoint :

	Formation/diplôme	Emploi actuel
Conjoint		

10) Vos frères et sœurs :

Frère/sœur	Age	Diplôme	Emploi actuel

11) Avez-vous dans votre entourage familial une personne travaillant dans les services à la personne :

1. oui ☐

2. non ☐

12) Quel métier exerce cette personne :

VOTRE FORMATION

13) Durant la formation vous logez :

1. Dans votre résidence principale ☐

2. Dans un internat/foyer ☐

3. Autre : ☐ préciser

14) Quel diplôme préparez-vous :

15) Votre statut dans la formation :

1. Scolaire ☐

2. Demandeur d'emploi ☐

3. En emploi ☐

4. Autre : ☐ préciser :

16) Etes-vous en VAE ? ☐ Oui ☐ Non

17) Le financement de votre formation :

1. Une bourse scolaire ☐

2. Un congé individuel de formation ☐

3. Un plan de formation ☐

4. Autre

☐ préciser :

18) Avez-vous déjà redoublé :

oui ☐

si oui, quelle classe :

2. non ☐

19) Quel est votre plus haut diplôme : Dernière classe fréquentée

20) Quand avez-vous connu la formation que vous préparez :

21) Comment avez-vous connu la formation que vous préparez :

.....

VOS LIEUX DE STAGE

Vos stages	Durée du stage	Lieu du stage (Type d'institution)	Distance en km entre lieu de stage et logement

VOS PERSPECTIVES D'EMPLOI

22) Dans l'immédiat, avez-vous des propositions d'embauches (préciser si ancien lieu de stage) :

.....

23) Une fois votre diplôme obtenu, quel statut souhaiteriez vous avoir :

1. Salarié(e) en institution ☐

2. Salarié(é) à domicile ☐

3. Indépendant ☐

4. Autre : ☐ préciser.....

24) Par la suite envisagez-vous de suivre une autre formation :

oui ☐

non ☐

si oui laquelle :

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION à CETTE ENQUÊTE RÉGIONALE

