
LE CHOIX DU SOCIAL

Parcours d'orientation, représentations et attractivité des
métiers du travail social



Equipe de recherche : Charlotte Chenu (CRFPE), Emilie Defacques (AFERTES), Emilie Duvivier (ESSLIL, GERTS-ETHICS), Alexia Duytschaever (IRTS), Sabine Fombelle (AFERTES), Donatienne Galliot (IRTS), Juliette Halifax (APRADIS), Nathalie Lefebvre (ESTS), Tamara Lefetz (ESSLIL, GERTS-ETHICS), Laurie Pomanah (CRFPE).

Coordination : Emilie Duvivier (ESSLIL, GERTS-ETHICS).

JUILLET 2025

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE I	
L'ORIENTATION COMME ENJEU PUBLIC : CADRES, ACTEURS ET INSTRUMENTS DANS LE CHAMP DU TRAVAIL SOCIAL	8
Chapitre 1. La politique d'orientation en France.....	10
Enjeux et dynamiques institutionnelles dans le secteur des formations vers les métiers du travail social.	
1. Histoires de la politique d'orientation en France.....	10
2. Vers une construction collective et territorialisée de l'orientation.....	17
Chapitre 2. La politique régionale d'orientation vers les métiers et les formations du travail social en Hauts-de-France.	25
1. Questions de méthode.....	25
2. L'attractivité des métiers du travail social : un enjeu devenu central dans la stratégie régionale.....	26
3. Des enjeux pluriels pour le travail social	34
Chapitre 3. Les sites d'information sur les métiers du travail social : un enjeu de communication parsemé de représentations.	42
1. Méthodologie : définition et sources de données utilisées	42
2. La nébuleuse du travail social ou comment celui-ci se retrouve perdu parmi d'autres métiers.....	46
3. Ce que les sources iconographiques disent des représentations des métiers.....	53
4. Les témoignages des professionnels du social : comprendre les métiers au travers des récits	58
PARTIE II	
LES ACTEURS DE L'ORIENTATION. REPRESENTATIONS DU TRAVAIL SOCIAL, PRATIQUES D'ORIENTATION ET CONTEXTES DE MISE EN ŒUVRE.	67
Chapitre 1 : Les représentations des métiers et des formations en travail social : À l'origine des parcours d'accompagnement à l'orientation.	70
1. Les métiers du social vus par les publics à orienter.....	70
2. Les métiers du social vus par les acteurs de l'orientation	74
3. Représentations des formations par les acteurs de l'orientation.....	80
Chapitre 2 : L'orientation en actes : usages des outils d'aide à l'orientation.	87
1. Usages des outils d'aide à l'orientation.....	87
2. Etapes du parcours d'accompagnement, degrés d'accompagnement, collaborations et pouvoir d'agir sur son parcours d'orientation.....	103

Chapitre 3 : Les contextes de mise en œuvre de l'accompagnement à l'orientation scolaire.....	112
1. L'accompagnement à l'orientation des futurs bacheliers : une nouvelle division du travail d'orientation	112
2. Avoir des heures dédiées à l'orientation ou non	115
3. Les postures d'accompagnement des enseignants.....	116
4. L'offre de formation : mise en concurrence des établissements et chute des effectifs.....	118
Chapitre 4. L'incidence des déterminants économiques et sociaux sur les parcours d'orientation	122
1. Le frein financier	122
2. Effets de territoires et frein géographique : la mobilité « dans la tête »	125
3. Le frein social, la « faute aux parents »?	128
 PARTIE III	 133
PARCOURS D'ORIENTATION ET RECITS D'ENGAGEMENT : REGARDS CROISES D'ETUDIANTES ET D'ETUDIANTS EN FORMATION	133
Chapitre 1. Présentation du dispositif d'enquête	135
1. Une enquête quantitative pour saisir les parcours et les perceptions.....	135
2. Une enquête qualitative pour approfondir les logiques d'engagement et les expériences d'orientation....	137
Chapitre 2. L'accès à l'information sur les formations et la découverte des métiers du social.....	139
1. Des parcours d'orientation façonnés par l'expérience et l'environnement social	139
2. Un processus d'orientation entravé par des dispositifs peu lisibles et des représentations floues	146
Chapitre 3. Entrer en formation : obstacles, arbitrages et réalités vécues	154
1. Des conditions d'accès marquées par des inégalités et une préparation inégale.....	154
2. L'expérience d'entrée en formation : entre mobilité géographique et recherche d'un cadre accueillant...	159
Chapitre 4. Engagements professionnels : entre idéaux et confrontation au réel	162
1. Le choix du travail social : une quête de sens nourrie par l'expérience et l'immersion.....	162
2. Entre réalité professionnelle et désir de transformation : faire face, s'ajuster, résister	167
 CONCLUSION GENERALE.....	 174
 Références bibliographiques.....	 180
 Annexe 1 : Caracteristiques des personnes enquêtées.....	187
Annexe 2 : Recension des differentes données analysées sur les sites de l'ONISEP et de l'Etudiant	190
Annexe 3 : Grille de lecture des postures professionnelles en orientation	192

INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats d'une recherche menée entre mars 2024 et juin 2025 sur l'attractivité des métiers du travail social par le Pôle Ressources Recherche Formations en Action Sociale (PREFAS) de la région Hauts-de-France. Soutenu par six établissements de formation répartis dans les cinq départements de la région (Nord, Pas-de-Calais, Aisne, Oise et Somme), le PREFAS Hauts-de-France constitue un réseau structuré favorisant le dialogue et la coopération dans le domaine de la recherche en travail social. Grâce aux liens étroits tissés entre divers acteurs – direction pédagogique, cadres pédagogiques, chercheurs, représentants des services de l'État et de la région, professionnels et étudiants –, ce réseau permet un croisement enrichissant des perspectives sur les expériences vécues dans le travail social, que ce soit en formation ou sur le terrain professionnel.

Interrogé par cette « *crise sans précédent* » des métiers du travail social (Vie publique, 2023), le PREFAS s'est saisi de cette problématique de l'attractivité afin d'en approfondir les réalités et d'élaborer collectivement des actions à entreprendre sur son territoire. Le travail a mobilisé dix chercheuses affiliées aux six établissements partenaires.¹ Il a également bénéficié d'une collaboration étroite avec le service des formations sociales et paramédicales de la Direction Régionale de l'Economie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités (DREETS) et la Direction de la recherche, de l'enseignement supérieur et des formations sanitaires et sociales (DRESS) de la Région Hauts-de-France.

Présentation du contexte de la recherche et de ses enjeux

D'après les derniers chiffres connus, 1,319 million de professionnels exercent en France une profession sociale (DREES, 2018).² Extrêmement féminisé (9 salariées sur 10 sont des femmes), ce secteur représente environ 5% de l'emploi salarié. Les formations diplômantes, diversifiées, se distribuent sur l'ensemble du territoire national. En 2023, 1100 formations aux métiers du social sont recensées à l'échelle nationale. Avec 129 formations proposées, les Hauts-de-France se positionnent comme la troisième région la plus dotée. Cela représente environ 12% de l'offre nationale, répartie entre les cinq départements de ce territoire, marqué par une forte population, une jeunesse importante et un niveau de vie parmi les plus faibles de France. Près d'une personne sur cinq, vit sous le seuil de

¹ Ce travail de recherche a bénéficié de la contribution de dix chercheuses et cadres pédagogiques : Charlotte Chenu (CRFPE), Emilie Defacques (AFERTES), Alexia Duytschaever (IRTS), Sabine Fombelle (AFERTES), Donatienne Galliot (IRTS), Juliette Halifax (APRADIS), Nathalie Lefebvre (ESTS), Tamara Lefetz (ESSLIL, GERTS-ETHICS), Laurie Pomanah (CRFPE). Il a été coordonné par Emilie Duvivier (ESSLIL, GERTS-ETHICS).

² Statistiques publiées à partir de l'enquête emploi en continue de l'INSEE (EEC). Les professions considérées ont été réparties en cinq catégories : « Intervenants à domicile », « Assistants maternels, Gardes à domicile ou Assistants familiaux », « Aides médico-psychologiques », « Personnels socio-éducatifs », « Autres professionnels de l'action sociale ».

pauvreté en Hauts-de-France, ce qui place la région au deuxième rang métropolitain pour son taux de pauvreté (Insee, 2023). À cette fragilité sociale s'ajoute un défi démographique majeur : selon les projections régionales (CPRDFOP 2022-2028), la part des personnes âgées dépendantes de plus de 60 ans passera de 15 % à 25 % de la population. Ces évolutions appellent une augmentation du nombre de travailleurs sociaux et de professionnels de santé. Pourtant, les difficultés de recrutement affectent déjà l'ensemble du secteur sanitaire, social et médico-social, y compris le dispositif de formation.

Dans la présentation de son dernier Schéma des Formations Sanitaires et Sociales (SFSS), la Région Hauts-de-France indiquait pour la rentrée 2022, une baisse de 30 à 40% du nombre de candidats sur Parcoursup dans certaines formations sociales. Cette situation préoccupante n'est pas nouvelle, les organismes de formation alertaient déjà depuis quelques années sur la diminution du nombre de candidats dans les formations, problème au départ circonscrit à quelques diplômes. Le phénomène s'est toutefois élargi. Au problème de recrutement s'ajoutent également les difficultés du maintien en formation des personnes inscrites, mais aussi celles liées aux ajustements nécessaires à réaliser pour accompagner les transformations des publics en formation. Les professionnels de la formation soulignent en effet le caractère souvent aléatoire des itinéraires de formation : des projets de formation flous, incertains, des formations pas toujours choisies, des profils d'étudiants jugés très (trop) jeunes pour faire face aux réalités du terrain, des stages plus difficiles à trouver... La région Hauts-de-France n'est bien évidemment pas la seule concernée par ces tensions. L'Enquête Écoles de la DREES révèle que le nombre d'étudiants déclarés par les établissements de formation aux professions sociales a diminué en France de 10% en dix ans, passant de 63111 étudiants en 2013 à 57347 étudiants en 2023. En 2023, le taux d'interruption global a été évalué à près de 10%, et à 7% pour le taux d'interruption définitive. Le taux atteint 12% dans la formation d'accompagnant éducatif et social. (DREES, 2024).

Du côté des employeurs, la Confédération des employeurs du secteur sanitaire, social et médico-social privé non lucratif (FEHAP et Nexem) souligne une aggravation des difficultés de recrutement dans tous les domaines avec une situation plus difficile pour ceux qui concernent les *Personnes âgées* et la *Petite Enfance*. Outre une augmentation des difficultés de recrutement, l'accélération des départs est également pointée. (AXESS, 2024).

Ces sujets sont partagés depuis plusieurs années par les établissements de formation en région Hauts-de-France ; ils ont également pour certains d'entre eux fait l'objet de travaux réalisés³ par des membres du PREFAS, ici réunis dans le cadre de cette nouvelle recherche. Si le mot *attractivité*, a acquis une visibilité médiatique forte aujourd'hui, les problématiques du recrutement, du maintien en formation et en emploi, avaient donc déjà été depuis bien longtemps placées à la table des discussions.

Réfléchir « la crise d'attractivité des métiers du travail social » conduit inévitablement à mesurer que ce sujet est en grande partie lié à des questions qui s'inscrivent dans le temps long de ce champ professionnel. La crise, ou plutôt les crises répétées du travail social, font partie intégrante de son histoire, en étant étroitement corrélées aux paradoxes auxquels il se confronte depuis son émergence (Autès, 1999). Les questions relatives à sa non-reconnaissance, à son invisibilité dans la société – excepté lorsque des drames retentissent dans les médias – sont depuis longtemps pointées du doigt

³ Voir à ce sujet l'étude réalisée en 2018 : « Impacts du nouveau cadre réglementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations du travail social de niveau 3 ».

par les acteurs de terrain. Celles-ci témoignent des difficultés qu'ils éprouvent à être vus, connus et reconnus dans le rôle qu'ils jouent dans la société et notamment auprès des plus fragiles, le plus souvent invisibles eux aussi. Entravés dans leurs missions face à des contraintes budgétaires de plus en plus fortes alors même que les besoins des publics s'avèrent croissants, n'ayant de cesse de dénoncer une logique gestionnaire qui nuit à la qualité de l'accompagnement, les travailleurs sociaux attendent depuis des années que ces difficultés puissent être entendues et prises en compte. Et si la crise sanitaire liée à la pandémie du Covid-19 a permis de prendre conscience de l'importance de ces professionnels, elle a sans nul doute participé à renforcer l'« épreuve du mépris » pour nombre d'entre eux, qui se sont sentis oubliés par les pouvoirs publics (Duvivier, 2022).

Dans un article publié en 2015 dans les ASH (republié en avril 2025), Julien Damon souligne également cette mise à distance du travail social : « *Le travail social est une question importante de société, scrutée légitimement dans le plus extrême détail par les milieux spécialisés, mais qui n'est pas toujours regardée avec sérieux et intérêt en dehors des sphères de la profession (ou, pour être plus exact, des professions)* ». Les précisions qu'il apporte sur « les professions » du travail social ne sont pas anodines. Le travail social est en effet pluriel ; cette caractéristique pourrait également participer à son manque de clarté, de lisibilité, et donc de (re)connaissance publique.

À la fin des années 1990, Michel Autès (1999) le qualifiait de « célèbre » et de « méconnu ». Qu'en est-il aujourd'hui ? N'est-il toujours pas caractérisé par son flou, son morcellement, par ses « contours incertains » ? (Jaeger, 2020 ; Jovelin, 2022 ; Boucher, 2023).

Sous l'effet des transformations de notre société, des politiques et de la multiplication des dispositifs, le travail social s'est en effet largement diversifié, complexifié diront certains. Il rassemble aujourd'hui une diversité de professions aux processus de qualification et champs d'intervention différents. Aux secteurs historiques (aide sociale, handicap, protection de l'enfance, traitement de la délinquance) se sont peu à peu ajoutés d'autres secteurs plus émergents (aide à domicile, médiation, insertion, personnes âgées...). La liste des métiers et voies possibles pour exercer dans le travail social s'est donc progressivement élargie : 15 professions liées à des diplômes d'État, auxquels s'ajoutent d'autres emplois et appellations professionnelles qui échappent aux logiques statutaires historiques de qualification.⁴ Et aujourd'hui, ce sont tous ces métiers du social qui paraissent concernés par un déficit d'intérêt. Les employeurs, comme les établissements de formation, tous peinent à attirer et à fidéliser les nouvelles recrues, pourtant essentielles pour faire face aux besoins croissants d'une population touchée massivement par le cumul de difficultés sociales, économiques et de santé.

Ces différents éléments, bien documentés depuis des années, peuvent contribuer à expliquer le malaise profond du travail social, pris depuis ses origines dans le labyrinthe des transformations sociales. Si son retour à l'ordre du jour gouvernemental en 2013⁵ a certes constitué un tournant, en

⁴ Plus de 90 métiers seraient identifiés selon la Commission éthique et déontologique du travail social. (Livre Blanc du Travail social, Contribution CEDTS, p.7)

⁵ Suite aux Etats Généraux du travail social (2013-2014), issus des travaux menés dans le cadre de l'élaboration du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale (2013), est présenté en 2015, un plan d'action interministériel en faveur du travail social et de développement social. En mai 2017, une définition juridique du travail social est introduite dans le Code de l'action sociale et des familles (CASF). En 2018, la « rénovation du travail social » (renforcer la présence des travailleurs sociaux auprès de la population, transformer la formation et certains métiers) est présentée comme un des leviers pour réussir la mise en œuvre de la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté.

termes de reconnaissance, mais aussi d'espérance, les mesures prises n'ont toutefois pas permis d'enrayer les difficultés.

Il convient également de préciser que le démarrage de cette recherche a coïncidé avec la parution du Livre Blanc du travail social remis officiellement au gouvernement le 5 décembre 2023 par Mathieu Klein, Président du Haut Conseil du Travail social (HCTS, 2023). Inscrit dans la lignée des travaux engagés depuis les Etats Généraux du Travail social, ce rapport entend soutenir un projet politique en faveur des métiers du lien et de l'accompagnement. Pointant la situation de rupture dans laquelle se trouve le travail social - « *nous ne pouvons que retenir l'état d'urgence qui touche le secteur, pluriel, du travail social* », souligne Mathieu Klein dès l'introduction (p.2), ce Livre Blanc fait figure d'alerte à l'intention des pouvoirs publics et appelle l'engagement de tous les acteurs pour mieux valoriser ces métiers : « *Rappelons-le, de manière simple et objective : sans les travailleuses sociales, plus d'un million dans nos Ehpad, crèches, maisons des solidarités, lieux d'accueil de l'enfance protégée ou à domicile auprès de nos proches en situation de handicap, il n'y a pas de politiques sociales, d'Etat-providence, il n'y a pas de solidarité* » (Ibid, p.2).⁶

Dans ce paysage complexe, nombre d'acteurs se mobilisent ainsi avec force aujourd'hui pour tenter de faire face à cette crise protéiforme. La situation actuelle marquée par d'importantes tensions sur les ressources humaines avec des conséquences parfois dramatiques, confère au secteur une place inédite dans l'arène médiatique.⁷ Sortir le travail social – et plus largement « les métiers de l'humain » – de leur invisibilité, est devenu le maître mot pour lutter contre « la crise d'attractivité des métiers ».

⁶ La question de la crise d'attractivité des métiers occupe une place centrale dans ce rapport. Elle traverse l'ensemble du document en faisant l'objet d'un développement dès la première partie, consacrée plus spécifiquement aux organisations et aux conditions de travail des professionnels en poste. L'image des métiers et l'évolution nécessaire des formations pour attirer et soutenir la réussite des parcours sont également des enjeux jugés centraux. Le développement de l'attractivité est ainsi abordé dans un continuum, en amont et en aval de la formation.

⁷ « Refondre le travail social : une urgence pour la cohésion sociale », tribune de *Libération* publiée le 5 février 2024. Voir aussi « La violence était totalement banalisée, quotidienne, je n'étais pas encadré » : la crise du secteur médico-social frappe les jeunes travailleurs sociaux. *Le Monde*, 26 septembre 2024.

Cadre et orientations méthodologiques de la recherche sur la *crise d'attractivité* des métiers du travail social

En s'appuyant sur l'étymologie du terme, Didier Fassin (2023) définit la crise comme « *l'action de distinguer, de séparer, et l'action de décider, de juger* ». À partir des travaux d'Habermas, il précise que la notion de crise comporte deux dimensions : une composante analytique et une composante subjective. En effet, « *il ne suffit pas qu'un problème se pose à la société pour qu'il soit qualifié de crise, encore faut-il qu'il soit appréhendé comme tel* ».

La désignation d'une situation comme crise (ou son déni) n'est donc pas sans conséquence. Lorsque la crise n'est pas reconnue, elle évite tout questionnement public. Sa dénégarion empêche, censure. À l'inverse, le fait de la nommer autorise, produit des effets. Considérant la crise comme une construction sociale nécessitant le plus souvent la combinaison de deux processus d'objectivation et de subjectivation, Didier Fassin invite à interroger les logiques de pouvoir ou les logiques structurelles que la crise ainsi nommée révèle ou dissimule. Parler de crise, c'est également produire une affectivité spécifique et une temporalité particulière, celle de l'urgence.

Quant à la notion d'attractivité, celle-ci trouve son origine dans le latin *attractivus*, dérivé de *attractum* et *attrahere*.⁸ L'attractivité désigne la capacité à attirer, à susciter l'intérêt ou l'attention. Ce concept fait partie de ces « *mots qui comptent* » (Damon, 2010), qui émergent dans les débats d'idées et de société et qui se diffusent rapidement. Initialement utilisé dans le domaine de la finance puis dans les politiques d'aménagement du territoire, le terme s'est progressivement étendu à d'autres champs, désignant à la fois l'attrait et l'attraction pour des populations, des professions ou des secteurs d'activité. Depuis quelques années, l'usage de ce terme s'est intensifié dans les discours liés aux domaines du social, du médicosocial et de la santé.

Qu'il s'agisse de « crise » ou d'« attractivité », ces termes sont aujourd'hui devenus omniprésents.

De quoi cette « crise d'attractivité » des métiers du travail est-elle le nom ? Que nous apprend-t-elle sur la réalité du secteur, sur ses désordres, blocages et incertitudes ? Est-elle isolée ou bien s'inscrit-elle dans une dynamique plus large de déséquilibres ? Quels sont les effets des discours qu'elle autorise ? « *Nommer la crise ne doit pas nous priver de la penser* », affirme D. Fassin (2023), en soulignant également qu'une crise en dissimule souvent une autre, voire plusieurs autres. La crise apparaît ainsi comme un concept ambivalent, à l'usage croissant, mais dont les contours restent difficiles à cerner. Pourtant, comme l'a précisé E. Morin (1976), si elle représente un moment de rupture, elle peut également se révéler une opportunité de transformation : un moyen d'ouvrir la voie à de nouvelles formes d'organisation et de favoriser l'émergence de nouvelles idées.

Ce rapport expose les choix méthodologiques et les analyses élaborées par l'équipe de recherche pour contribuer à cette réflexion sur cette crise. La démarche a eu pour objectif d'explorer au-delà des limites institutionnelles du travail social et de ses formations diplômantes. Elle s'est attachée à sortir de la « bulle du social » en interrogeant les dynamiques à ses marges.

⁸ Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition.

La question suivante a été fil rouge de la réflexion : **comment l'orientation vers les formations et les métiers du social est-elle pensée, agie et vécue par les différents acteurs qu'elle engage ?**

Situé dans la lignée des travaux conduits par plusieurs chercheuses et chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation et de la formation (Molina, 2015 ; Pouchadon, 2016 ; Danvers, 2017 ; Solaux, 2022), le travail a consisté à mieux comprendre les chemins de l'orientation, en mettant en lumière les ressources mobilisables ainsi que les obstacles susceptibles de freiner tant les candidats, que les autres acteurs engagés dans ce processus. Ce déplacement du regard a donc poussé notre équipe de recherche à prendre en compte un environnement plus large, en cherchant à relier, plutôt qu'à séparer, des « mondes » qui se rencontrent encore peu fréquemment.

À partir d'une perspective holistique, croisant différents niveaux d'analyse et méthodes d'enquête (enquête par questionnaires, focus-group, entretiens individuels, observation participante, recherche documentaire), la recherche s'est intéressée à recueillir des points de vue, souvent peu entendus dans les discussions actuelles. Parmi les acteurs interrogés figurent des étudiants, nouvellement engagés dans les formations en travail social, des enseignants de lycées, des professionnels en charge de l'accueil, de l'information et de l'orientation, des responsables de la communication des établissements de formation en travail social, ainsi que des agents de l'État et des collectivités, impliqués dans la conception, la mise en œuvre et le suivi des politiques publiques à l'échelle régionale des Hauts-de-France.

Le travail a donc été mené en cherchant à articuler quatre axes complémentaires : l'analyse de l'organisation de la politique régionale d'orientation (axe 1), l'étude des pratiques d'orientation à destination des publics de la formation initiale et continue (axe 2), l'expérience de l'orientation par ces publics (axe 3). En complément, un travail de recherche a été mené sur les outils de l'orientation (axe 4).⁹

Cette recherche, ancrée sur le terrain, a également su tirer profit des connaissances développées de l'intérieur par les chercheuses engagées elles aussi dans ce parcours d'orientation au regard des activités parallèles qu'elles mènent au sein de leur organisme de formation. Toutes participent depuis plusieurs années à l'information sur les formations et au recrutement à l'occasion des portes ouvertes des établissements, salons, entretiens d'admission. Toutes sont également en lien étroit avec les employeurs du secteur dans le cadre de la mise en œuvre des formations et l'accompagnement de l'insertion professionnelle des diplômés. Aussi, cette recherche a également ouvert d'autres opportunités de collaboration avec les acteurs en charge de la mise en œuvre du schéma régional des formations sanitaires et sociales en Hauts-de-France. Deux chercheuses de l'équipe ont pu intégrer à partir de novembre 2024 un groupe de travail portant sur les outils de l'orientation et les moyens de diffusion.¹⁰ Cette recherche *ancrée* a donc été, au fur et à mesure de sa mise en œuvre, *embarquée*

⁹ Pour cet axe, notre équipe a également bénéficié de l'appui d'un groupe d'étudiants en Master « Communication de l'influence » (FLSH, Université Catholique de Lille) qui s'est intéressé aux stratégies de communication digitale mises en place par les écoles sur les réseaux sociaux.

¹⁰ Groupe de Travail Fiche action 29 CPRDFOP SRFSS "Outiller les professionnels de l'Accueil, de l'Information et de l'accompagnement à l'Orientation de tous les publics spécifiquement aux métiers auxquels mènent les formations du SRFSS", Schéma régional des formations sanitaires et sociales.

dans l'action, participant chemin faisant à la production de connaissances et à un processus d'apprentissage collectif, mais aussi à la transformation des pratiques développées en région.

Ce rapport sera structuré à partir des différents axes constitutifs de cette recherche :

- Une première partie s'intéressera aux évolutions de la politique régionale de formation en Hauts-de-France. Elle mettra en exergue les conséquences de la décentralisation et les effets des lois les plus récentes sur la répartition des compétences des acteurs et les dynamiques de coopération qui s'observent à l'échelle régionale. Nous mettrons également en avant les outils développés pour promouvoir les formations et métiers, et les questions soulevées pour le secteur du travail social.
- Une deuxième partie sera centrée sur les pratiques d'orientation mises en œuvre par les acteurs de l'Accueil, de l'Information, et de l'accompagnement à l'Orientation. Comment les orientations politiques s'inscrivent-elles dans le réel des pratiques professionnelles ?
- Dans une troisième partie, nous rendrons compte du matériau recueilli auprès d'étudiants inscrits en première année de formation. Comment ces personnes sont-elles arrivées dans les formations du travail social ? Quels regards portent-elles sur leur parcours ? Comment ces personnes, fraîchement sorties du lycée ou en reprise de formation, ont-elles vécu cette expérience de l'orientation ?

Chaque partie s'ouvrira sur un chapitre introductif ou un encadré méthodologique, destiné à expliciter les choix méthodologiques construits collectivement par l'équipe.

La conclusion proposera une synthèse de la démarche menée et dégagera, à partir des résultats obtenus, plusieurs perspectives d'action.

Partie I

L'orientation comme enjeu public : cadres, acteurs et instruments dans le champ du travail social

Introduction de la première partie

Située à la croisée de différents enjeux (politiques, économiques, sociaux, mais aussi personnels), l'orientation est un « *processus temporel aux multiples facettes* » (Jellab, 2018) qui suscite nombre de questionnements, de débats, de divergences de points de vue. Comme le souligne également Dominique Odry (2021, p. 15) : « *Ce qui fascine dans les questions d'orientation scolaire, c'est à quel point les dynamiques en sont régies par des facteurs sociaux, sociétaux, idéologiques, économiques, et surtout finalement politiques, alors qu'on voudrait en faire avant tout une situation déterminée par des facteurs individuels et psychologiques, et le résultat de la liberté de choix des individus (éléments qui bien entendu rentrent en compte)* ».

Dans cette première partie, nous aborderons la question de l'orientation en nous situant à plusieurs niveaux d'analyse, articulant une lecture socio-historique, territoriale et communicationnelle. L'enquête repose sur un matériau composite, constitué à partir de documents issus de sources diversifiées (travaux de recherche, rapports institutionnels, sites Internet tels que ceux de l'ONISEP et de l'Étudiant), mais aussi sur des observations et des entretiens formels et informels menés entre septembre 2024 et mars 2025.

Le chapitre 1, intitulé *La politique d'orientation en France. Enjeux et dynamiques institutionnelles dans le secteur des formations vers les métiers du travail social*, propose une mise en perspective socio-historique de la construction des politiques d'orientation en France. Il interroge les cadres cognitifs qui la structurent, les transformations, mais aussi les invariants qui se donnent à voir depuis son émergence. L'histoire de l'orientation a progressivement engagé différents secteurs et une pluralité d'acteurs nourris par des préoccupations diverses, des cultures professionnelles différentes. Ce premier chapitre met au jour quelques points de convergence dans ces histoires et cadres pluriels de l'orientation.

Le chapitre 2, *La politique régionale d'orientation vers les métiers et les formations du travail social en Hauts-de-France* se penche sur l'organisation de l'orientation à l'échelle régionale, à travers l'analyse du programme d'actions déployé dans les Hauts-de-France, dans le secteur plus particulier des formations du travail social. Ces éléments, mis en perspective avec le matériau empirique collecté, nous conduiront à réfléchir à la manière dont cette question sensible, socialement vive, pour l'école, la formation, l'emploi et plus largement pour la société dans son ensemble, se trouve aujourd'hui mise en mots dans un secteur dont on cherche à promouvoir l'attractivité.

Enfin, le chapitre 3, *Les sites d'information sur les métiers du travail social : un enjeu de communication parsemé de représentations*, s'attache à l'analyse des outils de communication mobilisés par différents acteurs de l'orientation. Il éclaire comment est mise en acte la promotion des métiers du travail social, tout en mettant en évidence les représentations liées à ces métiers, susceptibles d'influencer l'attractivité du secteur, que ce soit en amont de l'entrée en formation ou en aval avec des arrêts en cours de processus formatif ou des réorientations fréquentes dans l'exercice des métiers (DREES, 2024).

Chapitre 1. La politique d'orientation en France. Enjeux et dynamiques institutionnelles dans le secteur des formations vers les métiers du travail social

Encadré méthodologique : Cadre d'analyse du chapitre 1.

Ce chapitre propose une analyse de l'orientation à partir d'une approche socio-historique et interdisciplinaire, en mobilisant des apports essentiellement issus de la sociologie, de la science politique et des sciences de l'éducation.

Cette approche plurielle permet de penser l'orientation comme un objet traversé par des tensions durables entre aspirations individuelles, logiques institutionnelles et régulations politiques. La perspective socio-historique ne vise pas seulement à retracer la genèse d'une politique publique. L'objectif est de comprendre la politique d'orientation contemporaine à la lumière de son évolution historique : d'analyser les cadres cognitifs qui la structurent, les transformations qu'elle a connues, mais aussi les invariants qui perdurent. L'histoire de l'orientation engage depuis ses origines une pluralité d'acteurs et de secteurs aux cultures professionnelles hétérogènes, reflétant la complexité de cet objet à la croisée des systèmes éducatif, social et économique.

Ce chapitre vise ainsi à dégager des points de convergence dans ces histoires et ces cadres pluriels, et à éclairer les formes actuelles de l'orientation vers les formations du travail social dans une perspective de longue durée.

1. Histoires de la politique d'orientation en France

L'orientation vers les formations et les métiers est devenue un enjeu crucial pour la société française. Elle occupe une place centrale dans les logiques d'insertion professionnelle, élément moteur des réformes récentes des politiques d'orientation, mais aussi du renforcement progressif du rôle des régions dans le parcours d'orientation des jeunes et des adultes.

Michel Huteau (1999) souligne que « *l'histoire de l'orientation résulte de plusieurs histoires qui interagissent : l'histoire économique et sociale, l'histoire de la scolarisation et de l'appareil scolaire, l'histoire des structures administratives, l'histoire de la psychologie, l'histoire des idées et celles des pratiques* » (p. 13). Le détour historique proposé ici permet de mettre en lumière de quelle manière le cadre de l'orientation a progressivement été construit en France, et comment ont été amenées à coexister des conceptions différentes de l'orientation marquées par des enjeux pluriels et un système d'acteurs de plus en plus complexe.

1.1. Le lien formation-emploi au cœur de l'orientation professionnelle

Trouvant son origine dans les réformes éducatives du début du XXe siècle avec la création de structures d'orientation professionnelle autonomes pour les jeunes, la politique d'orientation a d'abord essentiellement été pensée pour satisfaire les besoins supposés de la société et contribuer à la formation et à l'affectation des travailleurs et travailleuses dans le contexte du développement de la grande industrie (Huteau, Lautrey, 1979). L'orientation professionnelle ne concernait alors que les élèves de l'enseignement technique ou ceux qui recherchaient un emploi, il s'agissait de faire correspondre les aptitudes aux besoins du marché du travail en s'appuyant sur les nouveaux outils de la psychologie.

Cette conception adéquationniste de l'orientation, reposant sur l'idée d'un appariement sujet-profession, se traduit par des pratiques de sélection et de répartition étroitement reliées aux réalités du monde économique. Elle constitue les fondements d'un modèle de l'orientation dont l'esprit perdure toujours aujourd'hui.

Cette tendance s'affirmera donc dans les décennies suivantes en faisant de la question de l'évaluation des aptitudes une question centrale dans le processus. Dans les discours sur l'éducation des années 1950, la notion d'aptitude est d'ailleurs souvent présentée comme la solution pour conjuguer la réponse aux besoins de l'économie avec l'équité de la sélection scolaire. Cette conception est clairement énoncée dans le plan Langevin-Wallon présenté en 1947 qui sera source d'inspiration pour les réformes qui suivront.

Selon ce plan, *« le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres, est le principe de justice. (...) Tous les enfants quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximal que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celles de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation »*.

Ce plan prévoyait également un degré d'enseignement intermédiaire pour les 11-15 ans et la création d'un corps de psychologues scolaires à côté des conseillers d'orientation professionnelle. La question de l'orientation - éducative et professionnelle - occupait déjà une place centrale dans le texte. Bien qu'il n'ait jamais été appliqué, ce plan audacieux marquera sensiblement l'histoire du système éducatif français (Rossano, 1991).

À partir des années 1960, la politique d'orientation évolue sous l'effet de plusieurs réformes visant à doter la France de nouveaux outils pour répondre aux besoins de l'emploi. L'âge de la scolarité obligatoire ayant été porté à 16 ans en 1959, un décret institue la création d'un nouvel établissement, le collège d'enseignement secondaire (CES), structuré autour de trois filières conduisant à des débouchés différents.

L'orientation scolaire et professionnelle va alors peu à peu s'affirmer dans le système éducatif français.

1.2. L'orientation scolaire et professionnelle : une problématique qui s'affirme dans le contexte de la massification scolaire.

Placée au cœur du système éducatif dans le contexte de la massification des années 1960, l'orientation professionnelle devient scolaire et professionnelle, élargissant ainsi son champ d'action et son public cible. Les personnels des centres d'orientation sont redéfinis comme conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Sous l'effet combiné de l'évolution du marché de l'emploi, de l'allongement des parcours scolaires, de l'hétérogénéité croissante des publics et de la diversification des filières de formation, de nouvelles modalités d'information et de conseil en orientation sont progressivement introduites au sein de l'école, à destination de tous les élèves.

Ces réformes des années 1960 avaient pour objectif d'améliorer à la fois l'efficacité du système d'enseignement au regard des besoins économiques du pays et de réduire les inégalités de réussite. Celles-ci n'ont toutefois pas permis de juguler un échec scolaire massif faisant alors son apparition (Agnès Van Zanten, 2022).

À partir des années 1970, un autre mouvement de réformes participera à affirmer la problématique de l'orientation dans le système éducatif.

La loi Haby de 1975, instaurant « le collège unique », généralise l'entrée en sixième dans des classes indifférenciées. À la fin de la 5e, une partie des jeunes est orientée vers les collèges d'enseignement technique (CET), qui deviendront plus tard les lycées d'enseignement professionnel (LEP). La loi introduit également des mesures de soutien pour les collégiens qui éprouvent des difficultés et des approfondissements pour ceux qui peuvent en tirer bénéfice. La loi Haby prévoit pour la première fois la participation des familles aux décisions d'orientation. En s'appuyant sur les travaux d'André Robert (2010), un rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) publié en 2018, souligne que ces dispositions, nouvelles, soutiennent une politique plutôt libérale de l'éducation, fondée sur l'idée que « *la volonté individuelle étant la source primordiale des relations sociales, le rôle et les attributions de l'État doivent être limités* » (Dutercq, Michaut, Troger, 2018, p. 9). Ces orientations traduisent une attention croissante portée à la place de l'individu, une tendance qui se renforcera au fil des décennies.

Parallèlement à ces réformes structurelles de l'école, les services d'information et d'orientation connaissent également de profondes évolutions.

Dans son article sur « *Les évolutions conjointes de la situation scolaire et de l'orientation en France* », Régis Ouvrier-Bonnaz (2019) souligne l'importance des décisions prises à cette période pour comprendre le paysage actuel. Plusieurs éléments sont mis en perspective : en 1970, le Bureau universitaire de statistique (BUS) jusqu'alors centré sur l'intégration des étudiants devient l'Office national d'information sur les études et les professions (ONISEP) avec comme organisme associé le Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (Céreq), les centres d'orientation scolaire et professionnelle sont transformés en centre d'information et d'orientation (CIO). En 1972, les missions des conseillers s'élargissent aux actions d'information et d'orientation à tous les niveaux des enseignements du second degré et des enseignements supérieurs. Apparaît également le corps des inspecteurs départementaux de l'information et de l'orientation, et dans le cadre de nouvelles procédures d'orientation est créé le Service académique d'information et d'orientation (SAIO).

Pour Régis Ouvrier-Bonnaz (2019), un autre changement met en évidence l'attention plus grande portée à l'information, ainsi que le souci d'intégrer l'information scolaire et professionnelle aux actions éducatives de l'établissement : une circulaire de 1971 confie la responsabilité de l'information scolaire et professionnelle au chef d'établissement, le conseiller d'orientation assumant le rôle de conseiller technique. Ces nouvelles orientations préfigurent en partie ce qui sera proposé par l'éducation à l'orientation dans la suite des transformations du système scolaire.

Si les réformes des années 1960 ont donc marqué une volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement et de rationaliser les parcours, elles ont aussi mis en lumière les limites du système éducatif face à l'échec scolaire.

C'est dans ce contexte que, dès les années 1970, l'orientation scolaire devient un levier d'intervention croissant, donnant lieu à une série de réformes qui redéfinissent progressivement ses objectifs et des modalités.

1.3. Diversification des publics, des acteurs et des missions en dehors du système éducatif

Le nouveau cadre donné aux perspectives de l'orientation dépasse progressivement la question de la transition de l'école à l'emploi, en reliant progressivement cette politique à un ensemble d'aides permettant d'accompagner les parcours, y compris les transitions qui marquent la vie adulte (loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle).

C'est dans ce contexte que l'orientation devient aussi un outil au service d'une « deuxième chance » pour les jeunes sortis du système scolaire sans qualification et pour les personnes en reconversion professionnelle. Des espaces d'accueil et de liaisons, de plus en plus nombreux, se développent alors dans le domaine des formations, mais l'orientation est essentiellement limitée à l'information et la documentation professionnelle. Sous l'effet de la crise économique qui se développe en 1973 et la montée du chômage des jeunes, le but est de placer le plus possible de jeunes en formation, en reconversion ou en requalification.

À partir des travaux d'André Caroff, Guy Caplat (1987) souligne que ce système politique se déploie indépendamment des autres finalités du système éducatif : *« L'orientation n'est plus conçue en fonction d'un système d'enseignement qui se déploie pour l'élève ; elle est une pièce utile d'informateur-assistant dans une nébuleuse de formations mobiles et diversifiées, au détriment du suivi régulier des cohortes scolaires »* (p. 120). Comme le souligne encore Régis Ouvrier-Bonnaz (2019), faute de dispositions précises sur l'orientation, les efforts tendent à se disperser et le développement des mesures concernant la formation continue, l'orientation et l'insertion professionnelle ne concernera qu'à la marge les services d'orientation, engagés de leur côté dans le cadre scolaire.

La conjoncture économique de la crise de la seconde moitié des années 1970 et des années 1980 constitue ainsi le terreau à partir duquel se développent les « mondes de l'insertion » rassemblant des acteurs de l'entreprise, des intermédiaires de l'emploi, des partenaires éducatifs et des catégories de jeunes socialement identifiables (Dubar, 2001). En 1982, des institutions nouvelles apparaissent comme les missions locales et les permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) dans

le cadre des mesures d'insertion des jeunes 16-25 ans. Pour les personnes en emploi, des centres interprofessionnels de bilans de compétences (CIBS) sont ouverts à partir de 1986. Ils seront institutionnalisés par la loi de 1991 qui fait du bilan de compétences un droit auquel peuvent recourir « *tous les travailleurs pour analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leur motivation afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation* » (art L.900-2 du Code du travail).

D'autres institutions comme l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), créée à la fin des années 1960, voient également leurs missions se recentrer sur l'orientation et diversifient leur offre en fonction des profils des demandeurs d'emploi. Des conseillers sont recrutés spécifiquement pour les personnes les plus en difficulté, les chômeurs de longue durée, peu qualifiés. Sous la pression du nombre croissant de personnes au chômage, de nombreuses prestations d'orientation sont également externalisées à des organismes privés (Demazière, 2017).

A travers la loi Haby et les transformations du collège unique, l'orientation se structure donc autour de principes nouveaux : prise en compte de l'individu, participation des familles, différenciation des parcours. Ces principes vont s'approfondir dans les décennies suivantes, à mesure que l'orientation devient un outil central d'articulation entre système éducatif, marché du travail et politiques territoriales.

1.4. Des tensions entre libertés individuelles et enjeux collectifs

Si les réformes amorcées à partir de la loi Haby ont contribué à redéfinir les principes structurant l'orientation, leur mise en œuvre a rapidement révélé des tensions persistantes entre les ambitions affichées et les réalités du système éducatif.

L'élévation du niveau de formation de la population reste un objectif central, notamment pour lutter contre le chômage et accompagner les mutations du marché du travail. Pourtant, le principe d'adéquation entre formations et débouchés professionnels tend à être remis en question dès l'enseignement secondaire. La croyance en une détection « objective » des aptitudes s'affaiblit au regard de travaux qui mettent en lumière l'influence du milieu social dans le développement des compétences (Bourdieu, Passeron, 1964), et les effets différenciateurs des paliers d'orientation dans la reproduction des inégalités (Duru-Bellat, 1988).

A partir de la fin des années 1980, les politiques d'éducation mises en œuvre (mise en place progressive du collège unique, création du bac professionnel et des lycées professionnels) contribuent à retarder les choix d'orientation, particulièrement vers les filières professionnelles ou technologiques. Celles-ci, majoritairement investies par les élèves issus des classes populaires, illustrent de manière emblématique les inégalités sociales d'ambition scolaire observées par la sociologie de l'éducation (Duru-Bellat & Pelletier, 2007). Ces transformations ne sont pas sans effet sur la recomposition des pratiques de l'orientation, et avec elles émergent également de conceptions nouvelles de l'accompagnement. A travers ces réformes, s'affirme en effet peu à peu, sans effacer toutefois la précédente, une autre conception centrée sur une approche éducative de l'orientation, donnant une place plus importante à la personne dans la construction de son projet.

Sans rompre avec la visée adéquationniste, il s'agit de prendre en compte le projet de la personne, de limiter les choix individuels contraints et de concilier les deux conceptions dans l'accompagnement des jeunes et des adultes. Si le législateur a donc progressivement intégré la question de l'orientation scolaire dans le système éducatif français, c'est également la prise en compte des intérêts personnels dans la construction d'un parcours qui tend à présent à s'affirmer.

Cette approche apparaît très explicitement dans la loi d'orientation de 1989 : « *Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents* ». L'orientation comme processus, construit par le jeune, est également souligné dans un rapport annexe : « *le jeune construit son orientation au lieu de la subir* » (Boissinot, 2021).

Il s'agit de permettre aux jeunes de construire un choix d'orientation éclairé, adapté à leurs capacités, intérêts et aspirations pour qu'ils puissent préparer leur insertion sociale et faire face aux changements professionnels futurs. Cette loi d'orientation de 1989, puis le décret du 11 juillet 2006 qui instaure le socle commun de connaissances et de compétences constituent des moments importants dans cette nouvelle conception de l'orientation. Les lois qui suivront se situent dans la même optique de l'éducation à l'orientation : individualisation de la formation, développement de compétences pour s'informer, s'orienter et se former tout au long de la vie, renforcement des liens entre l'information, l'orientation, la formation et l'emploi. La loi du 24 novembre 2009 qui reconnaît un droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles instaure un Service public de l'orientation (SPO) tout au long de la vie.

Les réformes plus récentes poursuivent et accentuent cette dynamique, en réaffirmant l'importance d'une orientation pensée tout au long de la vie et en lien étroit avec les enjeux de l'emploi et de développement territorial. Ce mouvement s'incarne notamment dans les nouvelles responsabilités qui seront peu à peu confiées aux régions et dans les transformations opérées par la loi de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

1.5. Pour une approche éducative de l'orientation

Impulsée par les organisations internationales depuis les années 1970 à travers le concept de « formation tout au long de la vie » (Hasan, 1997), l'éducation à l'orientation s'inscrit dans cette volonté de sécurisation des parcours pour permettre aux individus de faire face aux incertitudes liées à la transformation profonde des carrières professionnelles. Elle introduit également au sein de l'Ecole le modèle de la compétence, déjà développé en milieu professionnel, qui vient souligner selon Dubar (1996), « *le caractère personnalisé des critères de reconnaissance qui doivent permettre de récompenser chacun selon l'intensité de son engagement subjectif, ses capacités cognitives à comprendre, anticiper, résoudre les problèmes de sa fonction qui sont aussi ceux de son entreprise* » (p. 189). La notion de compétence renvoie au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en tant qu'acteur, différent et autonome. Dans le champ de l'éducation, elle renvoie également au fait de penser davantage les liens entre la formation et l'emploi.

C'est ainsi que la loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République prévoit un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde

économique et professionnel proposé à chaque élève au collège : *« L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte du développement de leurs aspirations et de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Elles favorisent la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières de formation »* (Art. L.331-7).

Ce programme est mis en œuvre dans le cadre du parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, appelé « parcours avenir », défini par l'arrêté de juillet 2015.

L'éducation à l'orientation introduit donc un changement important pour l'École en faisant de l'établissement scolaire le lieu stratégique du processus d'orientation, tout en affirmant le principe de l'individualisation des parcours. Tout au long du parcours scolaire, un accompagnement à l'orientation est institué avec pour objectifs de préparer à la poursuite d'études et à l'insertion professionnelle (organisations d'actions spécifiques, stages, heures dédiées à l'orientation dans les programmes scolaires). Dans ce nouveau paysage, les enseignants, les professeurs principaux notamment, sont devenus des acteurs essentiels dans le processus d'orientation (Pannier, Michaut, 2024). Depuis la mise en place de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants de 2018 et la réforme du baccalauréat, ils interviennent également pour accompagner les lycéens de seconde dans le choix des options de spécialité, ainsi que les élèves de terminale dans la transition entre le secondaire et le supérieur.

L'orientation se trouve ainsi depuis de nombreuses années au cœur de nombre de réformes pédagogiques et structurelles du système éducatif. Au fur et à mesure, elle a impliqué une pluralité d'acteurs et d'échelles d'intervention pouvant jouer un rôle dans le processus d'accompagnement vers les formations et les métiers pour des publics de plus en plus différenciés. Les lois se sont empilées, les acteurs se sont multipliés, complexifiant tour à tour les réseaux de l'accueil, information, orientation.

De plus en plus territorialisés, le pilotage de ces différents réseaux s'avérait nécessaire pour lutter contre leur éclatement. Et c'est au niveau régional que cette fonction de coordination, de programmation et d'animation de réseau a progressivement été instituée. La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, dite loi « Avenir professionnel », qui introduit un nouveau partage des compétences en matière d'information et d'orientation entre l'État et les régions, représente une nouvelle étape dans cette histoire riche, mais assurément complexe de l'orientation.

2. Vers une construction collective et territorialisée de l'orientation

Le détour socio-historique proposé récemment a permis de retracer les principales étapes de construction des politiques d'orientation en France, en mettant en évidence l'évolution des conceptions, des acteurs et dispositifs mobilisés. De la sélection professionnelle aux logiques éducatives, de la centralisation étatique à l'individualisation des parcours, l'orientation apparaît comme un objet mouvant, situé au croisement des transformations du système scolaire, des dynamiques sociales et des recompositions du marché du travail. Dans ce paysage en constante évolution, les Régions ont progressivement pris une place centrale.

La suite du développement s'attache à analyser cette montée en puissance du niveau régional dans la gouvernance de l'orientation, en interrogeant les conditions concrètes de mise en œuvre des réformes récentes, les compétences attribuées aux collectivités territoriales et les tensions persistantes entre les échelons régional et national.

2.1. Les Régions : un acteur clé de l'orientation et des formations sanitaires et sociales.

Les régions sont des collectivités locales relativement récentes dans le paysage politico-administratif. Créées en 1982 et dotées de compétences renforcées à partir de 1983, elles interviennent initialement dans le développement économique, l'aménagement du territoire, la formation professionnelle et le financement des lycées. Leur implication dans le champ de l'orientation s'ancre dès l'origine dans leur mission de pilotage des formations professionnelles, et se voit consolidée par la loi quinquennale du 24 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Celle-ci prévoit, à travers l'article 52, que chaque Région élabore un Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, incluant « *un plan d'actions pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation* ».

En 2004, la loi relative aux libertés et responsabilités locales transfère de nouvelles compétences aux collectivités territoriales dans le domaine du développement économique, du tourisme et de la formation professionnelle. C'est cette loi qui positionne également les Régions dans le paysage des formations sanitaires et sociales, marquant une étape décisive dans la territorialisation de l'action publique en matière d'orientation et de formation.

Ces deux domaines de la *santé* et du *social* entrent en effet dans la compétence de droit commun des régions et font l'objet de Schémas régionaux spécifiques, intégrés dans le plan régional de développement des formations (PRDF). L'État conserve la délivrance des diplômes, contrôle le respect des programmes, la qualification des formateurs et directeurs d'établissement, ainsi que la qualité des enseignements dans les établissements. Les régions financent le fonctionnement et gèrent le système de bourse. Dans un article écrit en 2006 sur la régionalisation des formations sanitaires et sociales, Michel Autès soulignait les difficultés rencontrées dans cette décentralisation effectuée dans un contexte économique plus tendu que celles des années précédentes, alors même que les besoins des populations dans les domaines de la santé et du social étaient appelés à croître. Il mettait en lumière une tension structurelle entre deux logiques : d'un côté, la capacité des Régions à impulser des politiques de formation adaptées aux dynamiques de l'emploi et aux attentes des employeurs ; de

l'autre, la nécessité de préserver la spécificité des formations sanitaires et sociales, ancrées dans la prise en compte des besoins collectifs des populations et des territoires. Michel Autès attirait également l'attention sur les disparités entre les deux secteurs ici rassemblés : « *Pour ce qui concerne le champ sanitaire, les besoins vont continuer à s'exprimer avec force, du fait des pressions démographiques et des évolutions technologiques en cours. On peut craindre que cette pression s'exerce au détriment du secteur social, où l'expression des besoins, les forces qui les portent et qui les expriment sont beaucoup plus fragiles et fortement dépendantes des conceptions politiques de la solidarité* » (Autès, 2006, p. 53). Les enjeux pour les régions se situaient donc selon lui à plusieurs niveaux : d'une part, dans la définition d'orientations qui puissent dépasser une logique purement adéquationniste afin de répondre prioritairement aux besoins des populations et des territoires ; d'autre part, dans la construction de liens étroits avec les milieux professionnels, avec les employeurs et avec les autres collectivités.

Dix années plus tard, sous l'effet de différents facteurs structurels et conjoncturels, de nouvelles dispositions entrent en vigueur avec la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie locale. Celles-ci conduisent les régions à investir davantage le domaine de l'orientation.

Dans la synthèse qu'il propose sur la régionalisation progressive de la politique d'orientation, Thierry Berthet (2014) revient sur plusieurs éléments marquants de ce contexte socio-politique qui a accompagné la réforme: décentralisation accrue des compétences en matière de formation initiale et professionnelle, investissement dans le champ de l'emploi dans une logique de sécurisation des trajectoires individuelles et des transitions professionnelles, généralisation d'un discours sur la difficulté de recrutement de certaines filières et des secteurs économiques dits « en tension ». Dans cette perspective, l'orientation est perçue « *comme un instrument de mobilisation et d'incitation visant à davantage orienter les demandes individuelles vers les besoins locaux du marché du travail* » (ibid). Rappelons également que les années 2000 ont été marquées en France par un contexte social particulièrement difficile : émeutes urbaines de 2005, progression du chômage des jeunes - des facteurs conjoncturels qui ont contribué à placer l'orientation à l'agenda politique national, mais aussi régional.

En renforçant le rôle du niveau régional dans le champ de l'orientation, la loi de 2014 a également précisé la répartition des compétences entre l'État et les régions pour assurer le service public de l'orientation tout au long de la vie : « *L'État définit au niveau national, la politique d'orientation des élèves et des étudiants dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur. (...) Il met en œuvre cette politique dans ces établissements scolaires et d'enseignement supérieur et délivre à cet effet l'information nécessaire sur toutes les voies de formation des élèves et aux étudiants. La région coordonne les actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation ainsi que la mise en place du conseil en évolution professionnelle, assure un rôle d'information et met en place un réseau de centres de conseil sur la validation des acquis de l'expérience* » (Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 - art. 22).

Chargée du Service Public Régional de l'Orientation (SPRO), la Région est appelée à inscrire son programme d'orientation dans un « *schéma prévisionnel de développement du service public régional de l'orientation* » intégré dans son contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CRDFOP). Il s'agit ainsi pour la Région d'assurer la mise en réseau de

tous les services, structures et dispositifs qui concourent sur son territoire à la mise en œuvre du service public d'orientation.

Le dispositif régional d'orientation va alors s'appuyer sur deux outils créés au milieu des années 1980: les Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation (OREF), qui ont pour mission de produire de la connaissance sur les territoires, les marchés locaux du travail, les filières de formation, les bénéficiaires et les secteurs professionnels ; et les Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation (CARIF), en charge de la diffusion de l'information sur les droits et l'accès à la formation. Le plus souvent intégrées, ces structures constituent un point d'appui à partir duquel les Régions développent les politiques régionales d'orientation.

Toutefois, de nombreux rapports soulignent les limites de cette loi qui n'a pas permis de dépasser le clivage persistant entre orientation scolaire et orientation professionnelle. S'agissant de l'orientation scolaire, celle-ci reste sous la compétence du ministère de l'Éducation nationale, tandis que la seconde est décentralisée. La régionalisation progresse mais dans une dépendance forte au système construit jusqu'alors dont nous avons pu souligner la fragmentation et le manque d'articulation. Comme le précise également Florence Lérique (2014) dans un article concernant le processus de décentralisation des formations sanitaires et sociales : *“le processus de décentralisation exige une adaptation de toutes les administrations et de leurs frontières respectives d'intervention, à commencer, de manière paradoxale, par celles de l'État et de ses services déconcentrés”* (p. 180).

La persistance du pouvoir de l'État se manifeste tout d'abord dans le contrôle quasi exclusif des normes sectorielles. En matière de formation professionnelle, si les Régions disposent théoriquement d'une compétence générale au terme d'une longue sédimentation législative (Pasquier, 2012), l'État continue cependant à fixer le cadre et les règles du jeu (diplôme, qualification, droits, règles de financement). Les compétences de l'État en matière d'éducation limitent de fait fortement les marges d'action des Régions. La carte régionale devrait, par exemple, permettre de mettre en évidence les évolutions de l'ensemble des réseaux de formation initiale, incluant des ouvertures de divisions, voire des créations d'établissements, mais également des fermetures, ou tout au moins des regroupements. Toutefois, sur le plan juridique, les services académiques gardent cette prérogative, les régions n'ayant pas le pouvoir de décision.

Bien que le cloisonnement institutionnel demeure, les conseils régionaux ont donc progressivement pris une place centrale dans le pilotage de l'orientation, en assumant des fonctions de coordination, de programmation et d'animation de réseaux.

Au cours des dix dernières années, les politiques régionales d'orientation ont été jalonnées par plusieurs temps forts : la réforme territoriale de 2015 avec la fusion des régions et la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Ce qui suit propose une analyse de cette loi qui marque une nouvelle étape dans les politiques d'orientation.

2.2. La “loi Avenir” : nouvelle étape, nouvelles missions.

Organisée autour de trois volets : « Vers une nouvelle société de compétences », « une indemnisation du chômage plus universelle et plus juste » et « dispositions relatives à l'emploi », la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel dite « loi Avenir », se situe dans le droit fil de l'ensemble des réformes qui cherchent à mieux concilier l'orientation et l'insertion professionnelle. Elle amorce une évolution importante au regard des missions qu'elle confie aux conseils régionaux.

L'article 1er de cette loi rappelle le droit de toute personne à être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle. Il modifie également l'article L6111 du Code du travail en précisant la répartition des missions et des champs d'intervention entre l'État et les régions qui assurent ensemble le service public de l'orientation tout au long de la vie :

« Le service public de l'orientation tout au long de la vie garantit à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux. Il concourt à la mixité professionnelle en luttant contre les stéréotypes de genre.

L'État et les régions assurent le service public de l'orientation tout au long de la vie et garantissent à tous les jeunes l'accès à une information généraliste objective, fiable et de qualité ayant trait à tous les aspects de leur vie quotidienne.

L'État définit au niveau national la politique d'orientation des élèves et des étudiants dans les établissements scolaires et les établissements d'enseignement supérieur. Avec l'appui notamment des centres publics d'orientation scolaire et professionnelle et des services communs internes aux universités chargées de l'accueil, de l'information et de l'orientation des étudiants, il met en œuvre cette politique dans ces établissements scolaires et d'enseignement supérieur et délivre à cet effet l'information nécessaire sur toutes les voies de formation aux élèves et aux étudiants, ainsi que l'accompagnement utile aux élèves, étudiants ou apprentis pour trouver leur voie de formation.

La région organise des actions d'information sur les métiers et les formations au niveau régional, national et européen, ainsi que sur la mixité des métiers et l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes en direction des élèves et de leurs familles, des apprentis et des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires. (...) un cadre national de référence est établi conjointement entre l'État et les régions. Il précise les rôles respectifs de l'État et des régions et les principes guidant l'intervention des régions dans les établissements. La région coordonne les actions des autres organismes participant au service public régional de l'orientation et met en place un réseau de centres de conseil sur la validation des acquis de l'expérience. Avec le concours de l'établissement public national, elle élabore la documentation de portée régionale sur les enseignements et les professions et, en lien avec les services de l'État, diffuse l'information et la met à disposition des établissements de l'enseignement scolaire et supérieur selon des modalités fixées par décret. »

La « loi Avenir » étend donc la compétence des régions à l'orientation des publics scolaires et universitaires tout en s'inscrivant en complémentarité des actions de l'État. Le décret du 21 mars 2019 qui fait suite à la loi fixe quant à lui un cadre permettant l'articulation des actions des établissements, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur avec celle des régions. Il modifie également l'appellation « psychologue scolaire » ou « conseiller d'orientation-psychologue » qui devient « psychologue de l'éducation nationale ».

Les conseils régionaux sont donc désormais appelés à intervenir, sous des modalités variées, dans le cadre des 54 heures consacrées à l'orientation tout au long de la scolarité, de la classe de 4^{ème} à la terminale. Par ailleurs, ils sont chargés, en partenariat avec l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), d'élaborer une documentation à portée régionale sur les formations et les métiers. En lien avec les services de l'État, ils ont également la responsabilité de diffuser cette information et de la mettre à disposition des établissements scolaires et de l'enseignement supérieur. Par cette évolution, les régions se voient confier des missions auparavant assurées par les directions régionales de l'ONISEP (DRONISEP), actant ainsi un transfert progressif des compétences en matière d'information sur l'orientation.

Au-delà de la clarification du partage des compétences, la loi « Avenir » repose sur plusieurs principes structurants : le renforcement de l'orientation scolaire dès le collège, avec une volonté affichée de développer les compétences des élèves à s'orienter; la promotion d'un accompagnement plus personnalisé, intégré dans les temps scolaires (des heures dédiées à la préparation à l'orientation et au soutien du parcours scolaire sont intégrées dans l'emploi du temps des élèves), le développement de l'esprit d'initiative en encourageant des projets ciblés sur l'insertion professionnelle ; la collaboration entre l'État et les régions soutenu par un cadre national de référence pour mieux coordonner les actions.

Ces orientations visent donc à articuler plus étroitement les temps de la formation et les dynamiques d'insertion professionnelle. Elles prolongent une logique déjà bien ancrée d'adéquation formation-emploi, sous une forme toutefois renouvelée par l'introduction de principes éducatifs.

Comme le montrait déjà Thierry Berthet (2014), les politiques régionales d'orientation tendaient à faire de l'orientation un instrument de régulation des flux, où l'enjeu n'est plus seulement d'accompagner des choix, mais d'orienter les trajectoires au regard des tensions du marché du travail, en orientant les publics vers les métiers identifiés comme porteurs ou en tension. Pour autant, cette approche davantage centrée sur l'efficacité économique est ici aussi nuancée par une volonté affichée de promouvoir une orientation plus émancipatrice, reliée aux projets, aux besoins et aspirations des personnes. La « loi Avenir » organise ainsi la coexistence de deux conceptions de l'orientation qui semblent avoir des difficultés à se rejoindre. *« S'agit-il de réguler la demande au regard des places disponibles ou de promouvoir des dispositifs qui, en aidant au choix, vont permettre à l'élève de dessiner son projet d'études et professionnel ? »* (IH2EF, 2023-2024, p.19) Soulignée dans d'autres travaux (Lugnier et al., 2021), cette tension qui se situe au cœur de l'orientation, produit un système composite dans lequel les marges d'autonomie laissées aux individus semblent dépendre en grande partie de la manière dont les acteurs territoriaux parviennent – ou non - à articuler leurs interventions. C'est à cette architecture institutionnelle et organisationnelle que nous nous intéresserons à présent, en examinant concrètement les conditions d'articulation entre les acteurs de l'orientation, les dispositifs et les outils mobilisés.

2.3. Des acteurs, dispositifs et outils à articuler

La régionalisation progressive des politiques d'orientation en France a conduit à redéfinir les équilibres de pouvoir, de responsabilités et de compétences entre les différentes institutions impliquées dans l'orientation. Toutefois, cette évolution n'a pas simplifié ce domaine complexe, caractérisé par la multiplicité des intervenants, des dispositifs et des logiques d'action. Si les réformes récentes ont donc renforcé le rôle des Régions dans la coordination de l'information sur les métiers et les formations, la mise en œuvre de cette orientation, désormais davantage ancrée dans les territoires, se heurte encore aux limites de sa structuration historique.

Le paysage de l'orientation est aujourd'hui composé d'un maillage hétérogène d'acteurs intervenant à différents niveaux :

- Les Régions avec la Direction de la Formation tout au long de la vie qui pilote les actions de formation professionnelle et assure le lien avec le Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP), les services chargés de l'orientation, le CARIF-OREF et le service Communication/documentation sur les métiers.
- Les services déconcentrés de l'État : Les Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS) qui pilotent les politiques de l'emploi, de la formation professionnelle, de l'insertion, et de la cohésion sociale à l'échelle régionale. Les DREETS participent au pilotage du Service public Régional de l'Orientation (SPRO) ; les services académiques via les Délégations régionales académiques à l'information et à l'orientation (DRAIO) qui gardent la compétence de l'orientation scolaire et dont les services assurent l'organisation des CIO et la gestion des psychologues de l'Éducation nationale ; les Directions départementales de l'emploi, du travail et des solidarités (DDETS) qui agissent à l'échelle départementale sur l'insertion, l'emploi et la formation, en lien avec les missions locales, les plans locaux d'insertion et le RSA; les services déconcentrés du ministère de l'Agriculture en charge d'une partie de l'orientation pour les lycées agricoles; d'autres partenaires publics avec des missions partagées (ONISEP et CIO).
- Les établissements scolaires du secondaire (collèges et lycées) chargés de l'orientation scolaire, pilotée par le ministère de l'Éducation nationale et encadrée par les DRAIO. Ces derniers sont également responsables des dispositifs intégrés (Parcours Avenir, de la 6e à la terminale, et les 54 h dédiées à l'orientation depuis la loi de 2018). Les professionnels mobilisés incluent les psychologues de l'éducation nationale exerçant en CIO ou en établissements, les professeurs principaux, les chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation.
- Les missions locales qui interviennent auprès des jeunes de 16 à 25 ans, notamment ceux sortis du système scolaire sans qualification ou sans emploi. Elles assurent un suivi vers l'insertion sociale et professionnelle et participent au Service Public de l'Insertion et de l'Emploi, en lien avec les régions et les autres acteurs de l'emploi et de la formation.
- France Travail intervient dans la mise en œuvre des politiques d'orientation professionnelle et d'insertion à plusieurs niveaux : il participe au Service Public Régional de l'Orientation, en

coordination avec les régions, propose un accompagnement des publics (dont le Conseil en Evolution Professionnelle), prescrit des formations, alimente et mobilise les outils numériques d'aide à l'orientation.

- Les branches professionnelles et les employeurs participent également de manière croissante aux dynamiques d'orientation : production de référentiels métier, élaboration des certifications professionnelles (via France Compétences), organisation d'événements (forums, visites d'entreprise, d'établissements ou de services...), participation à des actions d'orientation, co-construction des parcours de formation via les opérateurs de compétences (OPCO), repérage des métiers en tension. Ces différentes logiques d'engagement s'inscrivent dans les CPRDFOP et dans les dispositifs régionaux d'orientation, comme Proch'Orientation en Hauts-de-France.

La pluralité des acteurs impliqués dans les politiques d'orientation, fruit d'une construction historique que nous avons précédemment retracée, témoigne de la volonté de répondre à une diversification croissante des besoins sociaux. Toutefois, cette densité engendre également un risque de complexité et de lisibilité réduite pour les publics, déjà mis en exergue par plusieurs travaux réalisés pour le CNESEO en 2018.

À cette grande diversité institutionnelle s'ajoute une hétérogénéité des opérateurs techniques aux statuts variés, comme les CARIF-OREF, les plateformes numériques (Parcoursup, Eduscol¹¹, Cléor¹², MAUDE¹³, OUIFORM¹⁴, MétierScop¹⁵, PrendreSoin.fr¹⁶ depuis peu), mais aussi l'ONISEP ou des acteurs privés comme L'Étudiant. Bien qu'elles relèvent de logiques distinctes, toutes visent à produire et élargir l'information sur les formations et les métiers, mais leur efficacité dépend largement de l'accompagnement qui les entoure, ainsi que de leur articulation avec les acteurs de terrain.

¹¹ **Éduscol** est le portail officiel d'information pédagogique du ministère de l'Éducation nationale, à destination des professionnels de l'éducation (enseignants, personnels, cadres). Il centralise les ressources, programmes, dispositifs et actualités éducatives.

¹² **Cléor** (« Clés pour l'évolution et l'orientation en région ») est une plateforme régionale développée par les Carif-Oref et le C2RP, offrant des données actualisées sur les métiers, les formations, les besoins de recrutement et les conditions de travail à l'échelle territoriale.

¹³ **MAUDE** (« Métiers d'Aujourd'hui et de Demain ») est une plateforme développée par Transitions Pro Hauts-de-France pour accompagner les reconversions vers les métiers porteurs localement.

¹⁴ **OUIFORM** est un outil de positionnement en formation destiné aux prescripteurs partenaires de France Travail (missions locales, Cap emploi, départements, LADOM)

¹⁵ **MétierScope** est un service de France Travail offrant plus de 500 fiches métiers accessibles par mots-clés, centres d'intérêt, secteurs ou métiers d'avenir, avec des vidéos, infos emploi et compétences du ROME 4.0

¹⁶ **PrendreSoin.fr** est une plateforme lancée en novembre 2024 par France Travail en partenariat avec les ministères de la Santé, des Solidarités et du Travail, destinée à promouvoir et valoriser les métiers du soin et de l'accompagnement social (petite enfance, handicap, grand âge, santé, social)

L'histoire de l'orientation, loin de suivre une trajectoire linéaire, apparaît comme le produit d'une succession de réformes, d'injonctions sociales et de logiques institutionnelles hétérogènes. Pensée d'abord comme un instrument de régulation du lien formation-emploi, l'orientation s'est progressivement transformée sous l'effet de dynamiques multiples : massification scolaire, montée du chômage, individualisation des parcours, territorialisation de l'action publique.

Cette relecture socio-historique proposée dans ce premier chapitre a mis en évidence plusieurs tensions constitutives de l'orientation : entre sélection et émancipation, entre prescriptions institutionnelles et aspirations individuelles, entre régulations centralisées et dispositifs territorialisés. L'analyse a également permis de comprendre comment se sont multipliés les acteurs, les dispositifs et les cadres de référence, donnant lieu à un système complexe où coexistent différentes conceptions de l'orientation – tantôt outil de pilotage des trajectoires au service du marché de l'emploi, tantôt levier éducatif d'accompagnement des projets personnels.

L'approche éducative de l'orientation, consolidée depuis les années 2000, n'a pas effacé les logiques antérieures, mais cohabite avec elles, dans un système d'acteurs de plus en plus dense. Cette complexité croissante a justifié une montée en puissance des échelons territoriaux, en particulier des Régions, à qui ont été confiées de nouvelles responsabilités dans l'organisation de l'orientation tout au long de la vie. Dans la suite de ce rapport, nous examinerons plus spécifiquement comment ces tensions, dynamiques et initiatives se déploient dans le contexte de la région Hauts-de-France, et comment elles impactent plus particulièrement le champ des formations et des métiers du travail social.

Chapitre 2. La politique régionale d'orientation vers les métiers et les formations du travail social en Hauts-de-France.

Alors que le chapitre précédent a permis de retracer les évolutions nationales des questions relatives à l'orientation, marquée par une montée en puissance des Régions et une diversification des dispositifs et outils, ce second chapitre propose un ancrage territorial en Hauts-de-France. Il s'agit d'examiner comment les ambitions formulées à l'échelle nationale se traduisent concrètement dans la stratégie régionale, en portant une attention particulière à l'orientation vers les métiers du travail social.

1. Questions de méthode

L'enjeu de développer l'attractivité des métiers du travail est aujourd'hui reconnu comme prioritaire par les acteurs institutionnels. Il s'agit dès lors d'interroger la manière dont l'orientation vers ces métiers est pensée et mise en œuvre à l'échelle régionale. Ce travail s'appuie sur différents matériaux : une analyse documentaire (notamment des schémas régionaux 2017-2020 et 2022-2028) et un corpus d'entretiens individuels menés entre septembre 2024 et mars 2025 auprès d'acteurs impliqués dans la gouvernance et l'animation des politiques d'orientation.

Les entretiens, formels, enregistrés avec l'accord des participants, ont été conduits auprès de plusieurs institutions : la Région (Direction de la recherche, de l'enseignement supérieur et des formations sanitaires et sociales et Mission Proch'Orientation), de la Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS, « Pôle Économie, Emploi, Compétences », Service des formations sociales et paramédicales), et de la Délégation de région académique à l'information et à l'orientation (DRAIO). Sur les six personnes rencontrées, trois d'entre elles siégeaient, au moment de l'enquête, au secrétariat permanent du Schéma régional des formations sanitaires et sociales, instance chargée de l'animation et du suivi de ce dispositif stratégique.¹⁷

Le dispositif d'enquête a également bénéficié de l'implication active de deux membres de l'équipe de recherche à un groupe de travail co-piloté par la Région Hauts-de-France (Mission Proch'Orientation) et la DRAIO dans le cadre de la mise en œuvre des orientations du Schéma régional des formations sanitaires et sociales. Ce groupe de travail a réuni des représentants d'organismes de formation, d'employeurs, de la Région, de la DREETS, de l'ARS, du Campus des métiers et des qualifications « Autonomie, Longévité, Santé », du C2RP, de France Travail, ainsi que d'autres acteurs investis dans l'orientation scolaire et professionnelle des publics vers les formations du travail social et, plus largement, de la santé. L'équipe de recherche a participé aux trois réunions conduites à partir de novembre 2024, ainsi qu'aux temps de préparation qui les ont précédées.

¹⁷ Cf Annexe 1. Caractéristiques des personnes enquêtées – 1. Acteurs institutionnels rencontrés. Le Tableau 1 présente la liste des institutions concernées ainsi que le code attribué à chaque entretien, utilisé dans les citations anonymisées dans la première partie du rapport.

2. L'attractivité des métiers du travail social : un enjeu devenu central dans la stratégie régionale

2.1. Les orientations du CPRDFOP et du SRFSS

Le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles (CPRDFOP) 2022-2028 constitue le socle stratégique de la politique régionale en matière d'orientation, de formation professionnelle et d'apprentissage en Hauts-de-France.

Inscrit dans le prolongement du précédent contrat de plan régional, il entend « *confirmer et amplifier la volonté d'un rapprochement des acteurs de l'orientation et de la formation avec les réalités du développement et de la transformation du tissu économique régional et territorial* » (CPRDFOP 2022-2028, Région Hauts-de-France, p. 4).

Coconstruit par la Région, l'État, les partenaires sociaux et les branches professionnelles, il définit les axes d'une stratégie « *en faveur d'une réponse toujours plus adaptée à l'évolution des besoins de compétences et d'emplois des entreprises régionales, de l'accès à la qualification tout au long de la vie et l'accompagnement des parcours professionnels, d'une capacité d'intervention dynamique, partenariale et ouverte* » (Idem).

Comme le souligne un de nos interlocuteurs :

“Le CPRDFOP est une instance et un contrat de plan qui, autour de l'État et de la Région, réunit l'ensemble des acteurs du champ de l'emploi, de la formation, l'information et l'orientation professionnelle pour mettre en place un certain nombre d'actions, de feuilles de route et d'élaboration - notamment la carte des formations - des ambitions stratégiques de la région sur ce qui est à mener, ce qui est prioritaire pour la région Hauts-de-France. C'est très large, il concerne tous les champs d'activité, de l'emploi, de l'information, c'est un contrat signé avec l'ensemble des parties prenantes et tous les deux ans, il y a une mise en place d'une feuille de route qui vient expliciter les ambitions qui ont été votées, ce qu'on appelle les ambitions stratégiques...”(E3R)

Quatre ambitions stratégiques sont déclinées dans le CPRDFOP 2022-2028 :

- Identifier et répondre aux besoins de qualification ainsi qu'aux besoins en compétences des entreprises et des territoires. En lien avec les mutations économiques, sociétales et environnementales ;
- Élever le niveau de qualification des publics et favoriser leur insertion, leur inclusion et leur intégration professionnelle en garantissant un accès à la formation pour tous, tout au long de la vie ;
- Construire et mettre en action une stratégie coordonnée d'orientation, d'information et d'accompagnement pour tous les publics tout au long de la vie ;
- Encourager et soutenir les innovations et les expérimentations en formation et en orientation pour mieux répondre aux besoins des entreprises, des territoires et aux aspirations des personnes.

Ce document se situe dans une volonté de transformation des parcours vers l'emploi, dans un contexte de mutations profondes : transition écologique, numérisation du travail, vieillissement de la

population, tensions de recrutement dans certains secteurs - dont le secteur sanitaire et social. Il a été élaboré dans un contexte profondément marqué par la crise sanitaire, une attention portée aux enjeux écologiques, climatiques, économiques et sociaux, ainsi qu'une transformation du paysage institutionnel induite par la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Présenté comme *“une véritable feuille de route partenariale”*, *“il vise à coordonner et planifier les actions politiques menées en faveur de l'orientation, de la formation et de l'emploi pour une meilleure efficacité des dispositifs”*.¹⁸

Cette dimension partenariale est largement soulignée par les représentants de l'État et de la région que nous avons rencontrés :

“Le CPRDFOP va traiter de l'ensemble de la formation professionnelle en région, avec tous les partenaires” (E5E), *“Le CPRDFOP, c'est le résultat d'un travail avec l'État, les partenaires sociaux, les branches...dès le départ, on a demandé à toutes les branches professionnelles de participer aux réunions préparatoires de consultation, présenter des chiffres, exprimer leurs besoins et on travaillait, dans des ateliers, à partir des besoins qu'ils exprimaient...”* (E4R)

Deux principes d'actions sont affirmés pour l'action partenariale : 1/Observer et mieux connaître l'environnement socio-économique afin d'éclairer la décision, 2/ Piloter, suivre, mesurer, évoluer.

Dans ce Contrat de Plan, le secteur santé-social bénéficie d'un chapitre spécifique *“parce que les formations sanitaires et sociales ont été décentralisées depuis 2004 aux Régions”* (E3R), tout en étant étroitement articulé aux grandes lignes directrices :

“Tous les champs n'ont pas un schéma régional, mais les formations sanitaires et sociales, du fait de leur particularité - en tout cas, le système des diplômes d'État, la manière dont sont organisés les organismes de formation – fait que le législateur a voulu qu'il y ait un schéma régional dans le CPRDFOP. Mais on dit souvent que le schéma vaut CPRDFOP, c'est un élément important, il faut que les actions qu'on mène soient clairement en cohérence...” (E52)

En Hauts-de-France, le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles et le Schéma Régional des Formations Sanitaires et Sociales sont en effet articulés *“afin de garantir la cohérence de la stratégie régionale de formation, notamment pour les secteurs en tension comme la santé et le social”* (CPRDFOP Hauts-de-France 2022-2028, p. 12).

Celui-ci bénéficie toutefois de sa propre gouvernance d'animation et de suivi : un pilotage animé par la Région avec l'État (DREETS, ARS, Education Nationale), constituant le secrétariat permanent du schéma. Un comité de pilotage se réunit une fois par an, composé du paritarisme décliné dans le champ spécifique du sanitaire et du social et de collèges associés. Celui-ci rend compte du suivi de sa feuille de route aux comités de pilotage du CPRDFOP (*Ibid*, p. 27 ; p. 214)

¹⁸ “Orientation, formation, emploi” : tous unis pour agir ! Région Hauts-de-France, 10.02.2023.
<https://www.hautsdefrance.fr/orientation-formation-emploi-tous-unis-pour-agir/>

Quatre ambitions (objectifs) et quatre actions prioritaires (engagements) sont présentées dans le Schéma Régional des Formations Sanitaires et Sociales 2022-2028.

Fil conducteur des engagements du SRFSS, les ambitions déclinées ci-après ont vocation à être articulées avec celles du CPRDFOP (*Ibid*, p.215) :

- Faciliter la construction de parcours adaptés des publics jeunes et adultes permettant leur montée en qualification notamment par le développement de la formation, l'apprentissage, la VAE...
- Répondre aux besoins de professionnels en santé et de l'action sociale notamment dans les territoires les plus en manque de personnels, comme les territoires ruraux et les zones blanches, en proposant une carte des formations en l'adaptant à mi-parcours ;
- Poursuivre le travail partenarial de l'ensemble des acteurs concernés, l'État, la Région, les employeurs, les écoles, les étudiants... dans la continuité du précédent schéma ;
- Participer aux travaux du CPRDFOP répondant à des enjeux transversaux identifiés également dans le SRFSS.

Pour répondre à ces ambitions, quatre engagements sont énoncés et développés en précisant les objectifs, modalités de pilotage, de copilotage et les partenaires associés (pp. 215-227) :

- Proposer une carte des formations répondant notamment aux besoins des territoires les plus en manque de personnels – les territoires ruraux et les zones blanches – et en prenant en compte les besoins des publics apprenants ;
- Renforcer la place et la participation de l'employeur dans le dispositif de certification, en formation et VAE ;
- Développer sur tout le territoire régional une politique concertée de mise en œuvre des stages en formations sanitaires et sociales ;
- Améliorer l'orientation spécifiquement vers les métiers des formations sanitaires et sociales en Hauts-de-France.

Le quatrième engagement, étroitement relié à l'ambition stratégique 3 du CPRDFOP ("Construire et mettre en action une stratégie coordonnée d'orientation, d'information et d'accompagnement pour tous les publics tout au long de la vie) souligne explicitement le déficit d'attractivité de certaines formations sanitaires et sociales : baisse de 30 à 40 % du nombre de candidats dans les formations sociales (grade licence) sur Parcoursup en septembre 2022, méconnaissance des métiers, orientations inadaptées, par défaut, pouvant générer des abandons (*Ibid*, p.225)

Les questions relatives à la problématique de l'attractivité des métiers, en lien direct avec les tensions durables sur certains secteurs, représentent un enjeu transversal et prioritaire dans le CPRDFOP et le SRFSS 2022-2028. Si d'autres secteurs semblent rencontrer des difficultés persistantes dans le recrutement, les métiers du travail social s'en distinguent néanmoins par plusieurs traits spécifiques mis en exergue dans les instances : "manque de candidats, une problématique de formation et de maintien dans l'emploi, avec des places de formation vacantes, des interruptions et des abandons en cours de formation; pas d'homogénéité sur la connaissance de la réalité de ces formations et des métiers, des représentations des métiers et des formations en décalage avec la réalité professionnelle; problématique de financement des formations ; de l'indemnisation ou des bourses; cas particulier des adultes, de la complexité de la démarche administrative et des droits." (COPIL SRFSS, 5 février

2025). L'attractivité des métiers est également mise en relation avec les politiques de ressources humaines menées par les employeurs.

Tous les acteurs rencontrés reconnaissent un déficit d'attractivité des métiers de la santé et du travail social - une crise devenue visible et mise en mots à l'échelle régionale depuis quatre ans environ, mais qui révèle des tensions plus profondes.

Ainsi l'exprime un des professionnels : *“Moi je suis arrivé dans le service au moment des Etats Généraux du travail social et puis il y a eu l'ensemble des travaux qui ont conduit au Livre Blanc. Le sujet de l'attractivité, on en parlait déjà un peu, mais j'ai l'impression qu'il s'est quand même fortement accentué depuis 2020. Mais c'est vrai, le sujet était présent sur le terrain à certains endroits, même avant mon arrivée en DR, en lien avec le turn-over des équipes, les difficultés de recrutement... mais clairement effectivement depuis 2020, on voit qu'il y a une difficulté qui est très très présente. (...) Dans les instances dans lesquelles on peut participer, et notamment avec les centres de formation, il y a le sujet de l'attractivité. Et dans les sous-sujets, celle des formations, le maintien en formation, la vérification de l'orientation, la sécurisation des parcours, les taux d'abandon... Et une fois qu'on tire sur le fil, on se rend compte avec les autres services de la DREETS qui traitent des politiques de cohésion sociale, que les difficultés de recrutement sont, là-aussi, bien présentes... C'est donc un sujet, forcément, qui traverse aujourd'hui la manière dont sont menées les politiques publiques en région...”* (E5E) Cet extrait illustre combien les tensions identifiées sur le terrain ont trouvé un écho institutionnel croissant, jusqu'à investir les documents stratégiques régionaux comme le SRFSS 2022-2028.

Ainsi, si les tensions sur l'emploi touchent de nombreux secteurs, le travail social cumule des difficultés d'activité (déficit d'attractivité persistant, conditions de travail dégradées, déséquilibre territorial de l'offre et de la demande) et des enjeux identitaires forts, liés au décalage entre les idéaux du métier et les épreuves du terrain, ou à une reconnaissance institutionnelle jugée insuffisante. Alors que le précédent schéma (2017-2020) abordait les formations du travail social de manière agrégée avec celles du sanitaire, sans mettre spécifiquement en avant les métiers du social, le SRFSS 2022-2028 marque une rupture : les métiers en difficulté de recrutement sont nommés, le schéma alerte sur la fragilisation de ces filières et appelle à des actions ciblées : campagnes de valorisation des métiers, amélioration des conditions d'accueil en formation, et concertation étroite avec les employeurs du secteur social et médico-social. Ce changement de focale, renforcé par le CPRDFOP, montre la montée en puissance d'une orientation pensée non plus seulement comme dispositif d'accès à la formation, mais comme un véritable instrument de politique publique visant à répondre aux tensions persistantes du marché de l'emploi.

Le texte insiste également sur la nécessité d'une articulation entre les outils régionaux (CPRDFOP, Proch'orientation) et les acteurs de terrain. Cette évolution s'inscrit pleinement dans les évolutions récentes des politiques publiques d'orientation. Il traduit localement les logiques de coordination, de territorialisation et d'attractivité des métiers promues par les réformes nationales.

Les documents stratégiques régionaux — le CPRDFOP et le SRFSS 2022-2028 — affichent une volonté de structuration et de coordination des politiques publiques d'orientation et de formation dans les Hauts-de-France. Ils expriment une volonté partagée des acteurs impliqués de répondre aux tensions sectorielles et territoriales, notamment celles affectant les métiers du social et de la santé. Cette ambition repose sur des principes de pilotage partenarial, de territorialisation des réponses, et d'investissement dans l'innovation et l'accompagnement tout au long de la vie. Pour autant, au-delà des intentions affichées, plusieurs enjeux restent ouverts. La manière dont cette stratégie se décline concrètement, notamment dans les secteurs en crise d'attractivité comme celui du travail social,

mérite d'être interrogée. L'orientation est-elle pensée comme un véritable levier d'action structurant, ou bien reste-t-elle cantonnée à une fonction d'ajustement des flux vers les secteurs en tension ? Les logiques d'adéquation formation-emploi coexistent-elles avec des approches plus éducatives de l'orientation ? Et surtout, comment ces orientations sont-elles comprises, mises en œuvre et parfois réinterprétées par les acteurs de terrain ?

Pour avancer dans la compréhension de l'opérationnalisation de cette stratégie régionale, nous nous penchons à présent sur le dispositif Proch'Orientation. Présenté comme l'un des leviers majeurs de la politique régionale d'information sur les métiers et les formations, ce dispositif permet d'observer, à un niveau intermédiaire entre les intentions politiques et leur réception par les acteurs, certaines modalités de mise en œuvre territoriale de l'orientation. Sans prétendre rendre compte de l'ensemble des dynamiques à l'œuvre, son analyse offre un point d'entrée pour interroger les finalités, les outils et les logiques sous-jacentes à l'action publique régionale.

2.2. Proch'Orientation : un outil au croisement de la politique régionale et de l'action de terrain.

Dans ce qui suit, nous analyserons plus précisément les finalités et modalités d'action de Proch'Orientation à partir d'un entretien mené avec deux professionnels rattachés à cette mission, l'une en charge de la coordination globale et l'appui technique et l'autre sur le volet communication santé-social, dans le secteur « attractivité des métiers et visibilité des formations ». L'objectif est de mettre en lumière la manière dont cette politique se décline dans le champ de l'attractivité des métiers du secteur sanitaire et social.

Déployé à partir de 2019, Proch'Orientation est présenté comme un outil d'interface entre les ambitions de formation et d'emploi et les pratiques concrètes d'accompagnement à l'orientation sur les territoires.

“ La naissance de Proch'Orientation... et bien 2018, il y a eu la loi, mais la question c'est comment on met en place ? Une plateforme s'est créée au départ pour rapprocher les ambassadeurs, il fallait les rapprocher des équipes éducatives, proposer qu'ils se contactent, donc on a avancé sur la question en 2019 et c'est ensuite en 2020, le jour du confinement, que la première partie de l'équipe est arrivée au sein de la mission...” (E1PO)

“La mission a une histoire... (...) C'est vrai que les premières collègues qui sont intervenues, c'était les référents territoriaux, ce sont elles qui font partie du secteur animation territoriale et qui vont à la fois aller promouvoir auprès de professionnels pour devenir ambassadeurs, les mettre en relation avec les enseignants, les établissements pour qu'ils puissent intervenir dans des interventions aussi cohérentes avec aussi la vérification et la véracité des informations qu'on peut donner sur les secteurs d'activité régionaux. Donc elles font le lien. Elles sont vraiment sur les territoires. Et le secteur attractivité et visibilité des formations, des métiers, on est plus sur une cellule éditoriale, on va produire du contenu sur site internet, sur papier, flyers, promouvoir les dispositifs, mais aussi donner de l'information et aller chercher des données actualisées, régionalisées sur les métiers, sur les formations pour y accéder, c'est un petit peu les guides. Vous savez, les guides de l'ONISEP qu'on avait après la 3e qui sont distribués tous les ans aux élèves de 3e dans tous les établissements, dans tous les collèges pour les élèves de 3e avec le carnet d'adresses aussi qu'on actualise régulièrement. Donc c'est toujours l'ONISEP qui va chercher les données et qui nous fournit les données puisqu'ils sont financés pour ça. Mais voilà, nous on vient, Mission Proch'Orientation, régionaliser tout ça, et le but c'est de faire témoigner aussi des jeunes ou des professionnels des Hauts-de-France pour que ça parle plus concrètement aux élèves, aux jeunes, à leur famille aussi...” (E2PO)

La mission Proch'Orientation s'inscrit dans une gouvernance partenariale à plusieurs échelons, articulant coordination régionale, animation départementale et mobilisation d'acteurs locaux. Considéré comme un pilier opérationnel de la stratégie régionale d'orientation, ce dispositif situe ses actions dans le prolongement direct des orientations définies par le CPRDFOP et le SRFSS. Proch'Orientation est présenté comme un outil de coordination, de valorisation et de mise en lien, visant à *“faciliter l'accès à l'information sur les métiers et les formations, en s'adressant à l'ensemble des publics, scolaires, jeunes décrocheurs, personnes en reconversion, etc.”* (E1PO). Les interlocuteurs insistent sur le fait que Proch'Orientation est *“une porte d'entrée régionale”*, mais surtout un *“réseau entre les acteurs de l'orientation, de l'emploi et de la formation”* (E2PO).

Conçu comme un levier d'action pour mieux faire connaître les métiers, Proch'Orientation se distingue ainsi par trois caractéristiques :

- Une transversalité affirmée : Amenée à intervenir aux différentes étapes du parcours d'orientation des jeunes depuis le collège, dans tous les secteurs d'activité et sur les cinq départements, la mission Proch'Orientation s'articule avec les directions de la formation professionnelle, de la formation supérieure, de l'agriculture, la direction de l'emploi... *“On est aussi dans cette nécessité de nous articuler, nous aussi en interne, pour trouver plus de fluidité et aussi de performance dans nos politiques (...) On est vraiment en transversalité sur beaucoup de domaines”* (E2PO) ;
- Une logique multipartenariale (mobilisation d'acteurs issus de l'éducation, de l'emploi, des branches professionnelles ou des collectivités pour soutenir l'attractivité des métiers - dans un contexte où nombreux, à l'échelle de la région, sont ceux qui aspirent à promouvoir leur secteur d'activité: *“Depuis que je suis arrivée, en novembre 2023, j'ai l'impression que tous les secteurs sont en tension... vraiment quand je rencontre des interlocuteurs, des représentants de secteurs – des OPCO, des fédérations, des syndicats de métiers - ils s'organisent tous. Tous sont dans cette volonté d'attirer dans leur secteur...”* (E2PO)
- Et sa mise en proximité avec les publics (via des interventions mobiles, des ambassadeurs métiers, ou des actions dans les établissements scolaires): *“On est amenés à développer de nombreux outils ou à soutenir des projets pour atteindre, pour toucher les élèves, les enseignants, les formateurs, les prescripteurs (...) La porte d'entrée, c'est souvent les établissements scolaires, mais on communique aussi auprès des centres sociaux, auprès des missions locales, on intervient pour les jeunes mais au sens très très large...”* (E1PO)

Les missions et activités diversifiées de Proch'Orientation s'inscrivent dans une logique de territorialisation de l'action publique visant à faire de l'orientation un levier au service du développement économique et de la structuration des parcours professionnels. Il se trouve ainsi à la croisée des politiques d'orientation, de formation, mais aussi de développement économique régional, les métiers valorisés reflétant des choix stratégiques en matière d'investissements dans certains secteurs d'activités jugés prioritaires.

Comme le souligne un des professionnels rencontrés : *“On essaie de faire des choses vraiment par secteurs d'activité en mettant en avant des acteurs de la région, en lien aussi avec les besoins économiques des entreprises, puisque la région travaille aussi à travers d'autres directions sur le développement économique, la stratégie REV3, les enjeux d'avenir, les enjeux écologiques de transition énergétique. Enfin, voilà... Sur les métiers innovants, émergents, avec des besoins en main d'œuvre qui sont exprimés, qui peuvent être anticipés, peut être aussi dès les fins de scolarité, dans les orientations des jeunes...”* (E1PO)

Ce positionnement traduit un élargissement des finalités de l'orientation : elle devient ici un instrument d'ingénierie territoriale, mobilisé pour répondre à des tensions structurelles sur le marché du travail. L'enjeu n'est pas seulement de mieux informer, mais aussi d'agir sur les représentations sociales des métiers et lutter contre les stéréotypes professionnels en particulier ceux associés à une image dévalorisée ou peu connue : *“On travaille à faire découvrir les métiers, à casser les représentations, notamment sur les métiers du soin, du social, de l'industrie aussi... (...) Il y a un vrai enjeu d'image !”* (E1PO). Le dispositif s'inscrit dans une logique de proximité, en cohérence avec les ambitions du CPRDFOP de répondre aux besoins locaux de qualification. L'entretien met en avant sa vocation à *“répondre au plus près des enjeux territoriaux”*, avec des référentes territoriales *“présentes dans chaque département”* et des coordonnateurs départementaux pour animer les réseaux, assurer une veille et organiser des actions (E1PO). Cela participe à la mise en cohérence d'une offre morcelée : *« On essaie de faire le lien entre tous les dispositifs existants, éviter la redondance, être lisibles »* (E2PO).

Cette mise en visibilité repose sur une panoplie d'outils et d'actions qui combinent information, communication et immersion. Elle mobilise des supports numériques (plateformes en ligne, vidéos, quizz interactifs), des événements d'ampleurs (*“compétition mondiale de métiers WorldSkills”*, concours *“Je filme le métier qui me plaît”*), des formats d'accompagnement (webinaires d'information sur les formations et les métiers, interventions d'ambassadeurs métiers), ainsi que des outils pédagogiques construits à partir des supports proposés par d'autres partenaires comme l'ONISEP (guides, fiches métiers, carnets d'adresses). À cela s'ajoute le soutien à des expériences concrètes, telles que les stages de découverte pendant les vacances scolaires. Les collaborateurs de Proch'Orientation travaillent également en lien étroit avec le C2RP Carif-Oref, les Campus des Métiers et des Qualifications (CMQ) - CMQ Longévité santé (CMQLS) pour le secteur sanitaire et social, qui développent eux aussi d'autres outils et activités d'aide à l'orientation et à l'évolution professionnelle.

L'ensemble de ces actions s'inscrit dans une logique d'attractivité et de déconstruction des représentations, visant à susciter la curiosité, à rendre les métiers plus accessibles et compréhensibles, mais aussi à valoriser les secteurs en tension. Pour autant, cette diversité interroge. La multiplicité des formats, si elle permet de s'adresser à des publics variés, peut aussi engendrer une certaine dispersion, voire une redondance, si elle n'est pas suffisamment articulée à des parcours individualisés d'accompagnement. Ces différents outils proposés pour soutenir l'orientation demandaient donc d'être évalués dans leur appropriation par les différents acteurs de l'AIO qui agissent auprès des publics cibles. Ces outils sont-ils connus ? Sont-ils utilisés ? Par qui ? De quelle manière et pour quels effets ? Ces questions ont pu être travaillées par différents partenaires réunis dans le cadre du groupe de travail interinstitutionnel copiloté par la DRAIO et la Mission Proch'Orientation dans le cadre des actions du CPRDFOP et du SRFSS. Le travail mené a été réalisé à partir de l'exploitation des résultats d'une enquête quantitative conduite entre mai et août 2024 auprès des établissements scolaires de la région, des autres acteurs de l'orientation et des établissements de formation du secteur sanitaire et social.

Pour rappel cette action s'est inscrite dans la Fiche Action 29 du CPRDFOP SRFSS *“Outiller les professionnels de l'accueil, de l'information et de l'accompagnement à l'orientation de tous les publics spécifiquement aux métiers auxquels mènent les formations du SRFSS”*. Si les répondants à cette enquête ont déclaré qu'ils disposaient d'un bon niveau global d'informations sur les formations

et métiers du sanitaire et du social, ils reconnaissent toutefois disposer de peu d'éléments concrets sur les réalités des métiers, les aides financières et les dispositifs pédagogiques prévus dans l'accompagnement pédagogique des parcours de formation. On peut aussi noter que la représentation du travail social y apparaît faible, peu différenciée du sanitaire, comme si les métiers du travail social restaient en arrière-plan des préoccupations exprimées ou qu'ils étaient englobés dans une catégorie générale "sanitaire et social" qui masque leurs spécificités. Ce travail permet ainsi de compléter les analyses précédentes en apportant quelques éléments d'éclairage sur la réception et l'appropriation des dispositifs d'orientation par les professionnels eux-mêmes. Les résultats de l'enquête conduite dans le cadre de ce groupe, tout comme les échanges suscités lors de leur restitution, mettent en perspective la persistance de zones d'ombre, en particulier concernant la lisibilité des métiers du travail social. Ces constats soulignent l'importance de situer les actions entreprises dans un cadre plus cohérent, articulant les orientations politiques régionales avec les pratiques des acteurs et les exigences de coordination interinstitutionnelle.

L'analyse des orientations stratégiques régionales (2.1) et du déploiement opérationnel du dispositif Proch'Orientation (2.2) montre que l'attractivité des métiers constitue aujourd'hui un enjeu central pour les politiques publiques régionales en région Hauts-de-France. La reconnaissance de la "crise" d'attractivité – notamment dans les secteurs de la santé et du travail social – a conduit à la mise en œuvre d'actions ciblées, plurielles, visant à renforcer la visibilité des métiers, à améliorer les conditions d'entrée en formation et à mieux articuler les acteurs de l'orientation, de la formation et de l'emploi. Les entretiens menés avec les représentants institutionnels révèlent les efforts engagés pour promouvoir ce secteur, soutenir les acteurs dans leurs missions auprès des publics, en recherchant, de la place qui est la leur, à traduire les orientations politiques nationales dans leur périmètre d'intervention. Les acteurs rencontrés cherchent à mieux articuler, soutenir le dialogue, favoriser l'interconnaissance.

Comme le soulignait l'un d'entre eux : *“On voit qu'il y a une prise de conscience qui est globale. Mais quand il y a une prise de conscience globale, il n'y a pas forcément une action qui est globalisée. Donc du coup, on va avoir un tas d'initiatives ici et là. Du côté État ou du côté Région, on va essayer de faire des mises en commun, des mises en relation, des mises en cohérence... (...) Chacun aborde le sujet à partir de son propre angle, de ses missions et des leviers dont il dispose pour intervenir...”* (E5E)

Il ressort également des entretiens que nous avons conduits auprès des acteurs institutionnels que la montée en puissance des dispositifs régionaux d'orientation ouvre des espaces que le travail social – dans ses lieux de formation et d'exercice professionnel – gagnerait davantage à investir. Le travail social n'est pas absent des instances régionales, mais il y reste faiblement visible. Plusieurs acteurs, notamment au sein de la DREETS et de la Région, mettent en avant les efforts qu'ils déploient depuis des années pour lui donner une place, faire entendre ses spécificités et porter ses besoins au sein des instances de gouvernance. Si la “crise d'attractivité” représente un défi, elle permet aussi de repositionner le secteur dans les débats et d'interroger collectivement les modalités d'action à construire.

La troisième partie de ce chapitre propose de restituer quelques constats partagés et les perspectives qui émergent des rencontres avec les représentants de l'État, de la Région et de la DRAIO, mais aussi des travaux menés dans le cadre de la fiche action n° 29 du CPRDFOP SRFSS. Elle met en lumière des pistes de mobilisation pour le travail social : se positionner dans les espaces de gouvernance,

développer une parole collective, travailler à une meilleure lisibilité de ses métiers, et construire des alliances avec les acteurs de l'orientation. Ces enjeux, loin d'être purement sectoriels, s'inscrivent dans une dynamique plus large de réflexion sur l'attractivité, la coordination interinstitutionnelle et la capacité à penser l'orientation comme levier d'action partagé. Toutefois, pour le travail social, les enjeux de visibilité, de représentation et de reconnaissance prennent ici une dimension singulière, et rendent d'autant plus nécessaire une réflexion spécifique sur la manière dont ce secteur peut investir les espaces de concertation et faire entendre sa voix.

3. Des enjeux pluriels pour le travail social

Les entretiens menés avec les représentants de l'État, de la Région et de l'Éducation nationale, ainsi que les travaux collectifs conduits dans le cadre de la FA 29 du CPRDFOP/SRFSS, mettent en lumière un paradoxe : alors que les métiers du travail social figurent parmi les plus exposés aux tensions de recrutement, leur place dans les dispositifs et pratiques d'orientation semble rester relativement marginale. Le secteur est souvent englobé dans la catégorie plus vaste du « sanitaire et social », ce qui contribue à diluer, voire masquer, la spécificité de ses enjeux, tant en matière de formation que de reconnaissance professionnelle.

Ces constats, formulés par les acteurs eux-mêmes, renvoient à une faible visibilité du travail social dans les dispositifs régionaux d'orientation. Ils pointent également les difficultés à inscrire les métiers du social dans les cadres institutionnels de coordination et de mise en récit (ou en image) des métiers. Si des efforts sont effectivement déployés pour « faire place » au travail social dans les instances régionales, leur portée demeure inégale. Ces dynamiques, bien qu'existantes, apparaissent peu soutenues par un mouvement collectif suffisamment fort pour peser.

Cette configuration s'explique en partie par les caractéristiques du secteur : si le travail social compte des employeurs engagés et présents dans les espaces de dialogue, leur nombre, leur capacité d'influence et leur structuration apparaissent moindres par rapport au champ sanitaire. Ce différentiel de poids tend à limiter sa visibilité dans les espaces de concertation et les arènes décisionnelles, malgré la reconnaissance croissante des tensions qui le traversent.

C'est dans ce contexte que plusieurs perspectives émergent des matériaux recueillis. Celles-ci ne sont pas à considérer comme des préconisations ou de nouvelles bonnes pratiques à appliquer. Elles viennent plutôt mettre en exergue des tensions, des opportunités, et des pistes de travail esquissées par les personnes rencontrées.

Plusieurs axes d'attention se distinguent, dont trois apparaissent comme particulièrement éclairants pour penser la place du travail social dans les politiques régionales d'orientation : la nécessité pour le secteur de prendre part aux espaces de gouvernance et de décision ; l'enjeu de rendre visibles, explicables et compréhensibles ses métiers ; et enfin, celui d'attirer et de convaincre en réaffirmant leur sens.

3.1. Prendre place et peser à la table des discussions

Si l'attractivité du travail social a aujourd'hui été placée à l'agenda politique régional, sa faible visibilité dans les espaces publics de discussion régionaux a été pointée lors des entretiens. Le travail social nous a été décrit comme peu représenté dans les instances où s'expriment les besoins singuliers des filières professionnelles.

Ce déficit de visibilité renvoie à une configuration particulière du secteur : historiquement morcelé, le champ du travail social se caractérise par la pluralité de ses employeurs, une représentation dispersée et une difficulté à faire entendre une voix commune. Face à des acteurs plus structurés – comme ceux du champ sanitaire, souvent portés par de grands établissements publics ou privés – ses représentants peinent à peser dans les discussions, en particulier au sein d'instances telles que le SRFSS où les rapports de force sont inégalement distribués.

Ces aspects apparaissent clairement dans les entretiens :

“ Au niveau du schéma régional, à chaque fois, il fallait remettre le social sur le devant de la scène. Parce qu'on ne connaît pas les métiers, on ne sait pas mettre une image, c'est abstrait, c'est un peu flou, on connaît mal les frontières entre les différents métiers et donc les différentes formations. Donc il fallait constamment les remettre au-devant de la scène. Ce n'était pas que moi à l'époque, c'était aussi ma direction. Mais les acteurs qui s'exprimaient en public – pas forcément à l'écrit, parce que quand on faisait des concertations, le social apparaissait – mais les acteurs qui s'exprimaient, ils parlaient surtout du sanitaire. Enfin, le social n'était pas exclu mais on l'entendait peu. (...) ”

Et il y a une difficulté dans le social – pas forcément liée à l'attractivité immédiate, mais qui a un effet par ricochet à mon avis... Quand on a dû créer les collèges des représentants du schéma, il fallait qu'on ait des représentants des employeurs et après on a décidé de mettre des représentants des Ecoles et des représentants des étudiants. Et bien la profession est tellement diluée - ce n'est pas péjoratif dans ma tête, mais elle n'est pas identifiée clairement comme ça peut l'être dans le sanitaire – et donc quel employeur solliciter ? Oui il y a le Département, mais des employeurs il y en a partout, il y en a partout des employeurs pour le travail social. Mais si on n'identifie pas une tête, c'est compliqué, c'est une limite. En ce sens, le fait d'avoir créé l'Unaforis, c'est un point positif, ou encore le PREFAS pour notre région. Pour moi, c'est un point fort très important, parce que s'il n'y a pas de structure qui permet à quelqu'un de porter la voix et bien ça a des effets négatifs. Parce que parfois le porte-voix, il ne parle pas pour tout le monde, il parle pour certains. Inviter un collectif ou le représentant d'un collectif ce n'est pas pareil. Ce représentant doit venir porter la parole et donc il a plus de force puisqu'il représente...” (E4R)

Dans ce contexte, les acteurs de la région, mais aussi de la DREETS, expliquent soutenir la visibilité du travail social et veiller à ce que les sujets qui le concernent puissent être pris en compte dans les débats collectifs.

Comme le souligne l'extrait suivant, il s'agit aussi de rappeler le travail social à la mémoire des interlocuteurs :

“Parmi les employeurs présents, on a les têtes de réseau ou les grands employeurs sur le volet social et sur le volet paramédical. C'est plutôt, les têtes de réseau ou les grands employeurs, type Département qui sont présents. Après on va avoir des grandes fédérations, type NEXEM par exemple, qui sont membres du Copil. On va discuter et ils vont être associés à la manière dont sont menés les travaux (...) Il faudrait que je reprenne la liste précise...mais dans le travail social, c'est plus compliqué que sur le paramédical, parce que c'est moins... enfin ce n'est pas moins bien organisé, mais c'est beaucoup plus diffus. Tout à l'heure on parlait de visibilisation, et là pour le coup, c'est un rôle de la DREETS et de la région à ce sujet, on peut le dire aussi, qui jouent le jeu de visibiliser le travail social. Parce qu'encore une fois, entre le social et le paramédical, on sait très bien qu'il y a quand même... bon des points communs, mais aussi de grosses, de grosses différences. Ce n'est pas organisé de la même manière, les employeurs ne sont pas les mêmes, les contenus de formation, les manières de mener les formations ne sont pas les mêmes, mais voilà... On diplôme à peu près 8000 personnes par an, ici, en région, au niveau de notre service. C'est 1800 travailleurs sociaux, le reste c'est du paramédical.

Forcément le poids quantitatif fait qu'on aura tendance, dans ces instances, à ne parler que du paramédical, et je ne vous le cache pas, des fois, ça arrive un peu... Alors on n'est pas les seuls, mais c'est vrai que la DREETS, c'est le mieux indiqué pour...on essaie de bien le faire en tout cas, mais de rappeler à la mémoire des interlocuteurs qu'il y a aussi le champ du travail social..." (E5E)

Les entretiens font donc émerger l'attention portée par les acteurs institutionnels à soutenir une plus forte représentation du travail social et de ses employeurs. Leur place - reconnue comme centrale - a été pointée à plusieurs niveaux, y compris au sein des lieux de formation : dans la construction des parcours de formation, dans l'accueil en stage, mais aussi dans l'accompagnement vers l'insertion professionnelle. L'extrait qui suit situe bien cette volonté de faire reconnaître la légitimité des employeurs à entrer davantage dans les dispositifs existants, y compris pédagogiques :

"Il y a la carte des formations dans le cadre du Schéma, mais il y a trois autres axes qui sont travaillés. On va aussi avoir celui de la mise en stage et comment on peut faciliter, enfin comment on peut accompagner la mise en stage – le groupe est piloté par une collègue de l'ARS et un représentant de l'AIPRIS. On a aussi un groupe qui travaille sur la place des employeurs dans les formations sociales et paramédicales, parce qu'ils ont forcément un rôle à jouer (...) On a un tas d'instances dans les organismes de formation où il y a une place qui est normalement laissée aux employeurs. Et il y a parfois dans certains centres de formation des difficultés à recueillir cette place des employeurs. Ils ont des choses à dire, à apporter dans les commissions pédagogiques ou dans les conseils de perfectionnement, mais aussi ils ont un besoin de capter les publics à la sortie des écoles puisqu'ils sont en tension sur le recrutement. (...)" (E5E)

Si les acteurs que nous avons rencontrés soulignent la nécessité pour le travail social d'être plus visible, ils pointent également un autre enjeu complémentaire : celui de la lisibilité.

Les propos recueillis dans les entretiens, tout comme l'enquête menée dans le cadre du groupe de travail interinstitutionnel CPRDFOP SRFSS, mettent en évidence un déficit de connaissances et de compréhension des métiers. *Le travail social, c'est quoi ?* Nous retrouvons là encore la fameuse question de sa définition, qui traduit l'indétermination persistante autour de ses contours, de ses pratiques et de ses missions.

3.2. Rendre visible, expliquer, aller-vers et accueillir

La difficulté à nommer, à comprendre ou à situer le travail social dans sa diversité d'activités et de contextes renvoie à une question centrale : Comment le travail social, dans sa richesse et diversité, peut-il rendre plus intelligible ses réalités auprès de publics non-initiés, ou plus éloignés de ses pratiques du quotidien ?

Cette recherche montre en effet qu'il ne s'agit pas seulement d'informer - il existe une information, de plus en plus abondante sur l'orientation via les différents dispositifs existants que nous avons déjà évoqués – mais l'information sur les métiers du travail social arrive-t-elle aux potentiels intéressés ? Comment est-elle accompagnée ? Permet-elle de comprendre et de percevoir les enjeux de ce champ d'intervention ?

L'enquête conduite auprès des acteurs de l'orientation intervenant auprès des élèves et des publics en reprise de formation, présentée en deuxième partie du rapport, permettra d'approfondir la compréhension des pratiques concrètes qu'ils développent dans l'accompagnement. Toutefois plusieurs pistes se dégagent déjà du matériau recueilli auprès de ceux qui interviennent dans

l'élaboration des orientations. Au niveau régional, les constats mettent en exergue des difficultés à communiquer globalement sur les filières et métiers du travail social.

Dans l'entretien, les professionnels de Proch'Orientation nous confient la difficulté qu'ils rencontrent pour traduire textuellement et illustrer clairement ce que sont les métiers du social : « *Sur le travail social, la difficulté c'est de pouvoir aussi rendre visible à un moment donné les possibilités d'actions concrètes, parce que là j'entends les gestes techniques, actions concrètes...* » (E2PO).

Par exemple, parmi les différents événements organisés pour mettre en lumière les métiers, les WorldSkills réunissent chaque année des jeunes, apprentis, étudiants, demandeurs d'emploi, salariés des Hauts-de-France pour démontrer leurs savoir-faire, valoriser leur métier et représenter la Région lors de la compétition internationale. Cette compétition regroupe 65 métiers dans 7 catégories mais aucun métier du travail social n'y figure. Comme le formule un professionnel interrogé : « *Alors, non je ne pense pas que les métiers du social soient représentés (dans les Olympiades des métiers), plus ceux du médico-social ou du sanitaire, du soin, tout ce qui est un peu à la jonction, que ce soit au niveau des questions liées à l'autonomie ou au handicap... On a plus des aides-soignantes, des infirmières, des métiers plutôt médicaux ou paramédicaux. Social, je ne pense pas qu'on ait la catégorie du social, c'est compliqué de...(...) on est sur des épreuves assez concrètes où il faut être, il faut faire. On est observé... donc travailleur social par exemple, c'est un peu compliqué d'évaluer et de créer des épreuves à ce niveau-là. Mais oui aide-soignante, ça fait partie des métiers...* » (E2PO). Le secteur est, au mieux évoqué à travers le prisme du médico-social, notamment dans les métiers de l'aide à domicile, du soin ou de l'autonomie. Cette absence est significative. Elle souligne la difficulté à rendre visibles des métiers dont la technicité est souvent perçue comme reposant davantage sur des manières d'être — des postures professionnelles, des dispositions à l'écoute, à l'analyse et à l'adaptation — que sur des actes et gestes explicitement identifiés comme relevant d'un savoir-faire. Cette focalisation sur la posture contribue à invisibiliser le caractère construit, technique et professionnalisé des pratiques, au risque d'empêcher le travail social d'être pleinement reconnu comme un champ d'expertise à part entière

Cette idée d'un travail social difficilement saisissable apparaît également dans les échanges avec la DRAIO concernant les publics scolaires. L'entretien souligne en effet la faible visibilité des métiers du travail social dans les parcours d'orientation, en dépit de l'existence de formations pouvant y conduire. Du côté de l'enseignement professionnel, certaines filières comme le CAP Accompagnement éducatif petite enfance (AEPE) ou le Bac Pro Accompagnement, soins et services à la personne (ASSP) préparent principalement à l'accompagnement de jeunes enfants ou d'adultes (personnes âgées ou en situation de handicap) dans les actes de la vie quotidienne. Ces formations sont souvent perçues comme rattachées au champ médico-social et ne donnent qu'indirectement accès aux professions du travail social. Côté technologique, le Bac Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) constitue une autre voie possible, mais là encore les débouchés semblent souvent identifiés avec le champ sanitaire plutôt que social. Comme le pointe notre interlocuteur, les élèves des établissements scolaires bénéficient d'une information sur les métiers, via les forums notamment, mais celle-ci reste déséquilibrée :

« *Il y a une information sur les métiers qui est faite dans les lycées via des forums, mais c'est vrai que les métiers du travail social sont moins présents dans l'information. Autant les métiers médicaux, paramédicaux - infirmière, aide-soignante, médecin, tout ça... - c'est bien bien représenté, mais sur le volet social, c'est moins clair, c'est moins net...* » (E6D). Ce professionnel précise également que les métiers du travail sont sous-représentés dans les événements organisés à destination des élèves.

Ce déficit d'information semble d'autant plus marquant que l'orientation commence tôt, dès le collège. Les élèves accèdent donc tardivement – quand il y accèdent - à une connaissance de l'existence de ces métiers, et essentiellement lorsqu'ils font le choix de s'orienter vers la filière ST2S : *“ Il y a des formations qui peuvent mener vers le social, mais ce sera dans un second temps, sur la voie générale technologique. L'information, elle peut être faite auprès des lycéens, mais à mon avis, elle n'est pas assez libre, c'est-à-dire qu'un lycéen ne connaît pas les métiers du social. Les métiers du sanitaire, il en aura entendu parler dans ses années collège mais social, très peu en fait. Et ensuite, c'est au lycée, via la voie technologique...”* (E6D)

Ces éléments rejoignent d'autres constats partagés précédemment : les métiers du travail social peinent à émerger dans les supports et actions d'information, souvent englobés dans la catégorie générale du “sanitaire et social” qui tend à masquer leurs spécificités. Cela pose un enjeu fort de lisibilité et de pédagogie. En outre, la faible visibilité des métiers du travail social dans les parcours d'orientation scolaire ne tient pas seulement à un manque d'information, mais aussi à leur sous-représentation concrète dans les espaces d'échanges en lien avec les établissements scolaires. Cette absence contribue à renforcer la méconnaissance du secteur, et alimente une dynamique d'invisibilisation.

Les acteurs mettent ainsi l'accent sur l'importance des "ambassadeurs métiers", des stages ou immersions dans les lieux de travail social pour accéder à des récits incarnés, des observations concrètes, et rendre plus intelligibles des métiers qui restent abstraits ou mal identifiés. La myriade de ressources et d'outils dédiés à l'orientation nécessite ainsi d'apporter des informations plus concrètes, mais d'être plus ancrée dans le réel, accompagnée. Comme le souligne un professionnel interrogé : *“C'est mon hypothèse, mais il faudrait aussi des moyens humains et des moyens financiers pour mettre cela en place, mais il faudrait dans l'idéal être plus sur du sur mesure et sur de l'accompagnement pour les aider à choisir, pour les aider à s'orienter. L'information trop généraliste, bon... enfin, ce serait de la médiation à l'orientation qu'il faudrait, enfin c'est mon hypothèse...”* (E3R)

Ces dispositifs existent mais se heurtent pour le moment à certaines limites : à un manque de moyens humains pour les ambassadeurs, qui seraient selon notre interlocuteur de la DRAIO, trop peu nombreux et donc trop peu disponibles pour intervenir dans les établissements et concilier leurs agendas avec les calendriers scolaires. Quant aux stages, devenus obligatoires pour les publics scolaires dans leur parcours d'orientation, leur accès reste particulièrement complexe pour les collégiens et lycéens. Leur jeune âge serait régulièrement avancé comme la principale limite.

Les périodes de stages, d'observation et d'immersion, présentées comme l'un des leviers proposés pour soutenir l'attractivité, ont été introduits depuis une dizaine d'années dans les dispositions relatives à l'orientation des élèves et des personnes en reconversion. Ces dispositions ont été réaffirmées par décret en 2023 pour les élèves en classe de seconde générale et technologique¹⁹. Pour les demandeurs d'emploi, cette notion d'immersion trouve son origine dans un dispositif appelé période de mise en situation en milieu professionnel (PMSMP) créé par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Dans le contexte de la crise d'attractivité des métiers, ces périodes de découvertes sont à la fois présentées dans les discours

¹⁹ Décret n°2023-1111 du 29 novembre 2023 relatif à l'instauration d'une séquence d'observation en milieu professionnel en classe de seconde générale et technologique.

institutionnels comme des outils au service de la construction des projets d'orientation, mais aussi comme des leviers de recrutement potentiels pour les employeurs.²⁰

En complément, ou pour pallier les difficultés d'accès aux stages, d'autres expérimentations localisées ont néanmoins émergé, comme nous avons pu l'observer dans le cadre du groupe de travail interinstitutionnel. Elles visent à proposer des immersions ponctuelles, afin de faciliter la rencontre entre les publics et les réalités du travail social.

Ces initiatives que les pilotes du groupe de travail cherchent à mieux identifier en vue de les promouvoir, ont également été soulignées dans deux entretiens. Portées le plus souvent par des acteurs diversifiés (tantôt par des employeurs, des comités d'agglo, ou des écoles/universités) dans le cadre d'un collectif multi-acteurs sur un même territoire associant les établissements du secondaire, mais aussi France travail ou les missions locales, celles-ci ont pour objectif de soutenir la rencontre entre les publics accompagnés, les professionnels et les potentiels futurs candidats dans le cadre de la construction du projet d'orientation. Par ces "parcours de découverte", il s'agit de mieux se connaître, de déconstruire les représentations, de donner à voir des possibles, et par là-même de donner envie. Comme nous le verrons ensuite, penser ensemble *attractivité* et *engagement* apparaît central dans les propositions qui émergent.

3.3. Convaincre et attirer

Nous avons précédemment évoqué plusieurs enjeux identifiés par les acteurs à l'échelon régional en lien avec les questions d'attractivité dans notre secteur : sa représentation politique dans les espaces institutionnels et sa capacité à se constituer en interlocuteur collectif – et avec ces questions, la place des employeurs du travail social dans les lieux de dialogue et de prise de décision. À cela s'ajoutent des enjeux de lisibilité des métiers et d'ouverture du secteur : il s'agit de rendre visibles et compréhensibles, dans des situations concrètes, les savoirs d'action des professionnels. Un troisième niveau d'enjeux se dégage également à l'analyse des entretiens. Celui-ci renvoie plus globalement à la reconnaissance symbolique de ces métiers et aux enjeux de communication qui lui sont associés, mettant en avant le travail social comme choix possible, désirable, ainsi que les opportunités de carrières que ce secteur peut offrir.

Un consensus émerge dans les entretiens : les métiers du social sont des métiers de valeur parce qu'ils sont porteurs de sens et d'engagement. Et pourtant, ces métiers manquent de valorisation dans notre société. Comme a pu le souligner un des acteurs rencontrés qui reliait les questions d'attractivité au manque de reconnaissance du secteur : *"Le social, il en faut un peu, mais pas de trop...(...) Il y a de plus en plus de personnes en difficultés, et il y en aura de plus en plus. Mais est-ce qu'on veut vraiment les voir ? Ce sont des choses qui sont plutôt négatives que positives..." (E4R)*. Ce professionnel émettait également l'hypothèse que la société de consommation pouvait exercer une influence sur les choix de vie des individus, de la jeune

²⁰ De nouveaux outils dématérialisés ont d'ailleurs été récemment développés pour faciliter cette mise en relation entre les candidats et les lieux d'accueil potentiels : Le service « immersion facilitée » et sa plateforme dédiée à destination des conseillers France travail, des entreprises et des demandeurs d'emploi (issu d'un projet repéré en 2021, expérimenté puis étendu) et depuis janvier 2025, la plateforme 1élève1stage qui poursuit également l'objectif de faciliter les interaction entre les élèves et les entreprises.

génération notamment qui vit au rythme des influenceurs, et qui pourrait considérer que *“le travail social n'est pas un métier très glamour”*.

Sans nier les difficultés et contraintes du métier, il s'agirait donc de communiquer autrement en revalorisant dans notre société l'importance des relations humaines, les liens de solidarité et d'interdépendance entre les personnes : *“Les métiers du social, ce sont les métiers de la vie...”* (E4R) ; *“Le travail social a une fonction essentielle, c'est aussi une question de regard, il faut vraiment communiquer sur le sens de nos métiers”* (E5E).

Ces aspects interrogent les stratégies à mettre en place pour *“valoriser dans l'opinion les enjeux du travail social”* (E3R), ses fondements, donner de la valeur aux engagements professionnels, aux savoir-faire et savoir-être. Pour ces acteurs, il s'agit donc d'agir sur les représentations (« métier de femmes », « de vocation », « mal payé ») en valorisant ce champ professionnel comme un choix professionnel légitime, attractif, qui peut offrir différents parcours possibles.

Parler du travail social en insistant sur la diversité des chemins possibles en termes de carrières professionnelles a en effet été mis en avant parmi les enjeux de communication à réfléchir : *“C'est un champ très large, et ça peut être une richesse pour permettre aux personnes de continuer à se former. C'est plus clair pour les moniteurs éducateurs qui peuvent devenir éducateurs et ensuite il y a aussi le CAFERUIS... on gagnerait à mon avis à mettre plus avant la construction des parcours”* (E5E).

Ces propos rappellent combien les enjeux d'attractivité du travail social dépassent la simple question du recrutement. Ils interrogent en profondeur la manière dont notre société reconnaît – ou non – la valeur des métiers du lien, de la relation, du soin à autrui. Ils interrogent aussi le regard que notre société porte sur la vulnérabilité, dans la pluralité de ses formes. Convaincre et attirer ne relèvent donc pas uniquement d'une stratégie de communication ou de promotion, mais d'un processus plus large de reconnaissance symbolique et politique. Il s'agit de redonner de la visibilité à des métiers souvent invisibilisés, de rendre lisibles leurs apports et leurs finalités, mais aussi de rendre crédible et désirable un projet professionnel dans ce secteur, en valorisant la richesse des parcours et les opportunités de formation continue. À travers les paroles recueillies, une attente se dessine : celle de voir le travail social sortir de la marginalité où il est trop souvent relégué, pour être reconnu comme un champ professionnel à part entière, porteur de sens, d'expertise et de perspectives.

L'analyse conduite dans ce chapitre a permis de mettre en lumière les logiques d'action publique à l'œuvre dans les Hauts-de-France en matière d'orientation vers les métiers du travail social. Adossée à une stratégie régionale structurée autour du CPRDFOP et du SRFSS, l'action régionale repose sur une reconnaissance croissante de la crise d'attractivité du secteur social. Toutefois, cette reconnaissance, si elle marque un tournant institutionnel, ne suffit pas à elle seule à repositionner pleinement le travail social comme champ professionnel lisible, représenté et désirable.

Les tensions identifiées, qu'elles soient relatives à la faible visibilité des métiers, à la structuration inégale de la parole collective du secteur ou encore à la difficulté à agir sur les représentations sociales, révèlent les insuffisances d'une approche descendante de l'orientation. Le déploiement d'outils comme Proch'Orientation témoigne d'une volonté d'agir en proximité et en partenariat, de territorialiser l'action, de développer des formats d'intervention variés pour s'adapter à la pluralité des publics concernés et acteurs de l'AIO. Mais ces dispositifs n'échappent ni à l'enjeu de

coordination, ni à celui de médiation : rendre visible ne suffit pas, encore faut-il rendre compréhensible, facilement accessible et rendre désirable.

Ce chapitre souligne ainsi l'importance d'un double mouvement : d'une part, renforcer la présence du travail social dans les espaces de gouvernance, de co-construction des politiques d'orientation ; d'autre part, investir les formes de médiation permettant d'ouvrir l'accès au secteur, de donner à voir et à comprendre les métiers dans leur réalité.

L'attractivité ne peut être réduite à une question de communication ou de besoin quantitatif d'emplois non pourvus : elle engage une politique symbolique, une reconnaissance, et une capacité à construire des récits partagés. Le chapitre suivant s'attache précisément à cette dimension narrative et symbolique.

En analysant les sites d'information sur les métiers du travail social, il s'agira d'interroger les formes de communication mobilisées pour valoriser ces métiers : Quels discours sont produits ? Quelles images sont véhiculées ? Quelles représentations s'en dégagent ? Dans quelle mesure ces supports permettent-ils réellement de susciter l'intérêt, de déconstruire les stéréotypes et d'accompagner les choix d'orientation ? Autant de questions qui permettent d'aborder l'orientation comme un espace de médiation et de mise en récit, au croisement du politique, du professionnel et du symbolique.

Chapitre 3. Les sites d'information sur les métiers du travail social : un enjeu de communication parsemé de représentations.

1. Méthodologie : définition et sources de données utilisées

Cette partie traite des outils mis en place par les acteurs institutionnels et associatifs, et utilisés par les acteurs de l'orientation (professionnels) et les personnes en recherche d'informations sur les métiers (jeunes, parents, adultes en reconversion, etc.). Le traitement de ces données nécessite des méthodologies particulières basées à la fois sur des analyses discursives – le discours – et des analyses iconographiques – les images.

1.1. Les métiers du travail social

Avant d'apporter des éléments sur l'attractivité des métiers du travail social, précisons de quels métiers il est question. L'article L.451-1 du Code de l'action sociale et des familles (CASF) qui vise les « formations sociales » indique que : « *Les formations sociales contribuent à la qualification et à la promotion des professionnels et des personnels salariés et non-salariés engagés dans la lutte contre les exclusions et contre la maltraitance, dans la prévention et la compensation de la perte d'autonomie, des handicaps ou des inadaptations, dans la prévention de la prostitution et l'identification des situations de prostitution, de proxénétisme et de traite des êtres humains et dans la promotion du droit au logement, de la cohésion sociale et du développement social.* » Quant au Haut conseil du travail social (HCTS), il indique dans son Livre Blanc remis au gouvernement le 5 décembre 2023 : « *Au total, les métiers du travail social sont historiquement structurés et identifiés autour d'une quinzaine de "professions" attachées à 13 diplômes d'État, échelonnés du niveau 3 (accompagnant éducatif et social ou assistant familial) au niveau 7 (ingénierie sociale ou direction d'établissement).* »

Pour cette étude, nous nous sommes centrés sur les métiers nécessitant un diplôme d'État dont la formation était proposée dans les Établissements de formation en travail social (EFTS) des Hauts-de-France intégrant cette recherche. Par ailleurs, nous avons exclus les métiers de l'encadrement car les logiques d'orientation y sont très différentes. En effet, les professionnels visant ce type de métiers ont déjà une connaissance du secteur pour y avoir exercé – le plus souvent – pendant plusieurs années. Ainsi, 10 métiers sont inclus dans cette étude :

- Niveau 3 : Accompagnant.e éducatif et social (AES), Assistant.e familial.e (AF) ;
- Niveau 4 : Auxiliaire de puériculture (AP), Moniteur.trice éducateur.trice (ME), Technicien.ne de l'intervention sociale et familiale (TISF) ;
- Niveau 6 : Assistant.e de service social (ASS), Conseiller.ère en économie sociale et familiale (CESF), Éducateur.trice de jeunes enfants (EJE), Éducateur.trice spécialisé.e (ES), Éducateur.trice technique spécialisé.e (ETS).

1.2. Analyse des outils institutionnels : l'ONISEP et l'Étudiant

Nous verrons par la suite que des personnes ayant des profils très différents ont été interrogées au cours de cette étude. Tous, qu'ils soient étudiants en travail social ou acteurs de l'orientation, utilisent prioritairement deux ressources : l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) et l'Étudiant. À titre d'exemple, les étudiants en première année de travail social ont été interrogés sur leur connaissance des outils institutionnels ainsi que sur leur utilisation dans le cadre de leur orientation. Ils citent en première position les publications de l'ONISEP : 63 % des répondants les connaissent et 41 % les utilisent. En deuxième position, on retrouve l'Étudiant avec une connaissance par 60 % d'entre eux et une utilisation par 32 %. Pour comparaison, aucun des autres outils institutionnels proposés ne dépasse 15 % en termes de connaissance et 5 % en termes d'utilisation.²¹

En raison de leur prépondérance dans le cadre de l'orientation en travail social, nous avons donc décidé d'explorer les sites internet de l'ONISEP et de l'Étudiant. Ils ont tous deux pour objectif premier d'informer sur tous les métiers et les formations y menant. L'ONISEP est « *un opérateur de l'État qui relève du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation* ». En tant qu'éditeur public, il « *produit et diffuse toute l'information sur les formations et les métiers. Il propose aussi des services aux élèves, aux parents et aux équipes éducatives.* »

De son côté, l'Étudiant est un groupe commercial de médias spécialisés dans l'information sur la formation, les études et les métiers à destination des 15-25 ans. Depuis plus de 50 ans, il ambitionne de « *guider les jeunes dans leur orientation* » « *avec une information précise, gratuite et ajustée à leurs besoins* », à travers des salons sur tout le territoire (plus de 110 par an) et des contenus en ligne. L'Étudiant « *informe les lycéens, les étudiants et leurs parents sur les questions d'orientation scolaire et professionnelle et de formation initiale et continue* ».

• Bilan des pages internet investiguées

Sur ces deux sites, ont été recensées toutes les pages traitant du travail social ou de l'un des dix métiers répertoriés.

Au total, 54 pages internet ont été explorées : 39 sur le site de l'ONISEP et 15 sur le site de l'Étudiant. Sur cette base, plusieurs corpus ont été construits²² :

- ✓ Les métiers du travail social avec une approche généraliste : 4 pages sur l'ONISEP et 5 pages sur l'Étudiant.
- ✓ Les fiches métiers spécifiques à une profession en particulier : 9 pages sur l'ONISEP et 6 sur l'Étudiant.
- ✓ Les témoignages de professionnels du travail social : 26 pages sur l'ONISEP et 4 sur l'Étudiant, soit 32 témoignages au total (une page contenant 3 témoignages).

²¹ Ces chiffres sont issus de la démarche d'enquête conduite auprès d'étudiants en travail social inscrits en première année de formation en septembre 2023. Cf Partie 3 : « Parcours d'orientation et récits d'engagement : regards croisés d'étudiantes et d'étudiants en formation ».

²² Cf Annexe 2 : « Recension des différentes données analysées sur les sites de l'ONISEP et de l'Étudiant. »

Par ailleurs, 15 autres pages ont été retenues pour leurs images en lien avec le travail social. En effet, dans les corpus précités, nous nous sommes concentrés sur les métiers et non pas sur les formations. Dans le corpus général, certaines pages portant sur les études ont été conservées car des informations y sont données sur les métiers, notamment sur les compétences et qualités nécessaires pour exercer. D'autres n'ont pas du tout été incluses car trop centrées sur les formations. Par ailleurs, nous n'avons pas inclus certaines pages très généralistes avec seulement 1 ou 2 métiers du travail social. Par exemple : « Les professionnels de la santé et du social à l'Éducation nationale », avec une petite partie sur les ASS ou « Pourquoi ont-ils choisi la filière sanitaire et sociale ? », avec seulement le métier d'EJE appréhendé. Les images apparaissant sur ces pages ont été analysées.

• Une représentation inégale des métiers

Certains métiers du travail social sont beaucoup plus visibles que d'autres (cf. tableau ci-dessous), notamment ceux d'éducateur spécialisé, d'accompagnant éducatif et social et d'éducateur de jeunes enfants. À l'inverse, le métier d'assistant familial est inexistant sur les deux sites : il ne dispose ni de fiches métier, ni de témoignages, ni d'images représentant la profession. Il est possible que, la plupart des assistants familiaux s'orientant vers ce métier après une première expérience professionnelle, celui-ci ne soit pas la cible de l'ONISEP et de l'Étudiant qui s'adressent prioritairement aux étudiants et aux jeunes.

Sur le site de l'Étudiant, trois autres métiers accessibles sans le baccalauréat n'ont pas de fiches métier, à savoir les accompagnants éducatif et social, les moniteurs éducateurs et les techniciens de l'intervention sociale et familiale. On pourrait se dire que cet outil institutionnel se centre sur les formations post-bac, mais le métier d'auxiliaire de puériculture, accessible avec un CAP ou équivalent, dispose d'une fiche métier.

	ES	AES	EJE	ASS	AP	ETS	CESF	ME	TISF	AF	Total
Fiches métiers	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	15
Témoignages	8	9	2	4	2	2	1	2	2	0	32
Images	11	11	9	7	6	4	3	3	3	0	67*
* Le total des images n'est pas égal à la somme des images par métier. D'une part, deux images portent à la fois sur les métiers d'AP et EJE. D'autre part, 12 images ne sont rattachées à aucun métier.											

En outre, les métiers ne sont pas égaux face aux représentations visuelles. Deux métiers se détachent largement en termes de nombre de supports visuels utilisés : celui d'accompagnant éducatif et social (AES, avec 12 images) et celui d'éducateur spécialisé (ES, avec 11 images). La différence avec les autres métiers du travail social est surtout liée au nombre important de visuels associés à des témoignages pour ces deux métiers (respectivement 8 et 7).

Le métier d'AES est particulièrement sur-représenté sur le site de l'ONISEP. Cependant, si les témoignages de professionnels AES sont nombreux, le métier est mal référencé au niveau de cet outil institutionnel. En effet, l'appellation "Accompagnant éducatif et social" est très peu utilisée, au

détriment des anciens métiers d'Auxiliaire de vie sociale (AVS) et, dans une moindre mesure, d'Aide médico-psychologique (AMP), voire d'Aide à domicile. Quant au site de L'Étudiant, quelques informations concernant le métier d'AES se trouvent dans des rubriques intitulées « services à la personne ». Ceci ne favorise ni la recherche ni la compréhension de cette profession.

- **Les témoignages : deux approches différentes**

Les témoignages de l'ONISEP rendent compte d'une approche plutôt « pédagogique » à travers l'explication des métiers, de leurs fonctions, des parcours et des formations. Ils proposent des descriptions davantage fonctionnelles et structurées qui viennent s'ancrer dans le réel des métiers : les rôles, les types de publics, l'environnement professionnel et les compétences attendues.

Les témoignages de L'Étudiant sont comparativement en nombre très réduits et s'inscrivent plutôt dans une approche que l'on pourrait qualifier « d'expérientielle », en racontant des trajectoires et en insistant sur les déclics et le ressenti. La narration est plus incarnée, parce qu'elle aborde plus en détail les parcours personnels, les émotions, les doutes et les aspirations.

- **Les images**

Au total, 67 visuels en lien avec le travail social ont été recensés, essentiellement des photos (63 %) et des vidéos (33 %), mais aussi deux images de synthèse (3 %) et une affiche (1 %). Le site de L'Étudiant propose quasi-exclusivement des photographies, tandis que le site de l'ONISEP est beaucoup plus diversifié : la moitié des visuels sont des vidéos et c'est l'arrêt sur image de ces dernières qui est ici analysé. Par ailleurs, l'ONISEP proposant beaucoup de témoignages, ces visuels se retrouvent majoritairement sur des pages proposant des témoignages de professionnels (61 %), plus rarement sur des pages fournissant des informations générales sur le travail social²³ (23 %) ou présentant des fiches métiers (21 %). Sur le site de L'Étudiant, 58 % des visuels sont rattachés à des pages contenant des informations générales, 25 % des fiches métiers et 17 % des témoignages.

- **Analyse des données**

Pour le corpus général et les témoignages, nous avons réalisé une analyse discursive des pages internet de l'ONISEP et de L'Étudiant²⁴ en utilisant le logiciel IRaMuTeQ, un logiciel d'analyse de données textuelles. Cette analyse du discours s'est basée sur des nuages de mots, des réseaux sémantiques, des classes de récits thématiques et des cartographies des récits.

Pour les représentations visuelles, l'analyse porte à la fois sur le contenu (nombre de professionnels et de personnes accompagnées, genre, secteur d'intervention), les compétences (professionnalisme, compétences techniques, qualités humaines), les relations (interactions, contacts physiques, distance professionnelle) et l'ambiance (cadre institutionnel ou domestique, couleur, luminosité, ambiance générale).

²³ Ou, bien souvent, sur des thématiques moins précises (cf.2. « La nébuleuse du travail social »).

²⁴ L'analyse a bénéficié du soutien d'Albin Wagener, Professeur en sciences du langage et en sciences de l'information et de la communication à ESSLIL, GERTS-ETHICS, Université Catholique de Lille.

2. La nébuleuse du travail social ou comment celui-ci se retrouve perdu parmi d'autres métiers

2.1. Le travail social : un champ obscur

Le travail social est défini dans le code de l'action sociale et des familles :

« Art. D. 142-1-1.-Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement.

À cette fin, le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrivent dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière.

Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. »

Une définition large, qui ne mentionne pas de métiers, mais différentes pratiques professionnelles qui s'exercent « dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire » en lien avec un cadre éthique.

Bertrand Ravon et Jacques Ion (2012) interpellaient déjà les métiers du social : « À travers les appellations maintenues des métiers, celle de travailleurs sociaux s'est imposée pour désigner une communauté de valeurs et de pratiques rassemblée à travers l'expérience d'une génération, une même conception du travail et des institutions collectives. Cette appellation continue d'autant plus à fonctionner comme telle qu'elle apparaît menacée par la prolifération de postes dont la concurrence met en évidence l'éclatement des conditions d'exercice, des statuts, des qualifications, des idéologies, des cultures et des pratiques à l'œuvre dans la nébuleuse toujours en expansion des métiers du social » (p. 111, 2012).

La présentation du social pour le site l'Étudiant se réfère directement aux professionnels. L'Étudiant précise : « Le cœur du métier réside dans la relation avec l'autre. Les professionnels du social sont amenés à écouter, à comprendre et à accompagner les personnes dans leurs démarches. » Il en est de même pour le site de l'ONISEP : « indispensables au bon fonctionnement de la société, les professionnels du travail social viennent en aide aux plus fragiles ». La relation avec les personnes accompagnées est centrale dans ces définitions et met de côté les dimensions plus sociétales autour des enjeux d'inclusion, d'accès aux droits ou de participation des personnes. Les deux sites internet apportent des éléments ne permettant pas de comprendre ce qu'est le travail social, mais le rattachent plus concrètement à des métiers.

2.2. Comment sont répertoriés les métiers du social ?

Comme indiqué précédemment, le Livre Blanc du Haut conseil du travail social (HCTS, 2023) mentionne les métiers du secteur social. Ils sont au nombre de 13 et notre recherche se base sur 10 d'entre eux.

- **Une recherche complexe**

Pour identifier les métiers du social, sur les deux sites, cela demande du temps et de savoir « jongler » entre les fenêtres et les onglets. Le chemin utilisateur, c'est-à-dire l'enchaînement des étapes qu'un internaute suit sur un site, n'est pas optimal et peut sembler long et complexe. Le risque de « perdre en route » les personnes qui les consultent est réel, en particulier lorsque cela concerne les métiers du travail social.

Comme pour le site de l'Étudiant où une première recherche sur “les métiers du social”, n'apporte pas d'éléments, de nombreuses publicités (liens commerciaux avec de nombreuses écoles) s'ouvrent de fenêtres en fenêtres et ne permettent pas d'accéder immédiatement à des éléments concrets. Il faut finalement passer par deux onglets pour accéder à une liste de métiers par secteurs et par ordre alphabétique, pour y repérer le travail social identifié sous l'appellation : “social : petite enfance et service à la personne”.

Pour le site internet de l'ONISEP, la même recherche sur “les métiers du social”, indique 321 résultats. Nous arrivons sur une page découpée en plusieurs rubriques : article, établissement, diplôme, lieu de formation, vidéo, métier. Chaque rubrique amène à différentes colonnes où il faudra de nombreux « clics » pour commencer à trouver des métiers ou juste affiner la recherche.

- **Vers une noyade d'informations**

Une multiplicité d'informations qui, certes, permet l'exploration des deux sites internet mais la question se pose sur comment trouver des informations pertinentes qui peuvent être en lien avec les métiers du travail social (27 pages à visiter dans la rubrique article ou encore 29 vidéos de professionnels et/ou étudiants et capsules d'informations).

Les recherches d'un métier peuvent se faire en cherchant une formation à travers une liste d'établissements ou encore de diplômes. Pour mener une recherche plus précise, il faut cliquer sur l'onglet métier, puis “rechercher un métier”. Nous avons la possibilité d'effectuer une recherche en fonction du domaine de formation, des centres d'intérêts, du niveau d'études visé ou du statut d'exercice. Là, encore, il faut connaître déjà plusieurs éléments pour affiner la recherche.

20 domaines de formation sont présentés, en lien avec les métiers du secteur social, nous trouvons « santé, social, sport ». En cliquant dessus, d'autres propositions apparaissent « esthétique », « médical », « paramédical », « santé (généralités) », « sport », « paramédical » et « travail social ».

En affinant la recherche à “travail social”, il reste 31 propositions de métiers. Le site propose six fenêtres pour découvrir les métiers du social, dont deux qui portent sur les métiers. Les autres portent

sur les formations et les études mais ne permettent pas de découvrir les différentes écoles pour se former. Elles présentent plutôt la durée des études en lien avec des diplômes d'État, l'admission, le coût des études et l'organisation de celles-ci.

Sur les 31 métiers représentés, nous retrouvons 9 des 10 métiers en lien avec notre recherche. En effet, le métier d'assistant familial est mentionné en lien avec le diplôme, mais aucune fiche métier complète n'est associée. Les autres sont hors champ du social comme « assistant/e d'éducation », « Assistant/e funéraire », « Attaché/e territoriale » ou encore « brancardier /ere ».

L'ONISEP propose un ouvrage de 44 pages payant (à commander ou télécharger), "Travail social" où des métiers sont répertoriés, les missions, rôles Toutefois, là encore des métiers comme psychologue ou médiateur sont présentés comme des métiers du social. Il semble que les métiers sont identifiés « social » en raison de la relation à l'autre et pas selon le champ du travail social.

Tous ces éléments se noient avec de trop nombreuses informations (dans la rubrique "métiers", nous retrouvons les métiers de vulcanologie, courtier ou encore écrivain public). Il faut connaître le nom du métier pour effectuer une recherche précise et découvrir les missions, le salaire, la durée de la formation et regarder une vidéo associée (ce n'est pas la même vidéo que dans la rubrique vidéo).

- **Une connaissance des métiers en amont**

Les informations précises sur les métiers passent par d'autres fenêtres avec des éléments plus précis, qui demandent à avoir une première connaissance en amont. Le site L'Etudiant catégorise les métiers du social en termes de "familles" : 6 familles distinctes (aide sociale, insertion professionnelle, médiation et prévention, éducation spécialisée, services à la personne, métiers de la petite enfance). À travers chaque famille, nous retrouvons les 10 métiers du secteur social, en lien avec notre recherche.

Le site de l'ONISEP propose une recherche de formation à travers un diplôme, un lieu, un établissement ; le métier n'est alors présenté sous forme de listing. Pour faire une recherche plus précise, il faut cliquer sur l'onglet métier, puis "rechercher un métier". Nous avons la possibilité d'effectuer une recherche en fonction du domaine de formation, des centres d'intérêts, du niveau d'études visé ou du statut d'exercice. Là, encore, il faut connaître déjà plusieurs éléments pour affiner la recherche.

Dans les 20 domaines de formation proposés, en lien avec les métiers du secteur social, nous trouvons "santé, social, sport". En cliquant dessus, d'autres propositions apparaissent "esthétique", "médical", "paramédical", "santé (généralités)", "sport", "paramédical" et "travail social". En affinant à "travail social", il reste encore 31 propositions de métiers, dont la plupart sans lien avec le travail social.

• Erreur ou confusion

Des imprécisions peuvent nous détourner des métiers du social.

La catégorisation par le site l'Étudiant n'apporte pas des réponses exhaustives :

- Pour “aide sociale”, les métiers du social en lien sont assistant de service social et conseiller en économie sociale et familiale, un “etc.” indique qu’il peut y avoir d’autres métiers sans les nommer.
- Pour “éducation spécialisée”, les éducateurs spécialisés, les moniteurs éducateurs et les éducateurs techniques spécialisés sont nommés ainsi que les animateurs socio culturels, ces derniers correspondant plutôt aux métiers de l’animation et non du travail social.
- Pour “insertion professionnelle”, les conseillers en économie sociale et familiale sont nommés et les conseillers en insertion professionnelle, qui ne font pas partie des métiers du travail social. Un lien vers les conseillers d’insertion et de probation est proposé, toutefois, ils ne font également pas partie des métiers du travail social.
- Pour “médiation et prévention”, les médiateurs sociaux, et les animateurs socio-culturels, qui ne sont pas des métiers du secteur social sont représentés. La médiation et la prévention font pourtant clairement partie des secteurs d’intervention des travailleurs sociaux. Seul le métier de médiateur familial est mentionné (mais il n’est pas concerné par le périmètre de notre recherche).
- Pour “services à la personne”, les métiers d’accompagnant éducatif et social, technicien de l’intervention sociale et familiale, assistante familiale sont nommés. L’assistante maternelle qui ne fait pas partie des métiers du travail social est en lien en précisant “à son domicile”.
- Pour “métiers de la petite enfance”, les métiers d’auxiliaire de puériculture, éducateur de jeunes enfants sont nommés. Là encore, d’autres citations ne font pas partie de la liste des métiers du secteur social comme assistant maternel, auxiliaire petite enfance, puériculteur, accompagnant d’élèves en situation de handicap, agent territorial spécialisé des écoles maternelles, psychomotricien.

À la fin de la recherche sur le site l'Étudiant, nous avons retrouvé les 10 métiers du social. Toutefois, ils sont catégorisés dans différentes thématiques, reliés à d’autres métiers qui ne relèvent pas des métiers du social. Et, pour chacun, il n’y a pas toujours de fiches métiers qui définissent plus clairement les particularités du métier.

Le site l'ONISEP présente le métier de moniteur éducateur en dehors du secteur « social ». Il est mentionné dans le secteur “Enseignement-Éducation”. Il y est précisé que : « *Le moniteur-éducateur accompagne au quotidien des enfants, adolescents ou adultes en difficulté, en situation de handicap ou de dépendance. Il intervient dans des établissements spécialisés pour favoriser leur autonomie et leur intégration sociale à travers des activités éducatives et de loisirs.* » En quoi les éléments présentés ont un lien avec l’enseignement-éducation ? On perçoit ici une confusion entre l’éducation au sens de “formation” et le travail éducatif qui est celui du travail social. On peut cependant se demander pourquoi la même logique n’a pas prévalu pour les métiers d’éducateur spécialisé, d’éducateur de jeunes enfants ou d’éducateur technique spécialisé.

Enfin, 5 métiers, en lien avec notre recherche, sont présentés dans des articles généralistes sur le social, en lien avec des fiches métiers. D'autres sont mentionnés, sans fiche métier, comme les techniciens de l'intervention sociale et familiale et les assistants familiaux.

Dans les rubriques proposées par le site de l'ONISEP, 29 vidéos de professionnels et/ou étudiants et capsules d'informations sont proposées, toutefois, sur les 10 métiers de la recherche, 4 sont représentés : éducateur de jeunes enfants, assistant de service social, éducateur spécialisé, technicien de l'intervention sociale et familiale. Et dans les 19 métiers, 2 sont en lien avec les métiers du social : éducateur technique spécialisé et assistant de service social.

Pour ces 2 sites, les métiers du secteur social ne sont pas facilement identifiables car ils sont balisés par catégories ou thèmes. Les métiers du secteur social se confondent parmi d'autres métiers. Chaque site a sa liste de métiers du secteur social : il peut être questionnant pour un étudiant ou un parent de se projeter sur tel ou tel métier et de savoir à quoi le métier correspond. Les deux sites internet présentent les métiers du secteur social en termes de recrutement, en mettant en avant la hausse de la précarité. Et ils font le lien entre "secteur social" et "relation à l'autre".

Chaque métier est présenté de façon succincte et restrictive (ce qui ne permet pas d'établir du lien avec le secteur social). La recherche est fastidieuse : de nombreux "clics" pour des réponses peu détaillées ou parfois éloignées d'une réalité de terrain.

2.3 Les métiers en détail sur les sites : des sources d'informations inégales

Ces sites internet de L'Etudiant et de l'ONISEP constituent souvent un premier point de contact entre les jeunes et/ou leurs parents, et les métiers du travail social. Ainsi, notre travail d'analyse s'est ensuite orienté sur une lecture systémique d'un corpus de « fiches métiers » proposées sur ces sites, afin de comprendre ce que ces fiches donnent à voir, et à ne pas voir, de ces métiers.

Nous nous sommes appuyés sur une grille de lecture élaborée à partir d'un double objectif :

1. Standardiser la lecture des contenus pour permettre des comparaisons intra- et inter-sites ;
2. Identifier les informations essentielles qui peuvent faciliter, ou non, l'orientation vers les métiers du travail social.

Plusieurs critères ont été relevés pour la construction de cette grille de lecture, notamment : les publics destinataires, les mots-clés et éléments de langage, les compétences, les profils attendus et prérequis, les débouchés, le salaire, les visuels²⁵ et les ressources associées. Cette méthode a permis une analyse croisée et une lecture critique des données disponibles, en révélant à la fois les convergences et les écarts entre les deux sites.

²⁵ L'analyse de l'iconographie faisant l'objet de la partie suivante, nous nous concentrerons ici uniquement sur les autres critères.

- **Des métiers visibles**

La quasi-totalité des métiers étudiés pour cette recherche figurent sous la forme de fiches métiers sur l'ONISEP, excepté pour le métier d'Assistant Familial qui dispose pourtant d'une page dédiée à son diplôme (DEAF).

Sur L'Etudiant, ce sont les fiches pour les métiers d'Accompagnant Educatif et Social (AES) et d'Assistant Familial qui n'existent pas. Le diplôme d'AES est néanmoins mentionné si l'on navigue dans les diplômes disponibles par établissements.

- **Un registre lexical ambivalent**

Si les deux sites emploient des mots-clés valorisants (« aider », « accompagner », « insertion », « écoute », « confiance »), cette rhétorique tend aussi à naturaliser les compétences attendues. Ainsi, les qualités comme l'altruisme, la patience, l'empathie, la capacité d'écoute ou le « sens du contact » sont systématiquement mises en avant, au détriment de compétences techniques ou d'un savoir-faire professionnalisé. C'est un frein potentiel pour l'orientation dans la mesure où cela invisibilise le caractère construit de ces compétences, qui sont enseignées au cours de la formation initiale. Cela suggère que certaines dispositions relèveraient davantage de la personnalité que d'un apprentissage.

De la même façon, certains métiers sont directement genrés sur L'Etudiant, comme le métier d'Assistante de service social ou celui d'Auxiliaire de Puériculture, identifiés d'office comme étant des femmes, dans le titre et dans le corps de la fiche. Etonnamment, la fiche d'Educateur de Jeunes Enfants n'est pas genrée, mais il y est précisé que 83% sont des Educatrices. L'ONISEP évite cette approche genrée en proposant d'emblée une appellation inclusive dans le titre de ses fiches métiers (par exemple : éducateur/trice spécialisé(e)).

Les candidats potentiels ne se reconnaissant pas dans ces traits « idéaux » ou « vocationnels » peuvent se sentir disqualifiés, ou non concernés si ce sont des hommes. Inversement, le fait d'aimer travailler avec les autres et d'être empathique ne signifie pas nécessairement que l'on devienne compétent dans les métiers du travail social, qui demandent également de savoir prendre du recul et d'être dans une juste proximité avec les personnes accompagnées. De fait, bien que cette rhétorique soit effectivement valorisante, elle peut aussi implicitement faire obstacle à l'orientation vers les métiers concernés.

- **L'angle mort des adultes en reconversion**

Les fiches métiers des deux sites visent principalement un public jeune constitué de lycéens ou d'étudiants, ainsi que leurs parents. Cela exclut de fait les autres publics susceptibles de s'orienter vers les métiers du travail social comme les adultes en reconversion ou les demandeurs d'emploi. Pour ces publics, aucune information spécifique n'est fournie sur les modalités d'accès à ces métiers via la formation continue, la validation des acquis de l'expérience (VAE), ou les dispositifs de reconversion professionnelle. Une absence d'information d'autant plus problématique que de nombreuses formations sont accessibles par ces voies. En omettant de les présenter, les sites réduisent leur fonction à une orientation initiale, alors que les métiers du social peuvent être particulièrement attractifs pour des publics qui souhaitent trouver un métier avec du sens ou en recherche d'utilité sociale.

- **Un traitement variable des débouchés et des perspectives d'évolution**

Les débouchés sont le plus souvent évoqués dans les fiches métiers, mais sont détaillés de manière très relative d'un site à l'autre. L'ONISEP fournit souvent des données chiffrées et aborde l'employabilité (notamment les métiers en tension), les secteurs d'embauche, les employeurs et les publics potentiels. Cela peut constituer un vrai levier pour se projeter et pour conforter les choix d'orientation. En revanche, les fiches de L'Etudiant sont moins prolixes sur le sujet : si elles détaillent les lieux d'exercice des métiers, les questions de l'embauche, du recrutement et du volume d'emploi sont marquées par des icônes et une échelle peu explicite (avec par exemple la mention « moyen »). Une absence de contextualisation qui peut rendre ces métiers moins attractifs, alors que les besoins de professionnels sur les terrains sont réels.

Par ailleurs, si les perspectives d'évolution sont évoquées sur l'ONISEP comme devenir chef de service ou directeur d'établissement, elles restent peu développées et se réduisent le plus souvent à une liste de diplômes (CAFERUIS, CAFDES, DEIS). Il n'y a pas d'exemples concrets de trajectoires professionnelles ou d'évolution vers d'autres métiers. Sur L'Etudiant, aucune poursuite d'études n'est proposée. De fait, les deux sites échouent à montrer que les métiers du travail social peuvent s'inscrire dans un parcours évolutif et qualifiant.

- **Le flou sur les salaires**

La question des salaires est justement un point critique pour l'attractivité des métiers du travail social. Sur le sujet, les deux sites mentionnent soit le SMIC, soit des fourchettes larges qui ne permettent pas de se rendre compte des réalités.

Les disparités entre les deux sites pour un même métier ne permettent pas non plus d'évaluer clairement les salaires avec ou sans ancienneté - une forme d'opacité qui peut dissuader autant les jeunes que les personnes qui envisagent une reconversion professionnelle. Les inégalités sectorielles ne sont pas non plus évoquées, par exemple entre le privé et le public, ou d'un territoire à l'autre, et les contraintes horaires non plus (travail le week-end, astreintes), ce qui donne une image plutôt incomplète de ces métiers et invisibilise les tensions actuelles sur le secteur du travail social.

3. Ce que les sources iconographiques disent des représentations des métiers

Comme les mots et les termes employés, les images et les visuels utilisés fournissent une indication de la façon dont sont représentés les métiers du travail social dans l’imaginaire collectif. Plus particulièrement, nous nous intéresserons dans cette partie à la manière dont les acteurs de l’accueil, information, orientation se représentent les métiers du travail social, via l’analyse iconographique des deux sites internet les plus utilisés par les futurs étudiants et par les professionnels en charge de l’orientation : l’Étudiant et l’ONISEP via 67 visuels.

3.1. Les acteurs du travail social

Toutes les photos, vidéos et même les 2 images de synthèse mettent en avant l’humain, avec une ou plusieurs personnes représentées, professionnels et/ou personnes accompagnées ; l’affiche est le seul visuel sur lequel il n’y a ni professionnel ni personne accompagnée. En moyenne, on compte 1,8 personnes par image avec des situations variables. Dans la moitié des cas (33 images), il s’agit d’un duo professionnel / personne accompagnée et, dans plus d’un quart des situations (17), d’un groupe avec plusieurs personnes accompagnées et 1, voire plusieurs professionnels. Les autres images sont constituées d’un professionnel seul (11) ou, plus rarement, d’un groupe de professionnels (4) ou d’une seule personne accompagnée (1).

Les solos de professionnels servent essentiellement à illustrer un témoignage, afin de personnaliser celui-ci. Parallèlement, toutes les fiches métiers ainsi que la grande majorité des pages généralistes sur le travail social mettent en scène plusieurs personnes et, par là-même, les interactions inhérentes aux métiers de l’intervention sociale.

- **Professionnels : des stéréotypes de genre et peu de diversité**

En termes de genre, le choix des images donne l’impression que les gestionnaires des sites internet ont apporté une attention particulière à la diversité. Ainsi, lorsqu’il y a plusieurs professionnels représentés, on retrouve systématiquement au moins une femme et un homme. De même, pour des métiers fortement féminisés tels que ceux d’EJE ou d’AES, la présence d’hommes est valorisée. Ainsi cette photo d’un homme dans une crèche où un texte explicatif précise : « *Mathieu, éducateur de jeunes enfants. Peu nombreux dans cette profession, les hommes sont bien accueillis par les recruteurs.* » Afin de renforcer cette mise en avant des représentations de genre, Mathieu porte une caisse de couleur rose.

Malgré cet effort notable, deux tiers des professionnels représentés sont des femmes, les images témoignant d’une forte féminisation du travail social. Nous verrons par la suite que celles-ci sont représentées dans des rôles d’accompagnement, d’attention et de soin auprès de publics fragilisés, ce qui vient confirmer les stéréotypes de genre concernant la féminisation des métiers du care. Quant à la minorité masculine, celle-ci est mise en avant comme une exception positive.

En termes d'âge, les images des sites de l'ONISEP et de L'Étudiant sont moins éloignées de la réalité que dans la plupart des représentations habituelles où les professionnels sont tous très jeunes. Lorsque leur position permet de déterminer leur âge, on recense 36 % de moins de 30 ans et 62 % de personnes en milieu de carrière ; une professionnelle est proche de l'âge de la retraite. Finalement, c'est dans les témoignages que l'âge moyen est le plus faible, là où il y a nécessité à ce que de jeunes professionnels s'adressent à des futurs étudiants. Dans les visuels présents sur les fiches métiers et les pages généralistes, une grande majorité est en milieu de carrière. C'est également le cas pour certains métiers où aucun jeune professionnel n'est présent : ETS, ME, TISF.

Enfin, avec 87 % de professionnels de type caucasien, rares sont les images montrant des travailleurs du social issus de la diversité ethnique. C'est le cas notamment de toutes les fiches métiers, excepté une seule (soit 93 %).

Au final, ces choix visuels confortent l'idée que le travail social est un « métier de femmes », centré sur la douceur, l'empathie, la patience et la bienveillance, et non un espace social et multiculturel. Ces stéréotypes peuvent potentiellement dissuader certaines catégories, et notamment les hommes.

- **Un public accompagné peu visible et peu diversifié**

D'une manière générale, les publics sont plus invisibilisés que les professionnels dans les visuels. Tout d'abord, nous l'avons vu, un quart d'entre eux ne contient aucune personne accompagnée.

Par ailleurs, le secteur d'intervention – lié au public – peut lui aussi être invisibilisé et il est impossible à déterminer dans 16 % des images. C'est le cas des 4 photographies représentant des ETS dans leur pratique professionnelle : on ne comprend pas auprès de quel type de public ils interviennent, ce qui ne permet pas de se faire une idée de la réalité du métier. Sur 2 de ces photos, la distinction entre le professionnel et la personne accompagnée ne semble pas évidente et seul le texte qui accompagne l'image nous aiguille sur la bonne voie. En outre, 2 photos de L'Étudiant, issues de stocks de photos généralistes, montrent des couples qui semblent issus des classes sociales supérieures : les uns sont très bien habillés et coiffés (chemise pour monsieur, chignon pour madame) et les autres ont une grande maison lumineuse avec une bibliothèque bien fournie. Notons que, dans ce dernier cas, le travailleur social, CESF, est quant à lui en costume-cravate !

Lorsque le secteur d'intervention est lisible, il y a une surreprésentation des âges extrêmes, avec une forte présence de la petite enfance (29 %) et des personnes âgées (24 %) comme bénéficiaires des services sociaux.

Le handicap est quant à lui présent (17 %), mais peu visible : sur les 7 images concernées, on recense seulement 2 personnes – 1 enfant et 1 adulte – avec des traits autistiques, 1 jeune en fauteuil roulant et 1 enfant sanglé pour se maintenir debout. Les 3 autres situations de handicap se repèrent uniquement grâce au texte accompagnant la photo, voire en visionnant la vidéo.

C'est également le cas de la précarité qui est peu présente (10 %) et peu visible : seules les vidéos nous permettent de savoir que l'action se passe dans un Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale, un centre social ou chez une famille en difficulté financière.

Enfin, la jeunesse constitue également un public en tant que tel, que ce soit lors de l'entrée dans l'âge adulte (7 %) – avec des jeunes femmes seules ou accompagnées d'un bébé – ou lors de l'enfance ou

de l'adolescence (12 %). Dans ce dernier cas, la jeunesse est systématiquement montrée en accompagnement individuel, le plus souvent autour des devoirs, excepté dans un cas où un groupe réalise une activité ludique. Cette représentation semble éloignée des principales missions des travailleurs sociaux.

Avec une quasi-inexistence de représentations de situations difficiles ou tendues, les images donnent l'impression que les difficultés rencontrées par le public de l'intervention sociale doivent rester cachées afin d'attirer des candidats vers ces métiers. En effet, un tiers seulement des visuels rendent visibles la vulnérabilité du public, avec une forte prépondérance des vulnérabilités d'âge (19 %), les jeunes enfants ou les personnes âgées étant présentés assis – voire couchés pour les plus jeunes. La seconde vulnérabilité visible est celle de la mobilité (7 %), avec un public ayant une canne, un fauteuil roulant ou ayant besoin d'aide pour descendre un escalier. En plus des 2 personnes ayant des traits autistiques, les seules autres vulnérabilités visibles sont 1 de précarité, avec les murs du domicile délabrés, 1 numérique et 1 psychologique, avec une jeune fille en crise et recroquevillée.

Ainsi, si la vulnérabilité du public est peu visible, lorsqu'elle est mise en avant les personnes accompagnées sont généralement montrées dans des positions qui suggèrent un besoin d'assistance et renvoient à l'utilité du travail social, avec cependant une idéalisation de la relation d'aide. En effet, les situations conflictuelles, les difficultés professionnelles et la charge émotionnelle du travail sont invisibilisées au profit d'une vision idéalisée. De même, le fait que les situations complexes (précarité extrême, violences, addictions) soient pratiquement absentes des visuels donne une vision partielle du travail social, avec une simplification des problématiques.

3.2. Mise en scène des pratiques professionnelles

Avant les compétences professionnelles inhérentes aux métiers du travail social, ce qui ressort clairement des visuels, ce sont les compétences humaines, relationnelles et de bienveillance, ce qui participe à l'idée selon laquelle ces métiers relèvent davantage d'une vocation que d'une expertise technique et d'une formation spécifique. C'est à travers l'expression des émotions, les liens corporels entre professionnels et personnes accompagnées, le soutien proposé que les métiers du travail social sont mis en avant. En second plan, l'environnement professionnel apporte des indications sur les lieux de travail et les attendus techniques, avec une focale bien particulière. Ces stéréotypes peuvent influencer les attentes envers les professionnels qui sont censés être naturellement patients, dévoués et, de fait, la reconnaissance économique et sociale de ces professions, justifiant parfois des rémunérations moindres car relevant de "qualités naturelles". Ces images participent ainsi à construire et renforcer un imaginaire collectif qui, tout en valorisant certains aspects des métiers du social, contribue paradoxalement à perpétuer des représentations qui peuvent limiter leur reconnaissance professionnelle pleine et entière.

- **Expression des émotions : entre plaisir et concentration**

Dans la majorité des cas, le visage des professionnels est visible et leurs expressions nous ont permis de les classer en 3 grandes catégories. Tout d'abord, plus de la moitié des images montre des professionnels qui sourient, qui semblent heureux de leurs relations avec leurs collègues et/ou des

interactions avec le public. Parmi ces visuels, une petite minorité montrent même des professionnels qui rient franchement. Les autres images montrent des professionnels "en action" qui sont pour un quart d'entre eux concentrés sur leur tâche (écoute, transmission d'information, etc.) et, pour le dernier quart, en situation de bienveillance envers la personne accompagnée (accompagnement, soutien, etc.). Un seul visuel montre un professionnel en situation d'autorité envers des mineurs. Ainsi, les expressions faciales et les postures corporelles suggèrent la patience et l'empathie. Les sourires sont surreprésentés au niveau des fiches métiers, tandis que la bienveillance est majoritaire dans les visuels présentés sur les pages généralistes du travail social et que la concentration prime dans les témoignages, avec de nombreux arrêts sur image de vidéos. Le but est sans doute d'attirer de futurs professionnels par des images positives, avant de rentrer dans le concret du métier via des témoignages plus près de la réalité du terrain.

Du côté du public du travail social, l'expression des visages est tout autre : elle est rarement positive (13 %) ou neutre (10 %). Les images montrent plutôt des personnes accompagnées très concentrées sur leurs activités ou attentives aux consignes des professionnels (58 %), voire des personnes qui expriment de l'inquiétude, de la crainte, de la fatigue ou encore de l'incompréhension (19 %). Il s'agit probablement de mettre en avant le rôle et l'utilité des professionnels, cependant cet objectif peut être contreproductif car l'ambiance de ces visuels est assez angoissante.

- **Une forte corporalité de la relation d'aide**

Une autre dimension des images met en scène les contacts physiques entre professionnels et publics du travail social ou, à défaut, la proximité et les interactions. Lorsque les deux types d'acteurs sont présents, seuls 2 visuels ne montrent aucune interaction entre les uns et les autres.

Une fois sur quatre, il y a un contact physique, le professionnel aidant la personne accompagnée dans une action ou la soutenant dans une situation difficile. Les mains des professionnels, symbolisant le prendre soin, prennent alors toute leur importance : ce sont des mains tenues pour mettre en confiance, une main proposée pour aider à marcher, une main posée sur une partie du corps pour réassurer, etc. Ce sont chez les AES et les TISF que ces contacts sont les plus fréquents (près de la moitié des visuels), le plus souvent dans des relations avec des personnes âgées. Du fait de la dépendance liée à l'âge, on aurait pu également penser que les contacts seraient fréquents chez les EJE et les AP. Si les contacts existent (portage d'un bébé, enfants sur les genoux), les relations sont plutôt illustrées par de la proximité et des interactions autour d'un jeu ou d'une histoire.

En effet, 72 % des images montrent des professionnels et des personnes accompagnées qui ne sont pas en contact physiquement, mais qui interagissent. Le plus souvent, elles sont à la fois en proximité physique et en interaction par le regard, la parole et/ou un outil de médiation. Quelques photos montrent des professionnels éloignés physiquement, mais échangeant avec les personnes concernées, que ce soit par l'envoi d'une balle à des adultes (2) ou par la parole auprès d'enfants (2). Dans ce dernier cas, cela donne une impression de distance. Enfin, certains sont en interaction par le regard et/ou la parole et, si elles se trouvent face à face ou côte à côte, un bureau met de la distance. Il s'agit alors d'ASS, voire de CESF.

Dans la grande majorité des cas, les professionnels sont à hauteur des personnes accompagnées, soit du fait d'une symétrie dans la position (deux adultes assis, par exemple), soit car le professionnel se met à hauteur (accroupi au niveau d'enfants, par exemple). Ces postures de proximité accentuent la corporalité de la relation d'aide. Il arrive cependant qu'ils soient en position haute (18 %) – ne se mettant pas à hauteur du public ou étant en train de leur fournir un service – ou, à l'inverse, qu'ils se mettent en position basse (8 %), ce qui accroît le sentiment d'aide et d'écoute.

• Des environnements professionnels stéréotypés

Les lieux des iconographies utilisées sont loin d'être tous reconnaissables et parlants pour le grand public. Entre les gros plans sur l'un des acteurs, sur une partie des corps, les images de synthèse, les face à face dans un lieu qui peut autant être un domicile qu'une institution, les photographies personnelles dans les témoignages, etc., seuls deux tiers des lieux sont identifiables. Il s'agit alors d'un établissement social ou médico-social (ESMS) (39 %, dont une majorité de crèches), du domicile d'une personne accompagnée (32 %), d'un bureau professionnel (18 %) ou encore de lieux d'inclusion (11 %) tels qu'un établissement de soins, une école ou un gymnase. Les représentations sont très différentes selon les métiers, avec un formalisme pour les ASS où tous les lieux sont des bureaux, une majorité d'interventions à domicile pour les métiers d'accompagnement à la personne (AES et CESF), une mise en avant des ESMS pour les ME et les ETS et, dans une moindre mesure, les ES, EJE et AP. Ces derniers sont également les plus nombreux à intervenir dans un lieu d'inclusion.

Aux lieux sont associées des compétences techniques. En établissement, il s'agit surtout d'accompagner dans des activités ludiques (10 occurrences : jeux avec des enfants ou des personnes âgées, cuisine, sport adapté, chants), bien avant l'utilisation de matériel professionnel en ESAT (2) ou d'outils professionnels (2 : ordinateur, planning). Au domicile, les compétences sont valorisées par des ordinateurs ou cahiers (5), mais aussi par des blouses (3) et des jeux pour enfants (1). Au bureau, ce sont uniquement les ordinateurs et dossiers (7). Enfin, dans les lieux d'inclusion, on retrouve du matériel de santé (3) ou de sport (1).

Ainsi, les images liées aux métiers de la petite enfance mettent en avant un environnement ludique et bienveillant, centré sur le développement de l'enfant, les représentations des métiers liés aux personnes âgées insistent sur l'accompagnement dans la vie quotidienne et le maintien de l'autonomie, tandis que dans les situations de handicap ou de fragilité, les images montrent des professionnels avec une approche centrée sur l'inclusion et le soutien. Avec un cadrage neutre et des décors stéréotypés, cela contribue à objectiver le social comme un espace clos, spécialisé et normé par des protocoles. Cependant, la prédominance d'environnements lumineux et colorés – excepté sur certains arrêts sur image dans les vidéos – suggère également le bien-être.

Au final, l'analyse du corpus d'images des métiers du travail social provenant des sites de l'Étudiant et de l'ONISEP permet de dégager des représentations sociales et des valeurs véhiculées par ces professions. Ces images témoignent d'une vision positive et valorisante des métiers du social et du médico-social, centrée sur l'accompagnement, l'inclusion, et l'engagement au service des autres. Cependant, elles construisent un imaginaire du travail social centré sur la vocation et la relation interpersonnelle, plutôt que sur l'expertise technique ou la dimension politique de ces métiers. Elles participent également à rendre commune l'idée que certaines qualités humaines, comme le soin aux

autres, seraient intrinsèquement féminines, contribuant ainsi à maintenir une ségrégation genrée dans ces professions souvent moins valorisées socialement et économiquement. Cette focalisation maintient dans l'ombre la formation et les savoir-faire nécessaires à l'exercice des métiers. Par ailleurs, la vision de certaines professions demeure réductrice, ce qui peut limiter la compréhension de la diversité et de la complexité du secteur, et par là-même de sa richesse.

4. Les témoignages des professionnels du social : comprendre les métiers au travers des récits

4.1. Analyse du contenu sur les métiers et la formation

Cette première partie propose une analyse de contenu du corpus afin d'identifier les mots et expressions utilisés pour décrire les métiers du social et la formation en travail social.

- **Sur le métier de travailleur social**

Dans un premier temps, les termes utilisés pour qualifier les métiers du social sont valorisants et font référence aux valeurs, au sens et à la relation à l'autre. Les mots « *aide* », « *soutien* », « *utile* » reviennent de manière régulière et relèvent du champ lexical de l'entraide, de l'assistance et du service rendu à autrui, évoquant le cœur de l'action des travailleurs sociaux. Le rapport à l'autre est aussi mis en avant, avec les notions de « *relationnel* » et de travail avec de « *l'humain* », des « *liens* », de l'« *écoute* » et du « *partage* », mettant ainsi l'accent sur le lien social et la solidarité. Le métier est aussi identifié comme étant « *gratifiant* », « *enrichissant* », un « *beau métier* » où l'on peut « *s'épanouir* », « *porteur de sens* » : des qualifications qui appartiennent ici au champ lexical de la réalisation de soi et qui renvoient à une idée d'accomplissement et de satisfaction. La notion d'« *épanouissement* » est aussi régulièrement mobilisée comme un objectif dans l'accompagnement des publics.

Ensuite, la terminologie employée insiste également sur l'exigence de ces métiers et la force nécessaire pour s'adapter et gérer efficacement la pression. Ils sont dits « *exigeants* », « *prenants* » en particulier « *socialement* ». Des métiers « *de terrain* », de « *responsabilités* » qui « *demandent de l'engagement* » et où il faut « *être droit dans ses baskets et connaître ses limites* ». Des métiers également « *durs psychologiquement* », « *difficiles* », qui nécessitent une « *résistance physique* ». Des termes qui relèvent des champs lexicaux de l'engagement et de la rigueur, ainsi que de l'éthique et de la gestion de soi, et qui renvoient aux obligations fortes des travailleurs sociaux, à leur charge mentale et à la discipline requise dans ces métiers. Ils illustrent également le nécessaire équilibre entre engagement professionnel et limites personnelles.

- **Sur la formation en travail social**

La formation est quant à elle désignée par des expressions qui font référence à son ancrage concret dans les réalités professionnelles, et à l'équilibre entre connaissances théoriques et mises en pratiques.

Sur le plan de sa structure et des contenus, c'est une formation vue comme « *professionnalisante* » et « *favorisant la découverte* ». Elle est « *dense et variée* » et comprend : « *la méthodologie de l'intervention, l'expertise, la communication et [...] les politiques sociales* », ainsi que « *des disciplines contributives comme la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie* ». On retrouve ici les champs lexicaux de l'insertion professionnelle et de l'expertise, qui soulignent la préparation aux réalités du terrain et aux compétences attendues dans le milieu professionnel, ainsi que l'interdisciplinarité en insistant sur la diversité des contenus. La formation est aussi présentée comme « *équilibrée entre théorie et pratique* », « *avec beaucoup de stages* », des « *compétences pratiques* », rendant compte de l'orientation de l'apprentissage vers l'expérience du terrain. Un témoignage fait aussi la distinction avec les disciplines enseignées à l'université perçues comme « *trop théoriques* ».

Dans un second temps, le corpus de témoignages fait aussi état de l'expérience de la formation en tant qu'étudiant. Selon ces témoignages, la formation aux métiers du social « *confronte à la réalité du terrain* », donne « *les outils pour proposer des réponses concrètes aux gens dans le besoin* » et « *aide à mieux se connaître* » notamment grâce aux stages. L'accent est aussi mis sur l'accompagnement et « *les échanges* » avec les formateurs et les autres étudiants, et l'intérêt des interventions par des professionnels de terrain qui permet « *de se projeter* ». Des termes qui décrivent une formation axée sur des expériences immersives, le développement de soi et de ses compétences techniques, et qui mettent en avant le partage et la collaboration avec les équipes pédagogiques et les collègues de promotion. Enfin, des témoignages peuvent être plus critiques, l'un d'eux en particulier pointant le sentiment d'être formé « *comme des techniciens du social* » au détriment de la réflexion, mais nuance en mentionnant des formateurs « *très engagés dans le sens de la réflexion* ».

4.2. Analyse thématique : le « déclic », le rôle de la formation et les visions du métier

Cette seconde partie présente une analyse thématique des témoignages en vue de faire émerger les dimensions récurrentes liées aux parcours, à la formation et aux visions du métier.

• Le « déclic » du travail social

Une grande partie des témoignages exprime une forme de vocation, de déclic ou d'attrait pour les métiers du social qui apparaît le plus souvent vers l'adolescence, et qui se nourrit d'expériences personnelles, familiales ou affectives. L'engagement dans les métiers du social est en effet décrit à plusieurs reprises comme le résultat d'un parcours personnel singulier qui a pu être traversé par des épisodes marquants.

Ces éléments biographiques nourrissent une posture d'écoute et d'attention à l'autre et se constituent comme une assise centrale dans la représentation du métier. Un rapport au vécu personnel qui fait s'orienter les futurs professionnels vers des métiers « *porteurs de sens* » (Karim, EJE). Un certain nombre de professionnels relatent également une réorientation vers le travail social après d'autres expériences (dans la restauration, le secrétariat, l'animation, etc.), majoritairement motivée par un

besoin d'utilité sociale, une envie de travailler avec « *de l'humain* ». Par ailleurs, certains témoignages insistent sur l'importance de la « *maturité* » et de la réalisation de « *stages* » en amont d'une formation, permettant d'éprouver la réalité du métier et d'ajuster ses motivations (Laurent, ES).

• Le rôle clé de la formation

La formation est présentée comme déterminante tant par sa structure (théorie/pratique) que par la confrontation au terrain. Les témoignages rendent compte de l'intérêt de la formation sur le plan des compétences techniques et sur les postures professionnelles. Les savoir-faire des métiers du social sont très prégnants : l'accompagnement individuel ou collectif, l'accueil, l'animation de groupes ou de « réunions d'équipe » (Thomas, chef de service), l'orientation. Dans le détail, sont par exemple mentionnés les « *techniques d'entretien* » (Lucie, étudiante ASS) ou le fait de savoir « *observer* » (Brice, AVS et Marie, ES). L'accent est également mis sur les savoir-être des travailleurs sociaux, par exemple dans la relation à l'autre : l'écoute, l'empathie, la bienveillance, le respect et l'ouverture d'esprit et le non-jugement. « *Être capable de se mettre à la place des personnes* », précise un assistant social (témoignage n°8). La posture à adopter et l'équilibre personnel sont aussi des sujets récurrents : savoir gérer son stress, prendre soin de soi, faire « avec » et non « pour » les gens (témoignage n°11), savoir « *prendre du recul* » (Estelle, ASS) et se « *remettre en question* » (Marie, ES).

De manière générale, les témoignages insistent sur l'acquisition de compétences dites transversales, comme la réflexivité et le positionnement professionnel. Le travail en équipe est également omniprésent, mentionné comme une condition du bon exercice du métier. Enfin, le rôle des établissements de formation est également souligné dans l'accompagnement du développement professionnel, grâce aux stages, aux groupes d'analyse des pratiques, et plus globalement par une immersion sur le terrain systématique qui permet de « *faire le lien avec ce qui est enseigné en cours* » (Jade, étudiante ASS).

• Les visions du métier

Les professionnels interrogés évoquent des conditions de travail exigeantes : « *emploi du temps très chargé* » (Lisa, ES) qui demande de travailler « *un week-end sur deux* » (Aurélie, ME) et qui requiert « *beaucoup d'énergie* » (Laurent, ME). La reconnaissance institutionnelle et sociale semble absente des discours, mais en filigrane transparaît une forme de résilience face à l'intensité du quotidien. Le plaisir tiré du lien à l'autre, de l'accompagnement ou du « *partage* » est le plus souvent central.

La question du genre est aussi explicitement abordée dans certains témoignages. Le déficit de figures masculines est signalé comme étant problématique, en particulier dans la petite enfance où « *les hommes sont très peu représentés* » (Karim, EJE) ; « *il n'y a pas assez d'hommes* » (Laurent, ES). Dans ce secteur, les professionnels identifient un véritable « *besoin de présence masculine* » et notamment « *dans les crèches* » (Karim, EJE). Ce déficit est aussi présenté comme un atout pour les hommes en formation, qui « *trouvent plus facilement du travail* » (Laurent, ES).

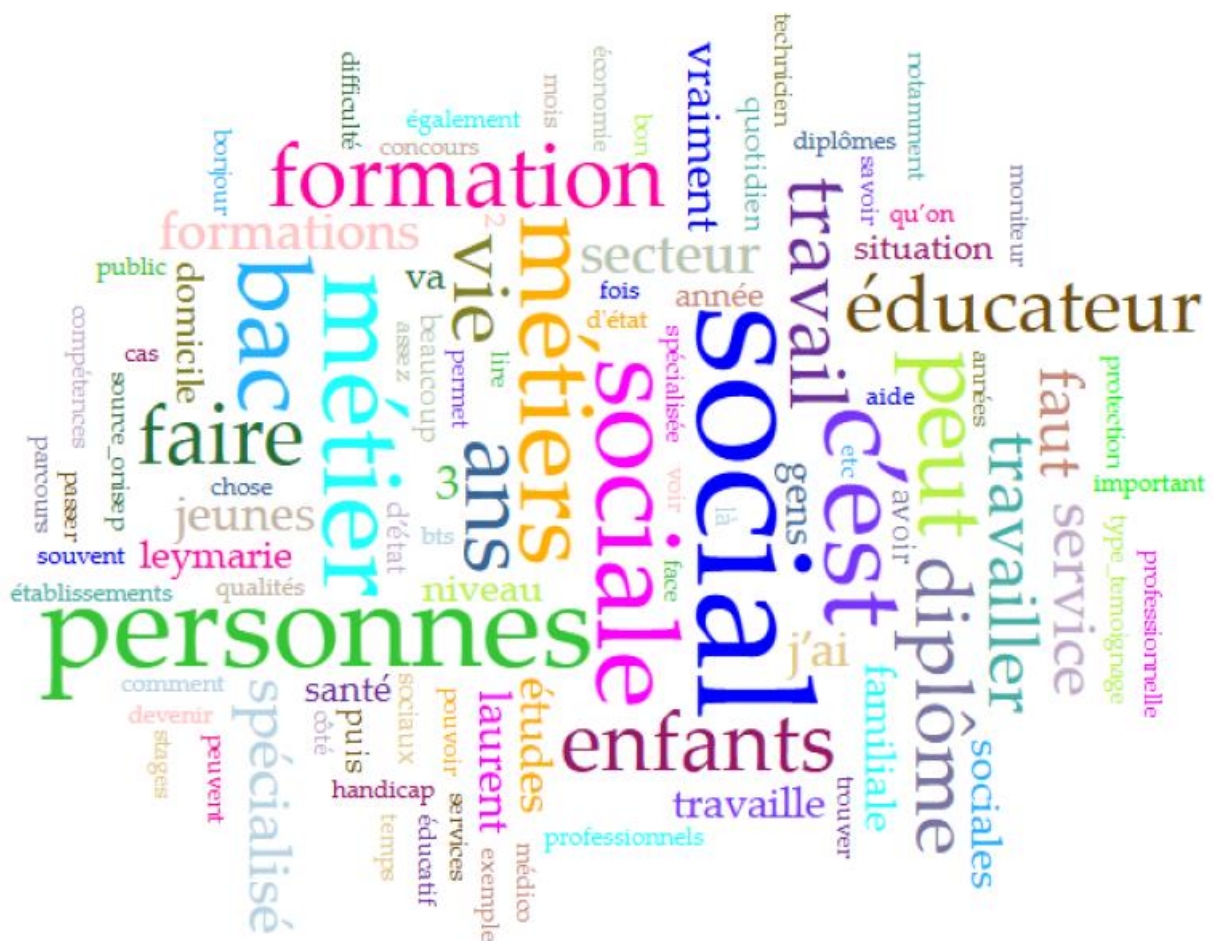
Enfin, les perspectives d'évolution sont bien présentes, mais restent encore un peu floues au regard de l'ensemble des métiers évoqués. Un seul chef de service est représenté dans un court paragraphe (Thomas, témoignage n°24). Le métier de chef de service éducatif ou la fonction de coordinateur ne

sont mentionnés qu’une seule fois dans un tchat (témoignage n°23) et sont abordés plutôt dans le cas d’éducateurs spécialisés.

4.3. Analyse de données textuelles avec le logiciel IRaMuTeQ

Dans cette dernière partie, une exploration du corpus a été menée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ, un outil d'analyse textuelle qui permet d'identifier les mots les plus fréquents dans un ensemble de textes, ainsi que les associations entre ces mots. Cette approche statistique du langage permet de faire ressortir les représentations dominantes à travers des visualisations comme les nuages ou les réseaux de mots.

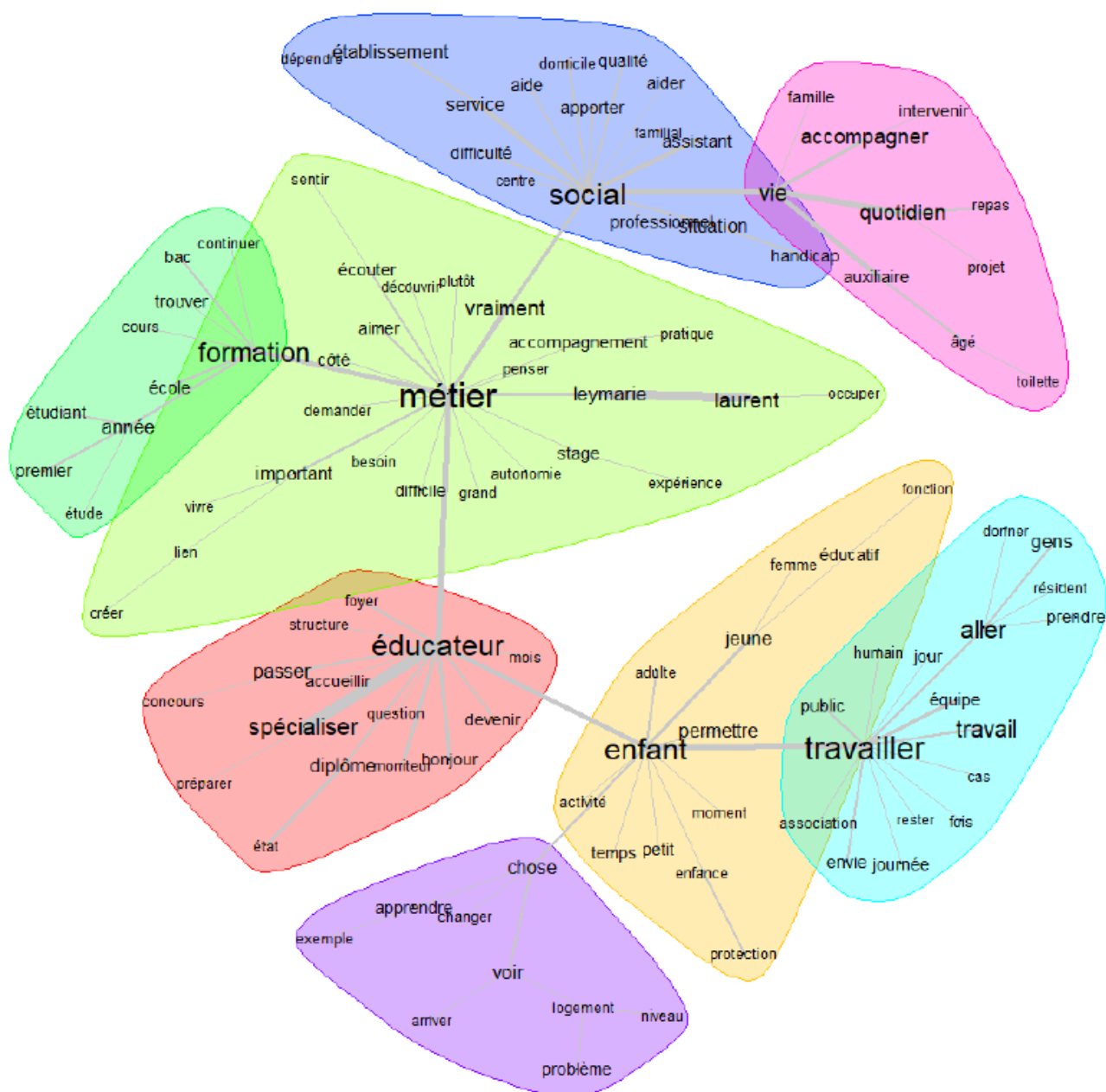
- **Nuage de mots sur le social en général et les témoignages**



Ce nuage de mots a été obtenu en croisant notre corpus de documentation générale sur le travail social avec celui comprenant les témoignages, tous deux issus des sites internet de l'ONISEP et de L'Etudiant. Il illustre les représentations dominantes associées aux métiers du travail social. Il en ressort un certain nombre de mots clés qui font en majorité référence au social, au travail, à la formation et aux diplômes. Certains métiers apparaissent plus que d'autres, comme par exemple le

métier d'éducateur (« spécialisé », « moniteur »). Celui d'assistant de service social semble invisible, tout comme la majorité des métiers étudiés pour cette recherche. Les publics apparaissent également au travers des mots « *personnes* », « *gens* », « *jeunes* », « *handicap* » et tout particulièrement les « *enfants* ». Les « *familles* » ne sont mentionnées que partiellement au travers de l'adjectif « *familiale* », ce qui indique que les occurrences sur la sphère familiale ne qualifient pas forcément les familles directement en tant que public. Cela suggère que le discours des sources se centre plus sur les individus que sur les structures familiales elles-mêmes. Les termes « *diplômes* », « *bac* », « *études* », « *bts* », « *d'état* », renvoient aux prérequis et aux parcours de formation aux métiers. Les quelques verbes comme « *faire* », « *devenir* », « *travailler* », et les adverbess modalisateurs (« *vraiment* ») montrent notamment la prégnance des témoignages sur le corpus de documentation général.

• Le réseau de mots des témoignages



Au niveau des témoignages, c'est la dimension « *métier* » qui polarise l'ensemble des réseaux de mots, avec plusieurs sous-ensembles. Au-dessus se trouve la dimension sociale des métiers, en lien avec la vie quotidienne des publics (qui renvoie en partie au métier d'auxiliaire de vie) et avec la logique d'accompagnement. A gauche, la formation qui fait partie intégrante de la dimension métier. En dessous, on observe encore la prévalence du métier d'éducateur, en particulier d'éducateur spécialisé, qui est directement en lien avec le travail, plus particulièrement avec le public jeune, notamment les enfants. Les autres métiers sont peu ou pas visibles, tout comme la diversité des publics accompagnés et des problématiques qu'ils peuvent rencontrer.

- **Les angles morts du corpus « Témoignages »**

Ces résultats montrent que les témoignages présents sur les sites de L'Étudiant et de l'ONISEP ne rendent compte que partiellement de la réalité des métiers du social, et notamment de la diversité des situations qui peuvent être rencontrées sur le terrain, et de la diversité des métiers. La question de la précarité et de la pauvreté des publics est totalement absente, alors qu'une part importante des publics accompagnés vivent sous le seuil de pauvreté, avec des difficultés d'accès au logement, à l'emploi, à l'alimentation. Les problématiques d'accès aux droits et la complexité administrative sont également très peu évoquées dans les témoignages. Les enfants sont majoritairement mentionnés comme public, mais les enjeux de la protection de l'enfance ne sont pas pour autant explicités. De même pour la question du handicap, qui est évoquée dans une moindre mesure, sans précision sur les particularités de l'accompagnement. L'isolement social ou la santé mentale sont également des problématiques totalement absentes du corpus.

- **Les limites des témoignages sur les métiers du social**

Les témoignages issus des sites de l'ONISEP et de L'Étudiant participent à rendre les métiers du social attractifs, en valorisant des dimensions centrales comme le sens, la relation à l'autre, l'utilité sociale ou encore la richesse humaine des parcours. Ils donnent à voir une formation professionnalisante, qui demande de l'engagement et de fortes compétences relationnelles. Ces éléments constituent de véritables leviers pour éveiller l'intérêt des jeunes et leur permettre de se projeter.

Cependant, ce corpus présente des limites importantes qui freinent une orientation pleinement éclairée. D'abord, les métiers sont inégalement représentés, avec une surreprésentation des éducateurs spécialisés et une faible visibilité des autres métiers. Ensuite, les réalités du terrain sont édulcorées : conditions de travail difficiles, précarité des publics, complexité institutionnelle, épuisement professionnel ou manque de reconnaissance sont peu, voire jamais abordés. Les enjeux sociaux majeurs (pauvreté, santé mentale, accès aux droits, violence, isolement) restent largement hors-champ. Ensuite, le corpus donne peu à voir les possibilités d'évolution, la pluralité des environnements professionnels (institutionnels, associatifs, territoriaux) ou encore sur les métiers de coordination, de direction ou d'ingénierie sociale. Il peut ainsi entretenir une représentation uniforme et limitée du champ du travail social. Enfin, il apparaît que le travail social est réduit à une logique d'aide interindividuelle, sans référence aux politiques et aux luttes sociales, à la défense des droits ou à l'action collective, des dimensions pourtant centrales pour de nombreux professionnels.

De manière générale, il semble que les témoignages étudiés privilégient une approche sensible et individuelle de l'engagement, au détriment d'une compréhension systémique des missions et des contextes d'intervention. Pour renforcer l'attractivité du secteur sans induire une vision tronquée, il serait souhaitable de produire des contenus plus représentatifs de la diversité des métiers, des publics et des contextes, en articulant mieux l'idéal et le réel, l'engagement personnel et les conditions structurelles d'exercice.

L'analyse des sites internet de l'ONISEP et de l'Étudiant met en lumière les paradoxes d'un système d'information censé favoriser l'orientation mais qui, dans le cas des métiers du travail social, contribue à maintenir un certain flou. Si ces plateformes constituent des points d'entrée incontournables pour les jeunes et leurs familles, elles offrent une représentation partielle, parfois stéréotypée, de ces professions. Les contenus sont inégalement répartis selon les métiers, les parcours d'accès sont mal différenciés selon les publics (notamment les adultes en reconversion), et les visuels comme les récits diffusent une représentation centrée sur l'engagement personnel et le rapport affectif au métier, comme si l'aptitude au travail social relevait avant tout d'un don ou d'une disposition naturelle. Cette représentation, largement féminisée et individualisée, occulte la dimension professionnalisée et collective de ces métiers.

Les fiches métiers et les témoignages valorisent en effet des qualités personnelles (empathie, altruisme, bienveillance) au détriment des compétences professionnelles construites et des contextes institutionnels dans lesquels ces métiers s'exercent. Les dimensions organisationnelles, politiques et sociales du travail social - précarité des publics, violence sociale, épuisement professionnel, faiblesse des rémunérations, articulation avec les politiques publiques — sont peu évoqués. Le travail social apparaît dès lors comme une activité fondée sur des qualités morales individuelles plutôt que comme un champ professionnel structuré, outillé et porteur d'enjeux collectifs.

En cela, les sites étudiés ne se contentent pas d'informer : ils participent à la fabrique des représentations, et par là même, influencent les parcours d'orientation, les projections professionnelles, et plus largement, la reconnaissance de ces métiers. L'enjeu ne réside donc pas seulement dans l'amélioration de l'ergonomie ou dans l'enrichissement quantitatif des contenus, mais dans un véritable travail de refonte narrative : raconter autrement le travail social, le donner à voir dans sa diversité, valoriser les compétences construites en formation, et affirmer la légitimité de ses savoirs - pluridisciplinaires et issus de la pratique - dans la mise en œuvre et l'évaluation des politiques sociales.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a permis d'interroger l'orientation vers les métiers du travail social comme un objet à la fois historique, politique, institutionnel et communicationnel, structuré par des logiques plurielles, souvent en tension. Loin d'être un champ unifié, l'orientation se révèle comme un espace de compromis entre ambitions éducatives, impératifs économiques, injonctions institutionnelles et aspirations individuelles.

À travers une analyse socio-historique, le premier chapitre met en évidence comment l'orientation s'est constituée comme un champ traversé par des conceptions hétérogènes, dont l'articulation demeure problématique. D'un côté, une rationalité gestionnaire de régulation des parcours, centrée sur l'ajustement entre formations et emploi ; de l'autre, une approche plus éducative et émancipatrice, se voulant attentive aux projets, besoins et désirs des personnes notamment à travers l'accompagnement individualisé. Ces deux conceptions – l'une gestionnaire, l'autre pédagogique – structurent les politiques d'orientation, tout en entretenant une forme de tension permanente entre accompagnement au choix et pilotage des trajectoires. Par ailleurs, l'évolution des politiques d'orientation s'inscrit dans le prolongement du développement de la formation tout au long de la vie, qui étend le processus bien au-delà du cadre scolaire. Cette extension s'accompagne d'un glissement des référentiels éducatifs vers le modèle de la compétence, transférant progressivement sur les individus la responsabilité de s'auto-orienter, de faire preuve d'adaptabilité et de projection dans un environnement incertain.

Les réformes successives ont également transformé en profondeur la répartition des compétences et des missions entre les acteurs impliqués. Le transfert de compétences aux Régions, l'affirmation du rôle de l'École dans le parcours d'orientation, le développement de nouveaux opérateurs – dont les plateformes numériques - ont contribué à reconfigurer le paysage institutionnel. Cette redistribution des rôles semble encore aujourd'hui entretenir des zones de flou institutionnel, générant des chevauchements, des redondances, voire des tensions entre acteurs. Dans ce contexte, l'orientation s'apparente moins à une politique unifiée qu'à un espace d'action encore très cloisonné, dont l'efficacité dépend fortement des dynamiques territoriales de coordination.

Dans le deuxième chapitre, nous avons cherché à observer comment ces tensions se jouaient et se reconfiguraient à l'échelle régionale, à travers l'analyse des orientations du CPRDFOP et du SRFSS, et la mise en œuvre du programme Proch'Orientation. Dans un contexte de pénurie de professionnels du travail social, la Région tente de structurer son action, en s'appuyant sur une gouvernance partagée et une mobilisation interinstitutionnelle. Les acteurs interrogés expriment une volonté forte de rendre ce champ plus visible et plus attractif, en articulant les enjeux d'orientation, besoins en emploi et dynamiques de territoire. Les employeurs du travail social apparaissent comme des partenaires essentiels, mais restent encore insuffisamment mobilisés dans les dynamiques d'orientation. Par ailleurs, plusieurs limites semblent entraver la lisibilité et la cohérence de l'action : le manque d'articulation entre secteurs, la dispersion des dispositifs d'orientation, la faible lisibilité pour les publics, mais aussi la dilution du travail social dans la catégorie plus large du "sanitaire et social", qui tend à masquer la spécificité de ses enjeux, tant en matière de formation que de reconnaissance

professionnelle. Ce brouillage contribue à affaiblir la portée politique du travail social et à invisibiliser ses finalités propres.

Dans ce contexte, les acteurs de l'orientation régionale se trouvent confrontés à un double défi : rendre visible ce qui est peu lisible, et construire une médiation efficace entre l'offre de formation, les besoins du territoire et les aspirations des personnes. Si des espaces de coopération sont en train d'émerger – à travers les groupes de travail, les expérimentations territoriales, les partenariats école-Région, y compris avec les instituts de formation en travail social – leur consolidation demeure un enjeu déterminant pour faire de l'orientation un véritable levier d'attractivité pour les métiers du travail social.

Le troisième chapitre s'est intéressé à un autre versant de ce défi : les représentations médiatisées et normatives véhiculées par les outils d'information destinés à orienter les publics vers les métiers du travail social. Immergée dans les réalités concrètes de navigation en ligne, l'équipe de recherche s'est trouvée confrontée à la complexité d'un système d'information peu lisible et difficilement accessible, marqué par de multiples clics, des raccourcis, des oublis et parfois des erreurs. Cette complexité technique contribue à renforcer la faible lisibilité de l'offre d'orientation et peut décourager les publics les plus éloignés des institutions.

Au-delà de l'expérience de navigation, l'analyse des contenus disponibles met en lumière la persistance de représentations stéréotypées, qui présentent les métiers du travail social à travers un prisme essentiellement psychologisant ou flou. Les qualités morales et dispositionnelles des individus sont mises en avant au détriment de la technicité, de l'expertise et de la diversité des pratiques. Cette réduction contribue à perpétuer des formes de reconnaissance symbolique incomplètes, réduisant la portée professionnelle du travail social. De même, le corpus donne peu à voir des possibilités d'évolution de carrière. Cette description entretient une image uniforme et appauvrie du travail social, peu propice à susciter l'intérêt ou à soutenir la construction d'un projet professionnel réfléchi et documenté. Enfin, en se focalisant sur l'aide interpersonnelle, les dispositifs d'information passent sous silence les enjeux politiques, sociaux et collectifs qui structurent le travail social au quotidien.

Pris ensemble, ces trois chapitres révèlent un système d'orientation sous tension, où les intentions affichées (égalité, émancipation, attractivité) se heurtent à des logiques d'action disjointes. La première partie de ce rapport a donc permis de mettre en lumière les logiques institutionnelles, les déséquilibres organisationnels et le poids des représentations normatives qui traversent la construction de l'orientation vers les métiers du travail social.

Dans la seconde partie, nous déplacerons le regard vers les acteurs de l'AIO, au plus près des pratiques d'accompagnement. À partir d'entretiens menés auprès de professionnels intervenant dans des contextes variés, il s'agira de comprendre comment se traduisent, dans l'action quotidienne, les enjeux d'attractivité, de médiation et de lisibilité évoqués précédemment.

Partie II

**Les acteurs de l'orientation.
Représentations du travail social,
pratiques d'orientation et contextes de
mise en œuvre.**

Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie s'intéresse plus particulièrement aux pratiques professionnelles des acteurs de l'orientation en cherchant à répondre à la question suivante : **Comment l'orientation est-elle mise en actes par les acteurs de l'orientation en interaction directe avec le public à accompagner ?** Il s'agit donc ici de décrire et de qualifier l'accompagnement à l'orientation des acteurs de l'orientation interrogés dans le cadre de cette étude.

Pour rappel, l'orientation scolaire peut se définir comme « *le processus par lequel s'opèrent les ajustements nécessaires entre les souhaits exprimés et les possibilités offertes* » (Berthelot, 1993, cité par Landrier et Nakhili, p. 25). La recherche a donc consisté à mieux saisir comment s'opèrent ces « ajustements nécessaires », en particulier pour l'orientation vers les métiers du travail social et ce, quelles que soient les caractéristiques du public à orienter. L'objectif principal est d'éclairer les pratiques des acteurs de l'orientation en considérant la pratique comme « *la mise en application de principes, d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret. Mettre en pratique est synonyme d'exécution, d'application ; il s'agit d'une manière d'agir, de procéder. La pratique renvoie souvent à l'idée de réalisations concrètes, matérielles et techniques* » (De Robertis, 2013, p 137).

Ainsi nous chercherons à mettre en lumière les différents ressorts de ces pratiques : représentations des métiers et des formations en travail social, usages des outils d'aide à l'orientation, phases de l'accompagnement à l'orientation, postures d'accompagnement occupées par les acteurs de l'orientation.

Encadré méthodologique :

Cette deuxième partie de la recherche nous a amenées à rencontrer, dans le cadre d'entretiens semi-directifs, les principaux acteurs de l'orientation issus de structures et services situés en territoire urbain et en territoire semi-rural. Parmi ces acteurs, nous avons retenu les professionnels de l'éducation nationale (professeurs principaux PP), conseillers principaux d'éducation (CPE), psychologues de l'éducation nationale (Psy EN-EDO), les professionnels intervenant dans le champ de l'insertion professionnelle (conseillers d'insertion professionnelle (CIP), consultants en orientation, conseillers bilan de compétences). Deux professionnels rattachés au Campus des Métiers et des Qualifications Longévité Santé ont été associés à la démarche. Les publics à orienter sont les lycéens, les jeunes accompagnés en mission locale et les adultes en reconversion professionnelle (bilan de compétence, VAE) et demandeurs d'emploi.²⁶ Au total, 20 entretiens ont été réalisés.

Ces entretiens ont été structurés autour de plusieurs axes : les représentations des métiers et des formations du travail social ; les « profils » de publics qu'ils repèrent et orientent vers ces formations ou, au contraire, ceux qu'ils tiennent à distance ; les outils mobilisés dans l'accompagnement à l'orientation ; enfin, leurs modes de collaboration entre acteurs. L'objectif était de recueillir des discours sur la pratique, en d'autres termes ce que ces acteurs disent de ce qu'ils font. Il s'agissait

²⁶ cf. Annexe 1 : Caractéristiques des personnes enquêtées – 2. Acteurs de l'orientation rencontrés. Le tableau 2 présente la liste des personnes concernées par l'enquête.

pour nous de répondre au questionnaire suivant : Que connaissent-ils et que disent-ils, pensent-ils des métiers et des formations en travail social ? Quelles sont leurs observations et constats auprès des publics à orienter ? A partir de là, comment procèdent-ils concrètement pour orienter vers les formations et métiers du social ? Sur quels outils/supports s'appuient-ils ? Quels sont les usages de ces outils ? Quelles sont les collaborations entre acteurs ? Quels sont les effets de ces pratiques sur l'orientation vers les formations et métiers du travail social ?

Les questions liées au contexte de mise en œuvre de l'accompagnement à l'orientation (moyens octroyés, contraintes) ne faisaient pas partie de notre questionnaire initial et n'ont pas été prises en considération au moment de la conception du guide d'entretien. Toutefois, le choix de l'outil de recueil de données (entretiens semi-directifs) a ouvert un espace de parole qui les a conduits à faire état de plusieurs « *freins* » rencontrés au cours de leurs pratiques d'accompagnement à l'orientation. Les travaux antérieurs sur l'orientation scolaire soulignent l'importance d'une attention portée aux pratiques concrètes des acteurs impliqués dans la construction de l'orientation au collège et au lycée, en tenant compte des contraintes qu'ils rencontrent et des contextes dans lesquels ils interviennent. En effet, il s'agit ici d'éléments à prendre en considération pour mieux saisir dans quels contextes les pratiques d'orientation s'inscrivent. Nous chercherons également à expliquer l'incidence de ces « freins » à l'orientation sur l'attractivité des métiers du travail social.

L'analyse des données recueillies nous a conduit à dégager trois axes de réflexion :

- La manière dont l'orientation est **pensée** en termes de représentations par les publics à orienter et par les professionnels de l'orientation.

Pour comprendre comment l'orientation est pensée, nous nous sommes intéressées aux représentations des métiers et des formations chez les acteurs de l'orientation et leurs publics. Il s'agit ici d'explorer la manière dont ces différents acteurs conçoivent les métiers du travail social.

- La manière dont l'orientation est **agie** en s'intéressant aux pratiques et aux usages des outils.

Pour saisir la manière dont l'orientation est agie, nous avons cherché à qualifier les usages des outils des acteurs de l'orientation. Quels sont les outils mobilisés dans l'accompagnement à l'orientation ? Quelles pratiques de collaboration développent-ils ? Pour ce faire, nous nous sommes intéressées à l'usage des différents outils disponibles à différentes étapes du processus d'orientation.

- La manière dont l'orientation est **éprouvée**, non pas ici par les publics, mais par les acteurs en resituant leurs pratiques dans un contexte, à la fois législatif et territorial.

Enfin, les discours des enquêtés permettent de recontextualiser les pratiques d'orientation dans leurs dimensions institutionnelles et territoriales. L'analyse des données éclaire la manière dont l'orientation est éprouvée, mettant en évidence une division du travail d'orientation, ainsi que la diversité des postures d'accompagnement. Les différents freins mis en exergue permettent d'identifier certains facteurs explicatifs d'une baisse d'attractivité des métiers du travail social.

Chapitre 1 : Les représentations des métiers et des formations en travail social : À l'origine des parcours d'accompagnement à l'orientation.

Pour comprendre comment l'orientation vers les formations du travail social est mise en œuvre par les principaux acteurs de l'orientation, nous nous sommes d'abord intéressées aux représentations des métiers et des formations du travail social.

Qu'en disent les publics à orienter - élèves, jeunes en mission locale, adultes en reconversion — et celles et ceux qui les accompagnent ? Les représentations des métiers ont été interrogées en partant du postulat que les pratiques sont indissociables des représentations sociales, entendues, selon la définition de Moscovici (1989), comme des guides pour l'action ou des actions représentationnelles (Gaymard, 2021). Ici la figure idéalisée du candidat-travailleur social va opérer en filigrane lors des parcours d'accompagnement à l'orientation. Cette figure idéalisée sert de « *guide pour l'accompagnement* » comme le propose Jean-Claude Abric (1994, cité par Grenon et al., 2013) qui insiste sur les fonctions des représentations sociales : « *Il en identifie quatre (...) [dont] une fonction de guide pour le comportement et pour les pratiques à travers la définition de la finalité de la situation, la production d'anticipations et d'attentes et la définition de ce qui est normatif ou contre-normatif au niveau de la conduite* » (Ibid, p.43).

Les données recueillies permettent d'abord d'identifier, du point de vue des professionnels de l'accompagnement, certaines représentations des métiers chez les publics à orienter (élèves en classes de terminale, public des missions locales et public en demande de reconversion professionnelle). Quant aux acteurs de l'orientation, ils livrent ensuite des éléments relatifs à leur vision du travail social permettant d'identifier une « figure idéale du candidat/travailleur social ». Cette figure idéalisée constitue un repère à partir de laquelle ils vont mettre en actes l'accompagnement à l'orientation.

1. Les métiers du social vus par les publics à orienter.

Les entretiens ont ouvert un espace conduisant ces professionnels à s'exprimer sur les représentations des métiers du social tels qu'ils sont envisagés par les publics au cours de leur processus d'orientation. Deux principaux constats émergent dans les discours : D'une part, les métiers du social apparaissent peu connus et sont souvent perçus comme abstraits. D'autre part, lorsqu'ils sont identifiés, il s'agit d'une connaissance sensible, partielle et partiale des métiers qui peut parfois dissuader les potentiels candidats à s'engager dans une formation en travail social.

1.1. Les métiers du social : des métiers abstraits.

Le constat d'une méconnaissance des différents métiers du travail social est partagé par l'ensemble de nos enquêtés, qui la déplorent : *« Je m'aperçois qu'il y a une méconnaissance des métiers du social (...) je trouve ça dommage, parce qu'il y a une telle multitude de métiers que je m'efforce d'expliquer, mais je suis le petit colibri à mon niveau »* souligne une consultante en orientation.

Au-delà de la méconnaissance des métiers, s'ajoute une difficulté, pour les publics à orienter, à se représenter les métiers du social comme le note une psychologue de l'éducation nationale : *« On détaille après l'offre de formations, les écoles, etc. Mais il y a une méconnaissance par rapport à ça. (...) Mais travailleur social, c'est assez... c'est de la théorie pour certaines personnes. Ils ont du mal à se représenter ces métiers-là »*. Pour cette professionnelle, les métiers dits « du sanitaire » apparaissent comme plus concrets, plus visibles que les métiers « du social » pour les publics à orienter : *« Je suis infirmière. On peut quantifier notre travail. Je sais ce que je dois faire. C'est ma vision des choses. (...) j'arrive donc à l'hôpital, je sais ce que je dois faire. Le social, à moins de proposer une immersion aux élèves, on ne peut pas l'expliquer de manière concrète, mais on fait des choses. On accompagne les publics, les personnes. Mais ce n'est pas (...) aussi visible pour qu'ils se fassent une représentation plus concrète, plus vraie du métier »*. L'accompagnement, cœur des métiers du travail social, serait ainsi plus difficile à expliciter que les tâches d'une infirmière qui apparaissent comme plus concrètes.

Au-delà d'une méconnaissance des différentes missions des travailleurs sociaux (notamment leur diversité), notre étude permet également d'observer que leurs publics cibles sont également peu connus des lycéens comme le mentionne une enseignante : *« En général, ils ne connaissent pas tous les publics qui pourraient... avec lesquels ils pourraient être amenés à travailler. Ils ne connaissent pas bien tous les publics. Ils ne connaissent pas bien les différentes missions des différents professionnels. Il y a le travail social, et puis c'est quelque chose d'assez flou, et donc il faut souvent redéfinir avec eux. Par exemple, le fait que l'assistant de service social ne va pas intervenir au même niveau que l'éducateur spécialisé et que ce n'est pas la même chose qu'un éducateur jeunes enfants, tant au niveau des missions qu'au niveau des publics »*. À la méconnaissance des publics du travail social, s'ajoute donc la méconnaissance des différents métiers et des différentes missions de chacun des professionnels du travail social comme le confirme une autre enseignante : *« À la base, je suis conseillère ESF mais personne ne connaît. Depuis 30 ans, personne ne connaît ce métier sauf si un jour vous avez été accompagné. Personne ne connaît le BTS SP3S. C'est nous qui en parlons aux élèves du lycée parce que personne n'en parle... »*.

Cette méconnaissance ne concerne pas uniquement les publics lycéens et nous avons pu observer que les connaissances sont également inexistantes ou approximatives chez les publics des missions locales comme en atteste le discours de l'une des CIP interviewée : *« [Ils] veulent travailler avec les gens... parce qu'ils aiment bien les gens. Moi, tout ça, ça montre que c'est cette orientation... elle me gêne un peu, en fait, parce que ça veut dire quoi, travailler avec les gens ? ça veut dire quoi. (...) J'ai soigné mon petit frère qui est trisomique. (...) aujourd'hui un moniteur éducateur, il va falloir aussi qu'il aille beaucoup plus loin. C'est peut-être un manque de représentation du métier. Je dirais : faudrait qu'on préconise de faire des immersions. La représentation du métier à ce moment-là, elle n'est pas bonne encore en troisième. (...) moi, je n'ai jamais eu de jeunes filles qui m'ont dit : « je veux être assistante sociale ». C'est vraiment, « je veux travailler avec les gens », ou « je veux faire du social », c'est je m'occupe des gens, s'occuper des enfants, travailler avec les enfants, la petite enfance ça revient très souvent... »*.

D'autre part, une enseignante interrogée déplore également les images erronées du travail social véhiculées par les médias, parfois discrédité auprès du grand public : *« Ils regardent des "réels" avec des témoignages de personnes [qui] expliquent qu'elles ont eu un vécu difficile et qu'un éducateur ou une ASS ne les a pas aidés. Alors nos élèves retiennent ça... »*.

Métiers abstraits, déformés voire discrédités par certains médias, les métiers du travail social souffrent d'un déficit de visibilité dans le paysage de l'orientation. Ce constat, nous le verrons, va guider les acteurs dans leur accompagnement des publics à orienter. Ils cherchent en effet à mobiliser les outils d'aide à l'orientation en adoptant un usage informatif de manière à véhiculer des représentations plus justes des métiers du travail social.

Néanmoins, les acteurs de l'orientation relèvent l'existence, chez les publics à orienter, de représentations subjectives, nourries par des expériences personnelles ou familiales. Ces connaissances, à la fois partielles (au sens d'incomplètes) et partiales (au sens de parti pris en lien avec une expérience sensible) peuvent influencer les trajectoires d'orientation en créant des projections biaisées vis-à-vis du travail social.

1.2 Une connaissance partielle et partiale des métiers du travail social chez les publics à orienter.

Ces connaissances partielles et partiales sur travail social peuvent avoir une incidence, sur les choix d'orientation. Le fait d'avoir été « soi-même accompagné(e) » par un travailleur social impulse une volonté d'« aider à son tour », ce qui apparaît ici pour l'enseignante comme un élément explicatif du choix opéré: *« Quand des personnes veulent s'orienter dans le social, elles nous disent qu'elles aiment le contact humain, veulent aider. Et finalement quand on creuse on se rend compte qu'elles ont souvent bénéficié de l'aide sociale dans leur vie avec un parcours difficile et qui ont envie d'aider à leur tour ».*

Les enseignants interrogés notent d'ailleurs une récurrence de situations personnelles qu'ils qualifient de « compliquées » dans les trajectoires des élèves : *« Je me suis déjà fait la réflexion que les élèves qui souhaitaient partir vers les métiers du social étaient des élèves qui, eux-mêmes, étaient dans des situations sociales compliquées. Comme si c'était... voilà, ils vivaient quelque chose de difficile et, du coup, ils avaient envie de pouvoir apporter de l'aide. Peut-être parce que pas suffisamment reçu ou en ont reçu et qu'ils ont trouvé que c'était important de pouvoir en recevoir. Mais en tout cas, on le note souvent, moi je l'ai souvent repéré dans les parcours ».* Dans la même perspective, une psychologue de l'éducation nationale déclare : *« Souvent les élèves qui s'orientent dans le social ont déjà côtoyé l'accompagnement social dans leur histoire personnelle. C'est rare qu'ils connaissent le métier d'éducateur par exemple s'ils n'en ont jamais rencontré dans leur vie et pas forcément comme bénéficiaire mais dans l'entourage proche par exemple... ».*

Les expériences personnelles ou professionnelles des proches²⁷, des publics à orienter, ont également une incidence sur le rapport au travail social. Avoir un proche en situation de handicap peut également influencer un choix d'orientation vers les métiers du travail social.

Les enseignantes interrogées se montrent alors vigilantes sur ces choix d'orientation vers le travail social comme l'explique une d'entre elles : *« [ça] me permet de travailler là-dessus, pour que le point de départ ne soit pas faussé par « J'ai vécu une situation difficile, je veux en quelque sorte me réparer » ».*

En poursuivant l'analyse des discours des enquêtés, nous repérons que ces expériences partielles et partiales du travail social apparaissent parfois reliées au vocable de la « vocation ». A cet égard, le discours d'une enseignante est particulièrement éclairant : *« En général, ça part de l'observation d'une situation familiale ... ce qu'ils appellent leur vocation, parce qu'ils parlent de vocation souvent. Sans savoir vraiment ce que c'est que le mot vocation, mais c'est : « J'ai toujours voulu faire ça. C'est une vocation depuis que... », et c'est un*

²⁷ Par proches, nous entendons ici les membres de la famille au sens large ou les amis.

événement de leur vie personnelle, leur vie familiale qui est un déclencheur. Alors nous, on travaille toujours par rapport à ça. En leur expliquant qu'on ne peut pas être uniquement dans l'émotionnel, l'affectif... ».

La question de la « vocation », le « sentiment d'être fait pour ça » repose en réalité comme l'a montré Sophie Denave (2020) sur des déterminismes, des conditions sociales rendues invisibles. Inciter les personnes à s'interroger sur les ressorts de ce qu'ils désignent comme une « vocation » revient à réinterroger son prétendu caractère « *naturel* ». Ainsi les expériences sensibles des publics à orienter ou de leurs proches permettent de mieux saisir les ressorts du choix, du goût pour un métier ou un type de formation en venant tordre le cou au prétendu caractère « *naturel* » du choix d'orientation. Les ressorts d'un choix d'orientation vers les métiers du social sont, nous le verrons, mis au travail par les acteurs de l'orientation au cours de leur accompagnement, en incitant les publics à se justifier, à argumenter leur choix en les incitant à adopter une posture réflexive.

Un autre facteur à l'origine d'une orientation vers les métiers du social est également mis en lumière : le fait d'avoir un proche qui exerce comme professionnel du travail social. Pour l'une des enseignantes interrogée, cette configuration permet une diffusion de connaissances sur les métiers du travail social : *« j'en ai une d'ailleurs ben sa maman est famille d'accueil. Donc, elle connaissait quand même pas mal, elle connaissait vraiment des choses, elle savait (...) C'est une excuse toute faite. Mais là, non, elle, elle avait une connaissance quand même des choses et elle voyait un intérêt donc. Elle savait qu'elle ne voulait pas exercer le même métier que sa maman, mais elle connaissait ceux qui gravitaient autour et elle avait envie de s'engager dans cette voie ».*

L'expérience professionnelle des proches constitue ici un élément explicatif du choix d'orientation. Pour autant, elle ne constitue pas un argument suffisant pour justifier le choix de l'élève aux yeux de l'enseignante. Par ailleurs, les métiers ne sont pas toujours valorisés par les proches qui les exercent comme le note une CIP qui nous livre son expérience personnelle : *« Il y a plusieurs personnes qui adoreraient travailler dans le social, qui baignent dans le milieu de par leur famille ou leur entourage qui exerce un métier du social. Très jeune, je voulais travailler dans le social. J'avais un éducateur spécialisé dans mon entourage qui m'avait dit, surtout ne travaille pas dans le social sinon tu vas gâcher ta vie. Ça m'avait surprise car je voyais qu'il parlait de son métier avec passion et en fait il m'expliquait souffrir dans son métier par manque de moyen. En effet, aujourd'hui je vois que beaucoup de professionnels parlent du manque de moyens et des salaires pas suffisamment élevés ».*

En effet, les discours véhiculés par les proches professionnels des publics à orienter peuvent parfois les effrayer. Certains jeunes en réflexion sur leur projet d'orientation se disent eux-mêmes « trop sensibles » pour ces métiers. L'une des consultantes interrogées insiste sur l'inadéquation entre cette représentation du métier (qui effraye) et les traits de personnalité des individus considérés comme (très) « *authentiques et empathiques* » : *« C'est un métier qui fait peur. Un métier, un secteur d'activité qui peut faire peur, justement, sur ces personnes qui sont plutôt très authentiques, souvent, c'est des personnes qui sont très empathiques aussi, et qui du coup, se disent : « mais si, je vais vers les métiers du social, je vais me laisser déborder émotionnellement, donc je n'y arriverai pas ». Donc du coup un gros, gros frein. (...) Et dans les profils en reconversion, il y a parfois des personnes qui ne veulent pas, qui trouvent ça trop impactant pour elles, émotionnellement parlant ».* Selon cette consultante, l'appréhension d'une orientation vers les métiers du travail social porterait davantage sur les profils des personnes à accompagner par les travailleurs sociaux : *« Ça ne va pas être tellement sur les missions, ça va être sur les profils accompagnés. Parce que les missions, parce qu'au final, ce ne sont pas tellement les missions qui font peur, c'est les personnes, les types de personnes à accompagner... ».*

Nous nous posons ici la question d'une part, des représentations des métiers du travail social chez les publics à orienter. L'analyse des discours des acteurs de l'orientation permet de faire émerger deux constats principaux : les métiers du travail social, les différentes missions des différents professionnels et les différents publics du travail social sont peu connus ou alors les connaissances

sont approximatives, partielles et partiales car elles sont le produit d'expériences personnelles d'accompagnement ou d'expériences professionnelles de proches qui exercent dans le secteur. De plus, des images « négatives » du travail social (publics considérés comme difficiles à accompagner) sont également véhiculées.

Notre enquête permet d'observer que le travail social qualifié par Michel Autès (1999) de « célèbre » et de « méconnu » le demeure aujourd'hui dans les discours des acteurs de l'orientation lorsqu'ils évoquent le travail social vu par les publics à orienter

Ces représentations recueillies au quotidien constituent le socle initial à partir duquel ces professionnelles vont mettre en actes leur accompagnement à l'orientation. Cette mise en actes passe d'abord par un usage informatif visant à donner de l'information sur les métiers, les missions, et les publics en réponse à une méconnaissance ou des connaissances approximatives de l'univers professionnel des travailleurs sociaux. Transformer ces connaissances partielles et partiales constituera également un point de départ pour les acteurs de l'orientation qui chercheront à engager un « travail de réflexion sur soi » et un questionnement autour de la gestion des émotions au cours du processus d'orientation vers les métiers du travail social. Pour le dire autrement, ce travail d'information, de réflexivité vise à transformer une « vocation » supposée naturelle, en véritable choix d'orientation éclairé voire éprouvé.

Après avoir identifié certaines des représentations des métiers du travail social chez les publics à orienter, nous nous sommes intéressées aux représentations des métiers du travail social chez les acteurs de l'orientation eux-mêmes.

2. Les métiers du social vus par les acteurs de l'orientation

Nous avons ici cherché à répondre aux questions suivantes : comment les acteurs de l'orientation considèrent-ils les métiers du travail social. Qu'en pensent-ils ? qu'en disent-ils ? Comment en parlent-ils ? Lors des entretiens, tous ont tenu des discours insistant sur la nécessité de ces métiers au sein de la société actuelle, métiers qui s'exercent dans des conditions difficiles et pour lesquels il faut avoir des valeurs.

2.1 : Des métiers essentiels...

L'ensemble des enquêtés s'accorde pour dire que les métiers du travail social sont fondamentaux : *« on en a besoin du social, c'est la base de l'humanité entre guillemets. Si on ne se serre pas les coudes et qu'on ne va pas dans ce sens-là, on ne s'en sortira pas. En plus, on est dans une population vieillissante où quoi qu'il arrive, il y a des besoins, et en protection de l'enfance énormément. On le sait »* déclare une CIP exerçant en mission locale. Dans la même perspective une autre enquêtée, enseignante, explique : *« Je pense que les métiers du social n'ont pas bonne réputation et à tort car ils sont fondamentaux pour garantir les droits, l'équité. Une société qui n'accorde pas de place au travail social est une société violente (...) Pour moi les travailleurs sociaux sont des professionnels qui travaillent beaucoup. Ça doit être usant car ils doivent porter des choses lourdes au niveau émotionnel et ce n'est pas forcément reconnu. On les considère comme secondaires dans la société... »*.

« *Base de l'humanité* », « *garantie des droits* », les termes utilisés pour décrire la place du travail social reflètent le caractère essentiel qui lui est conféré. Pour autant, même s'il est considéré comme essentiel, la difficulté des conditions d'exercice est également relevée au cours des entretiens.

2.2 ... aux conditions d'exercice difficiles avec un manque de moyens et peu rémunérés

L'analyse des entretiens a permis de mettre en lumière cinq critères conduisant les acteurs de l'orientation à qualifier unanimement les conditions de travail des travailleurs sociaux de difficiles : les problématiques complexes des publics à accompagner ; le manque de moyens et l'absence de reconnaissance ; le niveau de rémunération ; les horaires de travail ; les types de contrat et le *turnover*.

- **Les problématiques complexes des publics à accompagner.**

Pour l'une des CIP enquêtées, la difficulté des métiers du travail social va s'incarner dans ce qu'elle se représente en termes de « pathologies » des publics et de leurs évolutions : « *Moi, je pense que c'est un métier difficile parce que je pense que les pathologies, elles doivent être de plus en plus compliquées à gérer.* » Dans le même ordre d'idée, un conseiller bilan conforte cette évolution des publics : « *la population, enfin des personnes qui travaillent en ESAT, ont bien évolué : la typologie a changé, c'est plus le même profil, forcément, que celui qu'on a connu il y a vingt ans, pour diverses raisons, mais travailler auprès d'un public nécessite potentiellement qu'on soit armé, ou qu'on l'arme donc avec une formation* ».

Pour une autre enquêtée CIP accompagnant les personnes en reconversion professionnelle, les films-fictions sur le travail social viennent masquer des réalités moins attrayantes dans l'exercice des métiers du travail social. Au cours d'un entretien, elle expose l'exemple d'une personne arrivant en bilan de compétences, lui expliquant son choix de « *faire du social* » en se référant au film « *Un p'tit truc en plus* » sorti en 2024. Elle déclare vouloir « *devenir éduc* » depuis qu'elle a regardé ce film. La CIP nous partage alors son point de vue : ce film a montré « *ce qui est merveilleusement beau* » tout en laissant dans l'ombre « *d'autres choses qui sont moins évidentes* » comme « *l'agressivité, contrôlée ou pas* ». Pour autant, la CIP considère qu'il s'agit « *d'une base* » pour commencer les recherches sur les métiers du travail social.

Les « problématiques » des personnes à accompagner sont ici considérées par les acteurs de l'orientation comme potentiellement difficiles à gérer pour certaines des personnes (notamment celles considérées comme « *très authentiques et très empathiques* ») qu'ils sont chargés d'accompagner dans leurs parcours d'orientation ; nécessitant alors l'engagement d'un « *travail sur soi* », en particulier autour de la gestion des émotions.

Le critère du manque de moyens et de reconnaissance des travailleurs sociaux est apparu ensuite dans les discours de l'ensemble des acteurs de l'orientation.

• Le manque de moyens et l'absence de reconnaissance

Nous pouvons observer que cette question des moyens est mise en parallèle avec le manque de moyens au sein de l'éducation nationale et dans le secteur de la santé. Une enseignante considère que : « *Ce sont des métiers passionnants mais qui manquent de reconnaissance par les employeurs, par l'État. [les professionnels] n'ont pas beaucoup de moyens, comme dans l'éducation nationale en fait. Alors je n'ai pas une grande connaissance des métiers mais je vois avec des anciennes élèves que les conditions de travail sont difficiles. Alors que ce sont des métiers essentiels* ». Tandis qu'une autre enseignante déclare : « *Ce sont des métiers essentiels mais les conditions de travail sont les mêmes que dans la santé. Je discutais avec une conseillère France travail qui accompagne des bénéficiaires du RSA.... J'essaye de ne pas décourager mes élèves mais c'est des métiers qui sont difficiles. Les besoins augmentent et les moyens diminuent. Ça doit être extrêmement usant...* ».

Manque de moyens pour accompagner et manque de reconnaissance sont pointés par les acteurs de l'orientation, qui expliquent faire en sorte de ne pas décourager leurs élèves.

L'absence de reconnaissance passe également par le niveau de salaire qui est mentionné comme un frein.

• Le niveau de rémunération

Notre enquête a permis de comprendre que la question du niveau de rémunération des travailleurs sociaux se pose à la fois pour les publics en reconversion professionnelle et les publics lycéens.

Le récit d'un CIP est, à cet égard, emblématique concernant les publics en reconversion professionnelle. Il explique au cours d'un entretien, que la question du niveau de rémunération des travailleurs sociaux est un facteur déterminant dans le choix opéré par les personnes. A leur arrivée en bilan de compétences (95%) formulent le souhait d'une reconversion professionnelle « dans le social ». À la fin du bilan de compétences, seuls (8%)²⁸ vont réellement s'orienter vers un métier du travail social. Sans que ce constat n'ait ici vocation à être représentatif, le discours du CIP permet de comprendre que le niveau de rémunération est considéré comme un facteur influant (même s'il n'est pas le seul) dans le choix du secteur de reconversion. Il nous partage les questions que se posent les publics : « *C'est ça comme salaire ? On gagne que ça dans le social ? Clairement, les gens disent : « ça, on gagne, que ça ? Oui, c'est très enrichissant mais moi je ne travaille pas pour ça » (...) si la priorité côté travail, c'est le salaire (...) c'est quoi le salaire minimum que vous êtes prêt à accepter ? « Moi, c'est un minimum de mille sept cent euros nets par mois ». Dans ma tête, je me dis: bon, le social, ça ne va pas être pour tout de suite...* ».

Si la question de la rémunération se pose pour les publics en reconversion professionnelle (qui ont pu être précédemment habitués à un niveau de salaire), elle se pose également pour les lycéens comme le note une enseignante : « *Je pense qu'il y a énormément de choses qui entrent en ligne de compte parce qu'il y a des évolutions de la société. Je pense qu'on pourrait disserter pendant des heures. (...) l'aspect économique est là, donc, et il n'était pas forcément pris en compte avant. Quand je parle d'aspects économiques, c'est le salaire clairement (...) Quand je présente en cours, un aspect du cours qui m'amène à présenter un professionnel... j'ai présenté le diabète, donc j'ai parlé du diététicien (...) et la première question qu'un élève m'a posée, c'est : « madame, est-ce qu'on gagne bien ? C'est, ce n'est même pas quel est le salaire. C'est est-ce qu'on gagne bien. Et j'avoue que j'étais un peu déstabilisée par la question... ».* Une autre enseignante interrogée souligne également le poids du critère

²⁸ Il s'agit ici d'observations de la professionnelle concernant une file active de 47 parcours de bilans de compétences.

« rémunération » comme « argument » dans les projets d'orientation : « Je trouve qu'il y a moins d'élèves qui s'orientent dans le social par vocation. Aujourd'hui ils me demandent combien on gagne dans le social ? Le salaire est devenu un vrai argument car je pense qu'ils voient aussi dans leur famille que c'est parfois un peu dur financièrement. Quand je leur dis que le salaire tourne autour des 1800 euros pour commencer, ils me répondent « ah bon, ça n'est pas beaucoup, on veut gagner plus, ce n'est pas possible ». C'est pour ça après je leur explique qu'il y a des évolutions de carrière et qu'après ils peuvent être cadres... ».

L'analyse des données recueillies montre que la question du niveau de salaire se pose lors des interactions entre publics à orienter et acteurs de l'orientation. Qu'il s'agisse des publics en reconversion professionnelle ou des lycéens, les récits des enquêtés nous permettent de comprendre que le niveau de salaire est devenu un critère qui a du poids dans les choix d'orientation tout comme la question des horaires de travail.

• Les horaires de travail

S'ils ne constituent pas le seul facteur conduisant à abandonner un projet d'orientation, nous pouvons également observer que les horaires des travailleurs sociaux conduiraient à écarter une orientation vers les métiers du travail social. Les acteurs de l'orientation interrogés en donnent plusieurs exemples : « Là j'avais un jeune qui hésitait entre paysagiste et travail social. Finalement lorsqu'on a lu différentes fiches métiers dans le social, il y avait toujours quelque chose qui ne lui correspondait pas comme faire des VAD [visites à domicile], avoir des heures postées. Finalement il a poursuivi ses recherches pour devenir paysagiste ». Une autre enquêtée explique que le rythme de travail des travailleurs sociaux contribuerait à la baisse d'attractivité de ce métier : « Je discutais avec un cadre de santé dans un Ehpad et depuis le covid, il y a une très forte chute des motivations, notamment dans le secteur sanitaire et social. Les jeunes ne sont plus prêts à se lever le matin à 5h, travailler le week-end. C'est une tension parce que lorsqu'on est engagé notamment en MECS et bien on travaille pendant les vacances, les week-ends, on finit tard le soir, on commence tôt le matin. Le mode de vie est important pour les jeunes maintenant... ».

Ces constats invitent à s'interroger sur les aspirations des publics à orienter.

2.3 ... en décalage avec les attentes de certains des publics à orienter...

En effet, plusieurs acteurs de l'orientation accompagnant des publics différents (en reconversion ou lycéens) mentionnent un décalage entre les conditions d'exercice des travailleurs sociaux (salaire, horaires) et les aspirations des publics qui souhaiteraient aujourd'hui davantage d'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle : « On a aussi établi ses priorités dans la vie. Et si la priorité c'est vie familiale : équilibre, vie pro loisirs, sport, Je, je ne dis pas que c'est incompatible avec le social. Ce n'est pas ce que je dis. Mais est-ce que ça va être compatible avec travailler parfois le soir, le week-end... Est-ce que c'est ce dont j'ai envie ? Et c'est là où les gens disent ah non moi je veux plus travailler le week-end. Ah moi. Je travaillais de neuf heures à dix-sept heures », déclare une CIP.

La conjugaison de ces différents facteurs conduit à écarter les métiers du travail social d'un projet de reconversion professionnelle.

Ici encore, ce « décalage » n'est pas spécifique au public en reconversion professionnelle comme le note une enseignante : *« Avant on avait des élèves qui voulaient vraiment travailler dans le social mais maintenant ils questionnent direct le salaire et la disponibilité au niveau du temps. Il leur faut du temps libre »*.

De plus, la quête d'un équilibre entre vie professionnelle, personnelle et familiale constitue un enjeu central, ce qui peut contribuer à redéfinir les critères de choix professionnels. Plusieurs travaux, notamment ceux de O.Cousin, D. Méda, L.Sibaud et M.Wieviorka (2015), ont souligné ce paradoxe : les individus restent profondément attachés au travail, porteurs d'attentes élevées en matière d'épanouissement, d'expression de soi et de reconnaissance. Mais cela n'exclut pas la valorisation d'autres formes de réalisation personnelle et sociale, en dehors du cadre professionnel. Concernant les jeunes plus spécifiquement, les auteurs notent que l'attachement au travail demeure fort, mais s'accompagne désormais d'attentes renouvelées, centrées sur la qualité de vie au travail, l'équilibre, et le sens.

L'évolution du rapport au travail apparaît ici comme l'un des facteurs explicatifs de la baisse d'attractivité des métiers du travail social. Par ailleurs, les conditions de travail, abordées sous le prisme des types de contrats de travail et du *turnover* au sein du champ du travail social, alimenteraient également le désengagement et renforceraient les craintes à l'égard de ces métiers.

- **Les types de contrat et le *turnover***

Les acteurs de l'orientation s'interrogent sur la nature des contrats de travail et les incidences du *turnover* dans les métiers du travail social. A cet égard, une psychologue de l'éducation nationale déclare : *« C'est difficile. C'est un métier qui est difficile. C'est difficile : manque de moyens, manque de structures. Voilà, Oui qui recrute, mais est-ce qu'on est sur des CDI, des CDD ? parce qu'au final la plupart des métiers, ce sont des diplômes d'Etat, donc il faut que les personnes passent des concours, qu'ils acceptent voilà de faire trois ans d'études après. (...) Maintenant, est-ce qu'on est vraiment sur une sécurité d'emploi, ou pas, ça je ne sais pas. On recrute, oui, mais est-ce que c'est sur des missions courtes ? »*. Le discours de cette professionnelle s'appuie sur la représentation suivante : dans le soin, la sécurité de l'emploi est assurée (emploi de fonctionnaire dans le secteur public) en opposition avec le secteur social où l'emploi, essentiellement associatif, ne garantirait pas une sécurité de l'emploi.

La question de la précarité de l'emploi est également reliée à celle du *turnover* dans le secteur comme le note une psychologue de l'éducation nationale : *« Maintenant, je sais qu'il y a beaucoup aussi de turnover, énormément. Donc, ça, donne une image de non stabilité. Moi, je cherche personnellement, on cherche tous à avoir un travail, on sait qu'on est dans cette boîte là pendant tant d'années, c'est rassurant pour, pour les personnes. Donc voilà le fait qui ait ce changement qui est constant (...) Moi, j'avais un souci quand j'étais au collège. Il y avait beaucoup d'enfants parce que c'était un collège qui était en REP +, il y avait énormément d'enfants qui étaient suivis, qui avaient un suivi éducatif. Et du coup, le problème que je rencontrais, c'est que je n'avais jamais la même personne. Et donc, du coup, en termes de transmission d'informations, ça c'est très, très compliqué. On a besoin d'avoir une personne référente... »* Le *turnover* renvoie une image négative d'instabilité au sein du secteur au-delà des effets néfastes pour les publics accompagnés. La question du sens du travail apparaît ici en filigrane.

Les discours des acteurs de l'orientation nous permettent ici de mettre en lumière les facteurs agissant sur les choix d'orientation vers les métiers du travail social et sur l'attractivité des métiers. Pour autant, ces facteurs ne sont pas nouveaux et font écho aux préconisations avancées dans le Livre Blanc

du travail social (revalorisation des salaires, sens du travail) publié en 2023. Notre étude permet de montrer que ces questions se posent également, à une échelle localisée, comme de potentiels *freins* pour les acteurs de l'orientation dans l'accompagnement qu'ils proposent, les conduisant parfois à taire certains aspects du métier pour ne pas décourager les publics à orienter : *« Ce sont des métiers où, en fait, il faut être courageux finalement, pour le faire toute seule et y aller. Faut vraiment avoir cette appétence vers les autres. Attractif. Du coup, je dirais oui et non. Donc à cause de ça, mais je ne dirais jamais ce que je viens de dire à un jeune. Bien sûr, je ne dirai jamais. C'est propre à moi. Lui, il doit se faire son propre avis, avec l'immersion dans l'enquête métier et son histoire aussi, et j'ai la mienne. Du coup, c'est à lui de voir ».*

Pour les acteurs de l'orientation : *« Ce n'est pas n'importe quoi que d'être travailleur social »* comme nous le résume un conseiller bilan. En effet, les récits de ces acteurs permettent également de comprendre qu'ils considèrent les métiers du travail social comme des métiers de valeurs.

2.4. Des métiers de qualités et de valeurs : l'écoute, le dialogue, l'aide, la bienveillance, l'empathie et le non jugement.

Pour l'ensemble des acteurs de l'orientation interrogés, exercer dans le champ du travail social suppose d'avoir des valeurs. Dans cette perspective, il est intéressant de comprendre comment ceux-ci vont conseiller ou déconseiller une orientation vers les métiers du social en fonction de ce qu'ils perçoivent/identifient comme valeurs.

L'une des CIP en maison de l'emploi déclare : *« J'aurais fortement déconseillé de faire du social à mon fils. Il n'a aucune pitié (...) pour moi la qualité c'est d'être dans l'écoute. Après je ne dis pas qu'il faut pleurer avec eux. En fait, je suis peut-être terre à terre moi ce qui me manquerait c'est un sas de décompression ».* Pour cette professionnelle, l'écoute est une qualité indispensable pour s'orienter vers les métiers du travail social. Savoir dialoguer est une condition *sine qua non* : *« Quelqu'un qui vient qui me dit je veux être CIP ou éduc et qui me dit pour faire avancer les jeunes faut leur mettre un coup de pied aux fesses, je leur dis fais pas ce métier (...) il faut dialoguer avec eux ».* Avoir de l'empathie fait également partie des prérequis selon une autre CIP : *« Ce sont des jeunes qui aiment aider leur prochain, qui n'aiment pas voir les autres dans la galère entre guillemets (...) faut que ça soit des personnes qui aient envie d'aider quelqu'un. Si ce sont des jeunes qui n'ont pas d'empathie pour l'autre ce n'est pas la peine ».*

Aimer l'humain, être sociable, ne pas être dans le jugement, ces prédispositions doivent faire partie de ce que cette psychologue de l'EN qualifie de *« traits de personnalité »* : *« Que ce soit paramédical ou social, moi ce que je dis aux élèves, si tu n'aimes pas le contact humain, tu ne peux pas faire ce travail-là, il faut aimer l'humain, il faut être sociable, Il faut que ça soit déjà un trait de ta personnalité, parce que ce n'est pas facile de faire ce qu'on fait actuellement... Quand il y a de l'humain, c'est difficile à gérer émotionnellement, et puis l'humain est différent. Faut être à l'écoute. Faut avoir de l'empathie, il ne faut pas être dans le jugement., donc tout ça, c'est des qualités qui sont indispensables ».* En résumé, il s'agit d'une *« histoire de valeurs »* pour l'une des consultantes interviewées : *« C'est une histoire de valeurs, vraiment ! ça représente pour ces gens-là, un métier authentique ».*

La manière dont les acteurs de l'orientation se représentent les métiers du social va avoir une incidence sur leurs pratiques. Ils soutiendront davantage les projets d'orientation vers le travail social de ceux qui disposeraient des valeurs adéquates et pour qui les conditions d'exercice, considérées comme difficiles, seront acceptées et acceptables. Au-delà des représentations des métiers du travail social, notre enquête a également permis de mettre en lumière leurs représentations des formations en travail social.

3. Représentations des formations par les acteurs de l'orientation

La question du niveau scolaire est prise en considération par les acteurs de l'orientation dans la manière de distinguer et de qualifier les « profils » susceptibles de s'orienter vers les formations du travail social.

3.1 Avoir un niveau scolaire, avoir des compétences rédactionnelles

Le fait de disposer de compétences rédactionnelles est un critère mobilisé. En effet, des enseignants des filières ST2S interrogés soulignent l'importance des capacités rédactionnelles dans le cadre des orientations des métiers du social. Cette compétence est mise en avant pour les professions du social : *« Alors déjà des élèves qui ont le bon profil. De manière générale, c'est des élèves qui ont quand même un niveau satisfaisant en termes d'écriture aussi, de rédaction, de vocabulaire, de d'élocution. (...) Un niveau scolaire. Un bon niveau scolaire car qui travaille régulièrement, qui est assez investie aussi dans ce qu'elle fait, qui s'intéresse à la matière, à ce qu'on fait. Et qui travaille régulièrement qui a une certaine rigueur ou sa capacité d'investissement dans son travail. (...) Donc, y a ça aussi, qui compte, et là, en l'occurrence, cette élève-là elle a déjà ces compétences là-aussi »*. Une autre enseignante en filière ST2S insiste également sur l'importance des compétences rédactionnelles pour intégrer les formations de niveau 6 : *« Les élèves en BAC pro ASSP quand ils pensent travailler dans le social, je leur parle de Moniteur Educateur ou AES même si j'ai un peu de mal finalement à les différencier. Après pour s'orienter vers ES ou ASS il faut être à l'aise avec l'écrit, l'analyse »*. Les capacités rédactionnelles ainsi que le type de baccalauréat (/technologique/professionnel) constituent ici des critères qui vont conduire les enseignants à orienter les publics vers une formation plutôt qu'une autre.

A cette étape, le profil « idéal » du candidat à une formation en travail social serait donc celui d'un élève empathique, avec de « bonnes » capacités rédactionnelles s'ils visent une formation vers un diplôme de niveau 6.

3.2. Distinguer un profil « sanitaire » d'un profil « social » pour accompagner l'orientation.

La manière dont les enseignants vont chercher à distinguer un « profil scientifique » d'un « profil social » nous renseigne également sur les représentations des formations et des métiers.

A ce titre, une enseignante évoque les bulletins comme support pour objectiver : *« Les goûts qu'ils ont pour certaines matières enseignées pendant leur formation. Et donc très clairement, dès le début de l'arrivée en Formation ST2S, certains ont plus une appétence pour tout ce qui est scientifique, biologique, voilà, et d'autres ont plus une appétence pour ce qui est social, historique (...) Mais c'est souvent très tranché. Quand on regarde les bulletins, c'est assez intéressant. »* Pour de très nombreux élèves. On sait dire, cet élève a un profil plutôt scientifique... Et de façon, je ne veux pas dire systématique, mais vous avez un choix d'orientation plus scientifique. Et puis, certains élèves, pour les matières scientifiques, sont un peu plus en difficulté ou n'aiment pas, et ils vont s'orienter plutôt vers une profession sociale. ».

Il est intéressant ici de noter que ce que recouvre « ce qui est scientifique » renvoie pour l'enseignante à ce que l'on appelle communément les sciences dites « dures », la biologie par exemple et fait abstraction de la scientificité des disciplines mobilisées dans les formations en travail social

(sociologie etc.). Une enseignante d'un autre lycée associe le fait « savoir calculer » comme préalable aux formations sanitaires.

Avoir une préférence et de meilleures notes dans certaines matières va conduire les enseignantes à opérer une distinction entre des profils qui relèvent plutôt d'une orientation vers les métiers du « sanitaire » ou du « social » et ce, avant même l'accompagnement à l'orientation vers une formation déterminée. Nous verrons ensuite que dans l'un des établissements scolaires enquêtés, l'accompagnement vers les formations du travail social ou vers les formations du secteur de la santé s'opère par le biais de deux dispositifs bien distincts. (« prépa » en partenariat avec un OFTS et « Cordées de la réussite » en partenariat avec un centre hospitalier).

Nous nous sommes également intéressées aux représentations des formations chez les acteurs qui exercent en mission locale avec des publics moins dotés (décrochage scolaire, vulnérabilité économique et sociale).

3.3 Représentations des formations et des métiers en mission locale : un public à distance des formations et assigné au « sale boulot ».

Concernant les conseillers en insertion professionnelle qui exercent en mission locale, nous observons une méconnaissance des formations et de leurs débouchés conduisant certains d'entre eux à ne jamais proposer de formations dans le champ du travail social aux jeunes, public cible des missions locales.

Deux des CIP interrogées concèdent d'ailleurs avoir elles-mêmes assez peu de connaissances sur les formations et se retranchent assez rapidement derrière le fait que la demande de la part du public à accompagner n'existe pas. L'une d'entre elles déclare d'ailleurs que les formations du travail social ne lui viennent pas spontanément à l'esprit. Les discours des CIP sont ponctués d'éléments insistant sur la difficulté de mobiliser leur public pour un éventuel retour en formation. Lorsque nous demandons si la durée des formations en travail social peut être un *frein*, elle déclare : « *Oui, c'est beaucoup cette chose qui bloque. Après les moniteurs, il n'y a pas dix années d'études, c'est possible, c'est quelque chose qui est possible et envisageable (...) je ne vais peut-être pas penser à dire que là-bas, ça recrute aussi.* ». La CIP nous explique qu'elle oriente surtout vers les secteurs de l'aide à la personne.

Sur un territoire semi-rural, deux CIP interrogées déclarent également n'avoir quasiment jamais de demandes de projet d'orientation vers les métiers du travail social. Au cours de leurs expériences professionnelles de CIP, elles n'ont été confrontées qu'à une seule situation chacune impliquant un projet de formation dans le secteur du travail social. L'une d'entre elles explique cette faible demande par une volonté affichée de la part du public, faiblement ou non diplômé, souvent qualifié de « décrocheurs », de ne pas poursuivre d'études. Elles ne proposent pas de formation, même relativement courte, telle que moniteur éducateur pour les non bacheliers au regard du refus d'entrée en formation régulièrement exprimé par les jeunes qu'elle accompagne : « *Si je vois qu'il n'y a pas un minimum de niveau, si jamais c'est des jeunes qui, si même le CAP, ce n'est pas possible dans leur tête, je ne vais pas leur proposer un truc où je sais que la formation ne sera pas possible (...) La plupart des jeunes je dirai quatre-vingt pour cent viennent dans mon bureau en disant, je veux de l'emploi et même à seize ans. Et du coup, là, il faut leur faire comprendre que non, que le marché le travail, c'est compliqué et que des fois il y a besoin de se former. Quoi qu'il arrive.* » La CIP poursuit en expliquant que les titres professionnels paraissent plus accessibles au public qu'elle accompagne : « *Les titres professionnels ça marche bien, ils sortent du banc scolaire et on arrive à*

leur faire comprendre que formation et scolarité c'est différent, ce n'est pas la même chose. Ils ne vont pas refaire du français, ils vont apprendre vraiment réellement un métier, et là, du coup, on arrive un peu à les amener sur ce genre de projets, en disant bon il y a des formations qui durent cinq moi. Et cinq mois, c'est plus envisageable qu'un an dans leur tête ».

Les formations sont assimilées à un retour sur les bancs de l'école pour les publics et les professionnelles, elles expliquent donc privilégier les titres professionnels. Partant en premier lieu des souhaits exprimés par les jeunes reçus, les CIP des missions locales ne diffusent pas (ou à la marge) d'informations relatives aux formations du travail social.

Nous avons également pu observer que les CIP (en territoire semi-rural comme en métropole) orientent davantage vers les services à la personne et l'aide aux personnes âgées (secteurs émergents) qui se sont ajoutés aux secteurs historiques (aide sociale, handicap, protection de l'enfance, traitement de la délinquance). À la question : « Dans le cadre de vos missions est-ce que vous orientez des personnes vers des formations en travail social ? », l'une des CIP exerçant en métropole répond : « *Beaucoup moins, je ne vais pas le cacher, j'oriente beaucoup dans des formations d'aide à la personne c'est essentiellement des formations d'aide-soignante et de CAP AEPE (accompagnement éducatif petite enfance, anciennement CAP petite enfance) ».*

En cherchant à avoir des informations plus précises concernant la répartition entre les différentes orientations possibles, nous obtenons les éléments suivants : « À la question : Sur 10 personnes que vous accompagnez, combien en orientez-vous vers le social ? : « *Je ne vais même pas dire 1 personne/10... je ne saurai pas dire pourquoi, mais je peux vous dire que les personnes que j'accompagne s'orientent beaucoup vers les services à la personne, auxiliaire de vie, aide-soignante car les formations proposées sont assez courtes et l'apprentissage est plutôt manuel . On a souvent un public qui rencontre des difficultés avec le français, avec l'expression écrite. C'est plus facile d'apprendre des actes de soins corporels que d'apprendre à rédiger un rapport. C'est plus littéraire et parfois plus difficile. L'accès à l'emploi en SAP (service d'aide à la personne) est plus rapide et facile ».*

Mettre au travail les jeunes, y compris les plus vulnérables, les plus éloignés du marché de l'emploi, considérés comme une catégorie « à risque », s'inscrit dans une volonté politique non seulement nationale, mais également à une échelle européenne. « *Sur le plan européen, les NEET sont considérés comme l'un des groupes les plus problématiques dans le cadre du chômage des jeunes ».*²⁹ Cette évolution des politiques publiques de jeunesse fait peser le poids d'une mise en emploi rapide des jeunes sur les épaules des CIP, ce qui ne les incite pas nécessairement à penser un accompagnement vers des formations considérées comme trop longues et assimilées à un retour sur les « bancs de l'école » par les publics des missions locales. De plus, la méconnaissance des formations et de leurs débouchés s'observe également chez les publics à orienter. Il s'agit alors pour les CIP des missions locales de procéder à un travail de réajustement entre les souhaits des personnes et les possibilités réelles d'emploi. L'une des CIP en mission locale décrit comment la méconnaissance des formations (ici le bac professionnel Accompagnement Soins et Services à la personne) va la conduire à retravailler le projet de jeunes qui souhaiteraient travailler dans le secteur de la petite enfance.

Interrogée sur les types de formations vers lesquelles elle oriente lorsqu'il est question du secteur social, une conseillère en insertion professionnelle répond : « *Ah ben aide à domicile beaucoup, parce qu'il y a beaucoup de personnes, de jeunes, qui sortent du bac ASSP (...) Le problème, c'est que nous, on a beaucoup, beaucoup*

²⁹ Les NEET – jeunes sans emploi, éducation ou formation : caractéristiques, coûts et mesures prises par les pouvoirs publics en Europe, <https://www.eurofound.europa.eu>

de projets où les jeunes, en fait voient les deux. Ils voient la petite enfance et les personnes âgées et toujours, toujours, ce qui ressort c'est la petite enfance, sauf que la petite enfance c'est bouché qu'au bout d'un moment on a une tonne de jeunes qui veulent travailler qu'en petite enfance mais ce n'est pas avec un bac ASSP qu'on arrive à travailler en petite enfance. (...) du coup, c'est des projets qu'on est obligé de retravailler et d'essayer d'aller dire que l'aide à la personne, il y a beaucoup plus de demandes, beaucoup plus de besoins, (...) c'est des métiers qui recrutent. Je sais que n'importe quel jeune qui a un diplôme dans ce domaine-là je ne m'inquiète pas pour qu'il trouve du travail. L'aide à la personne, ça c'est sûr. »

La méconnaissance des débouchés d'un diplôme engendre un travail de réajustement qui s'inscrit dans un « *espace des possibles professionnels [qui] est fortement lié aux origines sociales* » (Denave, 2020). Ce travail de réajustement des aspirations à un état du marché du travail (offre d'emploi nombreuses dans le secteur de l'aide à la personne) peut engendrer un deuil des grands-métiers (Zunigo, 2010) et permet également d'assurer une « réserve de main-d'œuvre » destiné à faire le « *sale boulot* » (*traduction de dirty work*)³⁰, ce qui est le cas des jeunes femmes réorientées vers les services à la personne : « *Il y a beaucoup de jeunes qui arrivent en me disant que je suis prête à accompagner les personnes âgées, mais pas faire la toilette, et du coup, ben c'est un point noir quand même, parce que si on ne se sent pas capable de faire la toilette, comme je leur dis, on ne va pas vous recruter juste pour faire le ménage et donner à manger. Malheureusement, on a besoin de cette compétence-là. (...) Après il y a régulièrement des formations d'auxiliaire de vie, ce genre de choses* ».

Les besoins de main d'œuvre dans le secteur de l'aide à la personne conduit les CIP à orienter les jeunes vers ce secteur susceptible de leur assurer un emploi rapidement parfois sans qualification à la condition qu'ils soient mobiles. La question des « toilettes » est récurrente dans le discours des jeunes. Elle renvoie notamment, comme Lhuillier l'a montré à propos des aides-soignantes à « *la réalité des relations physiques avec les malades, sur la réalité de ce « boulot sale » à l'occasion des tâches qui les mettent en contact avec les déchets corporels. Tâches socialement dévalorisées, stigmatisées, généralement reconnues comme dégradantes et laissées aux catégories sociales les plus basses* » (Lhuillier, 2005, p 84).

On observe ici que les CIP interrogés qu'ils exercent en métropole ou en territoire semi-rural, tendent à privilégier les orientations vers le secteur de l'aide à la personne. Ce secteur, qui recrute souvent sans exigence de diplôme ou à l'issue de formations courtes, correspond à la fois aux attentes exprimées par les publics des missions locales – en quête de solutions rapides – et aux impératifs gestionnaires qui encadrent les pratiques professionnelles, centrés sur le retour à l'emploi rapide. Dans ce contexte, les acteurs de l'orientation ne proposent pas de formation en travail social, formations considérées comme trop « longues », trop coûteuse, demandant à « retourner sur les bancs de l'école », loin de chez soi.

Enfin nous nous sommes penchées sur les connaissances et représentations des formations et des modalités de sélection vus par les acteurs de l'orientation.

³⁰ Notion empruntée à E. C. Hughes (1897-1983) Le « *sale boulot* » renvoie aux tâches « *physiquement dégoûtantes ou symbolisant quelque chose de dégradant et d'humiliant* » (Lhuillier, 2005, p 77)

3.6. Les contenus de formation vus par les acteurs de l'orientation.

Qu'il s'agisse des contenus dispensés en formation, des processus d'admission ou des modalités de l'alternance (stages, apprentissage), notre enquête a permis de montrer que les connaissances des acteurs de l'orientation restent partielles.

- **Les contenus de formation**

Les discours recueillis nous ont permis d'observer que les connaissances des acteurs de l'orientation varient en fonction de leurs professions.

Ainsi, il apparaît que les enseignants disposent de connaissances plus étoffées concernant les formations du travail social. À titre d'exemple, lorsque nous demandons à une enseignante ce qu'elle imagine des contenus de formation, celle-ci cite « *les politiques sociales, la santé, la méthodologie d'enquête, de recueil de données, les techniques d'écoute, la mise en place de projet, ce qui est juridique et j'imagine une attention accordée à la rédaction car il y a beaucoup d'écrits. Des statistiques aussi peut-être ? et de la culture générale. Je ne sais pas si ça suffit, si c'est ce que vous attendez... Je ne saurai pas nommer les disciplines* ». À la même question, sa collègue ajoute : « *les politiques de l'enfance, du handicap, les différents échelons territoriaux, les partenariats, la protection sociale, la sociologie des différents publics* ».

En revanche, les CIP exerçant en mission locale semblent moins à l'aise lorsqu'il s'agit de renseigner précisément les contenus des formations en travail social. Plusieurs d'entre eux éludent les questions, changent de sujet, ou déclarent explicitement ne pas maîtriser ces informations. Cette méconnaissance transparaît également dans les questions qu'ils nous adressent eux-mêmes : « *Faut-il le bac ?* », « *Peut-on faire un stage auprès d'un seul public ?* », etc.

Toutefois, l'une des CIP qui réalise les bilans de compétences et les VAE (notamment concernant les métiers du social) semble mieux maîtriser les contenus de formation.

En résumé, la maîtrise des connaissances relatives aux formations en travail social apparaît comme variable selon la profession exercée. Si certains professionnels disposent d'une vision précise des cursus et des modalités d'accès, d'autres méconnaissent les prérequis nécessaires à l'entrée en formation. Face à ces incertitudes, les acteurs de l'orientation développent des stratégies de contournement ou de compensation : ils vont eux-mêmes rechercher l'information à partir d'outils numériques tels que Parcoursup, Ouiform ou les fiches métiers de l'ONISEP, ou bien orientent directement les personnes vers les centres de formation, comme en témoigne cette consultante à propos du processus d'admission... « *C'est-à-dire comment va se passer l'admission ? Toute la procédure d'admission ? Alors ce que je fais en général, quand je vois que le projet commence à évoluer, ben je vous les envoie en fait, toujours pareil avec cet objectif d'aller voir la réalité du terrain (...), de voir un petit peu s'il y a possibilité de discuter avec vous pour voir ce qu'il est possible de mettre en œuvre, justement en termes de procédure, de la fin de process d'admission, des chances qu'ils ont aussi par rapport à leur niveau, etc. par rapport à leur cursus aussi.* »

La méconnaissance des modalités de sélection est clairement mentionnée au cours de certains entretiens « *C'est vrai que nous-mêmes, les attendus, par exemple, de Formation travailleur social. On a un peu de mal à les maîtriser. Enfin, en tout cas, moi, je ne les maîtrise pas encore bien maintenant ? cela dit, il faudrait aussi que j'aille me présenter à l'[nom de l'organisme de formation] que j'aille discuter un peu avec eux,* » C'est également le cas

pour une enseignante de la métropole qui déclare « Je ne connais pas les modalités d'accueil en formation en travail social, je suis limitée à Parcours sup. (...) ».

En revanche, nous avons pu observer que deux d'entre eux (sur 6 enseignants interrogés) maîtrisent de manière approfondie les processus d'admission en formation en raison de l'existence d'un dispositif intégré³¹, comparable à une « prépa » interne au lycée.

• Les modalités de l'alternance

Au-delà des contenus de formation et des modalités d'admission en formation, des représentations liées à l'alternance ont été également observées. Ainsi, une CIP insiste sur la difficulté à trouver un stage dans le cadre des formations en travail social : *« Il n'y a pas de place assez pour tout le monde ici, pour les stages. Et puis, par exemple, si tu habites XX et que tu veux faire aussi un stage à XX, ils ne te prendront pas parce que tu risques de tomber sur ton voisin. (...) On rencontre ces difficultés. la structure elle sait très bien qu'elle ne peut pas avoir quelqu'un opérationnel. J'ai rarement vu des jeunes recrutés sur de l'alternance dans ces métiers-là »*. La difficulté à trouver une alternance (= apprentissage) est également mentionnée par une autre CIP enquêtée : *« Pour moi, une formation attractive c'est aussi une formation qui propose de l'alternance, même si c'est souvent compliqué de trouver un employeur et encore plus difficile quand on a plus de 26 ans...encore plus. C'est une formation qui doit aller vite, il faut de la pratique »*.

En introduction de ce chapitre portant sur les représentations des métiers du travail social chez les publics à orienter et chez les acteurs de l'orientation, nous cherchions à saisir les discours véhiculés sur les métiers et les formations. Il ressort de l'enquête que les publics à orienter – qu'il s'agisse de lycéens, de jeunes suivis en mission locale ou de personnes en reconversion – appréhendent les métiers du travail social comme des professions globalement abstraites, davantage encore que celles du secteur de la santé. Toutefois, certains témoignages font état de connaissances partielles et subjectives, nourries par des expériences personnelles ou par celles de l'entourage. Ces représentations sont fréquemment introduites dans les échanges avec les professionnels de l'orientation sous le registre de la vocation.

Du côté des acteurs de l'orientation, nous pouvons observer qu'ils considèrent les métiers du social comme des métiers à fortes valeurs humanistes mais aussi comme des métiers qui s'exercent dans des conditions de travail qu'ils qualifient de « difficiles ». Les critères considérant à qualifier les conditions de travail comme difficiles (problématiques des publics à accompagner, salaire, horaires, manque de moyens, *turnover*) constituent des éléments explicatifs de la perte d'attractivité des métiers, éléments énoncés dans le Livre Blanc du travail social en 2023. Ces éléments permettent

³¹ La « prépa » mise en œuvre dans l'un des établissements scolaires enquêtés témoigne d'une maîtrise approfondie du processus d'admission via parcoursup. L'aide à la rédaction de la lettre de motivation, l'aide à la rédaction d'une note biographique le cas échéant, le passage d'oraux blancs de sélection sont autant d'indices d'une maîtrise du processus d'admission par les enseignantes qui organisent la prépa « avenir » pour les formations du social. Au cours de notre enquête, ce dispositif pensé en partenariat avec un OFTS apparaît comme le plus « abouti ».

également de comprendre comment certains publics vont exclure le travail social des options qui se présentent à eux dans le cadre de leur orientation. Ces conditions d'exercice apparaissent en décalage avec les aspirations d'une partie des publics à orienter. Ce décalage constitue un élément de compréhension d'élimination de ce choix.

Concernant les publics des missions locales, nous pouvons observer que les CIP interrogés ont peu de connaissances sur les métiers et les formations, qu'ils ne présentent d'ailleurs que rarement aux jeunes qu'ils accompagnent. Les formations sont assimilées à un retour sur les bancs de l'école, ce qui n'incite pas ces jeunes à s'y engager. Les publics des missions locales viennent chercher un travail et les professionnels de ces structures sont chargés de les mettre en emploi rapidement. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons pu observer que tous (jeunes et professionnels) privilégient d'autres secteurs comme le secteur de l'aide à la personne.

Ces représentations des métiers chez les acteurs de l'orientation nous permettent de construire ici une figure idéalisée du candidat-travailleur social.

- > **La figure idéale du candidat - travailleur social** : un prisme normatif construit par les acteurs de l'orientation.
- > Le candidat doit posséder les qualités suivantes : être empathique, sans être trop atteint émotionnellement, bienveillant, dans le non jugement, à l'écoute, en mesure d'exercer dans des conditions de travail difficiles, accepter une faible rémunération.
- > Le candidat doit accepter une poursuite ou un retour sur les bancs de l'école, avoir des compétences rédactionnelles et un niveau scolaire.

Etudier les représentations des métiers, à la fois chez les acteurs de l'orientation et chez leurs publics est un préalable pour comprendre comment va s'opérer l'orientation en actes, en pratique. La figure idéalisée du travailleur social va guider les pratiques des acteurs de l'orientation. A partir de là, ils vont chercher à distinguer « ceux qui sont faits pour » et/ou à travailler un ajustement des « profils » à cette figure idéalisée du candidat-travailleur social. Dans cette perspective, ils vont déployer différents usages de leurs outils d'aide à l'orientation.

Chapitre 2. L'orientation en actes : usages des outils d'aide à l'orientation.

Pour rappel, notre objectif principal est ici d'éclairer les pratiques des acteurs de l'orientation en considérant la pratique comme « *la mise en application de principes, d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret. Mettre en pratique est synonyme d'exécution, d'application ; il s'agit d'une manière d'agir, de procéder. La pratique renvoie souvent à l'idée de réalisations concrètes, matérielles et techniques* » (De Robertis, 2013, p 137). Ainsi, nous cherchons à mettre en lumière les différents ressorts de ces pratiques en explicitant les différents types d'usages des outils.

1. Usages des outils d'aide à l'orientation

Parmi les outils mobilisés par les acteurs interrogés, et quels que soient les publics cible, nous pouvons identifier plusieurs types de supports qui vont de l'accès à des informations (fiches métiers-parcours sup-ouiform...) en passant par les séquences d'immersion jusqu'à la préparation des épreuves de sélection en OFTS. C'est à partir de l'analyse des données que nous avons pu construire une typologie des usages des outils. Ces types d'usage différenciés, s'inscrivent dans les contextes et missions des différents acteurs, leurs pratiques professionnelles allant de l'entretien ponctuel « *one shot* » à la mise en place d'un processus global d'accompagnement à l'orientation. Le même outil peut avoir un usage différent en fonction du professionnel qui le mobilise, mais également en fonction de la phase du parcours d'accompagnement dans laquelle il s'inscrit.

Ce parcours peut être décomposé en plusieurs étapes successives qui rythment l'accompagnement : Découvrir - (s') informer - approfondir - se connaître - concrétiser - préparer/incarner sa candidature

Lorsque les acteurs de l'orientation rencontrent les publics à orienter, ces derniers ne se situent pas tous sur une phase identique de l'accompagnement. Certains n'ont aucune idée d'orientation, d'autre ont un projet dans le secteur médico-social mais qui reste vague, d'autres ont un projet dans le secteur social et enfin certains ont une idée précise du métier et de la formation dans laquelle ils veulent s'engager. Ces derniers se situent en effet sur un curseur allant de l'absence totale de projet d'orientation à une idée précise de métier, de formation, voire d'organisme de formation déjà précisément choisi.

Pour rappel, les trois principaux publics cibles des acteurs de l'orientation sont les suivants : il s'agit tout d'abord d'accompagner les futurs bacheliers, tâche qui revient essentiellement aux professeurs de lycée et aux CIO. Ensuite, les CIP des missions locales ont pour public cible les 16- 25 ans (notamment faiblement ou non diplômés). Enfin les conseillers d'insertion professionnelle, les conseillers *France travail* accompagnent des adultes en reprise d'étude et/ ou Demandeurs d'emploi (bilans de compétences) ou dans le cadre de VAE. Pour accompagner les publics dans les différentes phases, les acteurs vont donc user d'outils visant à faire découvrir, à informer, à approfondir, à mieux se connaître, à concrétiser un projet et à préparer voire incarner une candidature. Ainsi, les mêmes outils peuvent être mobilisés par les acteurs de l'orientation avec des usages différents.

Notre recherche a permis d'identifier et de qualifier les différents usages, plus ou moins pensés et accompagnés. Nous pouvons ainsi mettre en lumière six types d'usage différents :

- L'« **usage de découverte** » en vue de susciter l'intérêt pour les métiers du lien et du care, découvrir les publics et les méthodes en mobilisant notamment le « mode projet ».
- L'« **usage informatif** » qui vise à rendre l'information accessible concernant les métiers existants, les prérequis pour les entrées en formation et débouchés sur le marché du travail. (Fiches ONISEP, les fiches CIDJ, les fiches métiers, Eduscol, Parcoursup et ouiform).
- L'« **usage d'approfondissement** » pour se repérer parmi les différentes formations (les contenus de formation) en mobilisant les sites des écoles, les journées portes ouvertes et les immersions dans les organismes de formation (rencontre avec les formateurs et les pairs).
- L'« **usage de connaissance de soi** » : l'auto portrait, les courbes de la vie professionnelle et personnelle, les tests de personnalité, les cartes pour distinguer les priorités.
- L'« **usage de concrétisation d'un métier** » pour se confronter au réel, déconstruire les représentations (immersion virtuelle, immersion réelle, bénévolat, stage, enquête métier, interviews professionnels).
- L'« **usage de préparation ou d'incarnation d'une candidature** » par un accompagnement à la rédaction de lettre de motivation Parcoursup ou des oraux blancs.

Cette typologie des usages des outils par les acteurs de l'orientation vise à mieux comprendre leurs pratiques. Pour le dire autrement cette typologie nous permet de saisir :

- *Ce qu'ils font* c'est-à-dire, ce qu'ils cherchent à mettre au travail avec les jeunes et les adultes en lien avec les situations de départ et les souhaits formulés par les publics.
- *Comment ils le font*, avec quels outils d'aide à l'orientation.
- *Dans quels objectifs*, phases d'accompagnement et processus conduisant certains à poursuivre et d'autres à abandonner le projet d'orientation vers les métiers du travail social.

1.1. L'usage de découverte : susciter l'intérêt et ouvrir des horizons

Dans cette perspective, les acteurs de l'éducation nationale (Psy EN, enseignants et chargés d'orientation) vont mobiliser différents outils afin de faciliter la découverte des métiers du travail social – métiers qui, nous l'avons observé, restent peu connus.

La découverte des métiers du travail social peut d'abord passer par la présentation de l'offre de formation. Pour ce faire, l'une des psychologues de l'éducation nationale va s'attacher à détailler l'offre de formation, présenter les écoles comme elle nous l'explique : « *Après nous, on fait tout ce travail d'exploration, on dit : « Après un bac ST2S, les élèves qui arrivent ici, soit tu fais du paramédical, mais il y a aussi le social... ».* Donc on détaille après l'offre de formation, les écoles, etc. ». En effet, il s'agit, notamment pour les élèves de filière ST2S d'accéder aux informations relatives aux métiers du travail social, moins connus et moins concrets que les métiers du secteur sanitaire. Les présentations des formations réalisées par les organismes de formation visent également la découverte des métiers et des formations. Elles n'ont pas lieu dans l'ensemble des établissements enquêtés.

Dans cette même optique de découverte, certains des enseignants interviewés cherchent à faire connaître les métiers du travail social en travaillant en « mode projet » ; permettant ainsi une identification (même partielle) des publics. Comme l'explique une enseignante : *« On en a aussi certains, c'est à travers des projets qu'on a menés. À travers des projets, mais quand on a eu l'occasion de rencontrer des gens à travers les restos du cœur, par exemple, ou d'autres projets, ou bien ils se sont rendus compte que, oui, effectivement, que ça peut être intéressant. Une année, j'ai des élèves qui ont participé avec la collègue documentaliste à une maraude via notre friperie. (...) donc on a mobilisé les élèves, (...), et c'est eux qui ont cherché, qui sont partis des besoins, donc, ça, ça peut être un déclencheur aussi quelquefois. »*. La découverte d'un attrait pour les métiers du social peut donc se révéler lors de l'implication des lycéens dans les projets. Pour cette enseignante, l'attractivité passe par l'action. Ces activités permettent également de travailler la confiance en soi, les élèves ayant tendance, selon les observations des professeurs, à se limiter dans leurs choix. En effet, le profil des lycéens de cet établissement, majoritairement issu des classes populaires (voire de leurs fractions les plus précarisées), a également une incidence sur la manière dont les enseignantes pensent et agissent leur accompagnement à l'orientation : *« Nous, il faut qu'on redouble aussi d'efforts pendant ces années-là, leur proposer des choses pour leur montrer que c'est possible. Oui, c'est possible, oui, t'es capable. T'es capable, toi, de le faire »*.

La présentation de l'offre de formation et la mobilisation de l'outil « projet » (plusieurs projets nous ont été présentés) sont utilisés par les acteurs de l'orientation dans un objectif de découverte de certaines facettes des métiers du travail social. Considérés comme une première approche, il s'agit ici d'agir sur la méconnaissance des métiers du travail social, des publics concernés, et d'éventuellement impulser un intérêt pour ces métiers moins connus. Les acteurs de l'orientation vont ensuite chercher à rendre l'information existante accessible aux publics qu'ils sont chargés d'accompagner.

1.2. L'usage informatif : Rendre accessible l'information disponible sur les métiers du travail social

Une décision d'orientation est un processus complexe, qui renvoie à une combinaison de facteurs, pour lesquels l'enjeu fondamental est celui de l'accès à l'information. Nous l'avons vu, les acteurs de l'orientation observent une méconnaissance des métiers du travail social ou une connaissance sensible de ces derniers chez leurs publics. Ainsi, les professionnels ajustent leurs pratiques d'accompagnement en incitant prioritairement les publics à s'informer, qu'il s'agisse d'élèves de terminale ou de personnes engagées dans une démarche de reconversion professionnelle.

• Les outils mobilisés par les acteurs

De manière prioritaire, les acteurs de l'orientation mobilisent un ensemble de ressources largement partagées, parmi lesquelles figurent les fiches métiers de l'ONISEP et du CIDJ, la plateforme Parcoursup pour les formations post-bac, ainsi que les outils régionaux proposés par le C2RP (tels que CLEOR et MAUDE) et Proch'Orientation. Une enseignante explique qu'elle ne privilégie pas certains outils plutôt que d'autres. Concernant ces outils, elle déclare : *« on les présente au fur et à mesure des besoins des élèves »*. Une psy EN nous dira également en évoquant ces outils *« C'est facile à utiliser, faut juste leur montrer une première fois. Et puis ça fonctionne »*. Il apparaît ici que les outils mobilisés visent principalement trois objectifs : faire connaître les métiers, identifier les

prérequis nécessaires à l'entrée en formation, et donner à voir les débouchés sur le marché du travail. Sur ce point, les priorités vont différer suivant les publics, en particulier si ceux-ci sont soit en phase d'orientation post scolaire, ou s'ils sont en processus de réorientation scolaire et/ou de reconversion professionnelle.

- **Le métier...les métiers du travail social**

L'usage des fiches ONISEP, CIDJ, et de Ouiform vise également à informer sur les métiers et notamment sur les moins connus. Une CIP insiste sur l'importance de « voir d'autres métiers » : *« Moi aussi, je vais chercher justement sur ouiform. On a les descriptions des formations, mais je leur envoie directement par mail voire je leur imprime et on regarde ensemble les fiches métiers. Aussi, quand ils me parlent d'un métier, que ce soit social ou même dans d'autres domaines, on regarde les fiches métier, puisqu'il y a les compétences et il y a les formations et les structures dans lesquelles on peut travailler, avec les fiches métiers, on peut voir d'autres métiers aussi qui en découlent. Donc ça c'est important aussi. Du coup, si un métier qui plaît, mais que ce n'est pas possible pour X raisons. On peut voir les métiers proches et creuser dans ce sens-là. »* Élargir les horizons devient possible en découvrant les métiers via une entrée par centre d'intérêt comme le note une conseillère bilan : *« L'ONISEP aussi je travaille dessus quand je n'ai pas tous les éléments. Ce que j'aime bien sur l'approche de l'ONISEP, c'est que les métiers vont être divisés en trois ou quatre catégories par centres d'intérêt ».*

Les outils mobilisables sur internet ou dans les lieux ressources des professionnels sont notamment conseillés à ceux qui n'ont pas d'idée précise concernant leur projet professionnel. Les professionnels orientent la recherche d'information autour de questions plus ou moins précises : *quel est le domaine dans lequel tu veux travailler ? qu'est-ce qu'on y fait ? quels sont les métiers possibles ?* Ainsi, avoir fait ces premières démarches constitue un point de départ pour l'accompagnement à l'orientation. Viennent ensuite la question des prérequis pour l'entrée en formation qui se pose pour l'ensemble des publics.

- **Les conditions d'entrée en formation : vérifier les prérequis**

L'un des premiers objectifs à travers un usage ici informatif de ces outils est de vérifier les prérequis pour intégrer une formation : *« c'est tout de suite le lien avec Parcoursup. Et notamment les modalités de candidature, parce qu'on y arrive très vite, finalement, à ce frein. Ça va être sélectif ! »* « Ils ont de l'information sur Parcoursup ! Mais ça ne leur apparaît jamais suffisant pour se préparer. » Parcoursup apparaît dans le discours des acteurs de l'orientation (enseignants et psychologues de l'éducation nationale) comme un outil « bien fait » dans la mesure où le site permet de connaître le nombre de places par formation, la proportion de réussite aux épreuves de sélection, le type de baccalauréat etc... La consultation du site Parcoursup est à cet égard largement conseillé par les professionnels de l'éducation nationale.

Pour les publics « hors Parcoursup », la question des prérequis est également centrale comme le note un conseiller bilan : *« La motivation est primordiale, c'est vrai, mais on insiste aussi sur les prérequis, parce qu'on a parfois un public de très bas niveau de qualification. La bonne volonté ne suffit pas, si on si on a du mal à lire et écrire, ce qui est tout de même un peu notre public dans certains cas. Donc, c'est vraiment un mélange de travail pour donner envie aussi, mais ne pas sur vendre des métiers pour ne pas décevoir ... ».* Comme pour la question des prérequis, la question des débouchés est soulevée pour les différents publics.

• Les débouchés : une première approche du marché du travail

La question des débouchés professionnels n'est pas absente du discours des enseignants qui accompagnent les lycéens dans leur orientation comme le souligne une enseignante : « *Après moi, je les envoie effectivement sur les ressources, par exemple ONISEP. Voilà les fiches métiers... Sur Parcoursup cette année. Elles sont bien détaillées aussi avec les débouchés...* ».

Par ailleurs, cette question des débouchés sur le marché du travail et de l'évolution des métiers est une dimension particulièrement présente pour les publics en réorientation ou en transition professionnelle. Elle est travaillée par les acteurs de l'orientation via les fiches CIDJ ou le site CLEOR, « *Oui c'est ça, les fiches du CIDJ sont bien faites, alors j'utilise aussi CJ Box, là c'est à destination des professionnels, pour le coup, c'est quand même plus détaillé que la version qu'on a sur le CIDJ en accès libre. On a les chiffres, le marché de l'emploi, les perspectives d'évolution, les métiers qui vont disparaître, pas disparaître, etc. Et je trouve que ça c'est une approche vraiment importante du coup et puis encore une fois de réalité avec le marché. Donc ça donne des éléments, des critères objectifs. Et donc je trouve que celles qui sont sur l'IJ box, plus que l'ONISEP, en plus elles sont mises à jour, donc ça j'aime bien, la dernière mise à jour date d'octobre 2024. Donc il y a quelqu'un qui est derrière, qui met à jour constamment. Voilà les perspectives d'emploi et puis, ben, les métiers. Lorsqu'ils changent aussi, évoluent. Et je trouve que l'approche de l'IJ BOX du CIDJ, elle est vraiment très bien.* »

Une autre professionnelle rencontrée, CIP, précise notamment les enjeux d'insertion et de débouchés en Région : « *Alors un outil aussi sur lequel je vais, quand je parle d'insertion professionnelle, C'est le site qui s'appelle, Cleor et ça je les mets sur le site CLEOR pour qu'on regarde aussi, une fois qu'on a parlé du métier de l'insertion, ce qu'il en est de la réalité de terrain, les niveaux de salaires, notamment, et le type de contrat CDD, CDI. Ça c'est important ! Qu'ils voient aussi dans la région, parce que, malgré tout, on a quand même des jeunes qui sont fort attachés à leur région, et l'important pour eux aussi, c'est de travailler en région. Ils sont assez peu mobiles, Il faut aussi qu'ils aient cet élément-là en tout cas, moi je trouve que c'est important qu'ils l'aient - qu'il aient des éléments de connaissances d'insertion sur le territoire...* ».

Les questions ayant trait au marché du travail (métiers amenés à disparaître, niveau de salaire, type de contrat, possibilités d'insertion sur le territoire) sont en effet des informations déterminantes qui vont conduire à la poursuite d'un projet de formation dans le champ du travail social.

Les outils suivants ont été cités pour éclairer les publics sur les débouchés et le niveau de salaire : *MétierScop* de France travail, *Hellowork* et *l'APEC*. Dans le retour qu'il a pu être fait, l'APEC semble incomplet et France travail, souvent « optimiste » sur les rémunérations et pessimiste sur les possibilités d'emploi. Informer les publics via des outils comme *MétierScop* et le site *Hellowork* vise pour ces professionnels à transmettre de l'information sur les missions, les possibilités d'emploi et les salaires des travailleurs sociaux. L'usage, ici informatif, de ces outils a donc parfois un effet direct sur les interruptions de projets de formation dans le champ du travail social chez les personnes en reconversion professionnelle. Pour certains, le projet s'arrête là. Pour d'autres que les conditions de travail et le niveau de salaire n'ont pas dissuadé, la phase d'approfondissement leur permettra d'accéder à d'autres informations relatives aux métiers du travail social. Dans leur pratique, les acteurs de l'orientation déclarent également utiliser les sites des établissements de formation pour un usage informatif ou d'approfondissement.

- **Les sites internet des établissements de formation en travail social**

Les sites des organismes de formation en travail social constituent également un outil central pour les acteurs de l'orientation. Ils sont conseillés par les enseignants de manière à ce que les lycéens puissent identifier les différentes formations, les différents sites présents sur le territoire. Les acteurs de l'orientation nous ont interpellées sur les contenus des sites des OFTS. Les retours soulignent une nécessité de clarification de la communication (« *des informations floues qui freinent* »), et d'adaptation de la communication aux destinataires. Le sujet des frais liés à l'admission et à la scolarité (« *trop élevés* », « *différenciés en fonction du statut du candidat à l'entrée* ») a été pointé à plusieurs reprises. De même, l'affichage du coût total de la formation (parfois identifié en prenant en compte l'ensemble du parcours) peut avoir un effet dissuasif chez des candidats. Les sites des établissements sont donc mobilisés pour un usage informatif (localisation géographique d'un site), mais aussi d'approfondissement (choisir entre deux établissements après avoir décidé de la formation).

1.3. L'usage d'approfondissement : une étape dans la concrétisation d'un projet

L'approfondissement va ensuite consister à accompagner et guider les publics dans la recherche d'informations plus précises concernant les métiers et les formations du travail social. Pour ce faire, plusieurs modalités sont utilisées : les entretiens individuels ou collectifs, les journées portes ouvertes, les immersions dans les établissements de formation ou les témoignages de pairs. Il s'agit ici de rendre davantage concrets des métiers perçus comme abstraits.

- **Favoriser l'appropriation des informations : soutenir et accompagner, un rôle de « guide »**

En effet, l'accès à l'information ne se suffit pas à lui-même. Nombre de professionnels interrogés nous indiquent mettre en œuvre un soutien personnalisé. Celui-ci prend des formes et des niveaux différents allant de la lecture accompagnée des fiches métiers et formations, à la mise en place d'entretiens individuels ou collectifs visant à soutenir l'appropriation des éléments recueillis et à développer l'approfondissement des connaissances via la participation à des événements d'informations de type portes ouvertes ou salons ou à des immersions.

Un premier niveau de pratique, de type « faire avec », en lien avec le repérage des aptitudes de la personne à s'approprier les informations, est illustré par un enseignant : « *On leur demande de chercher les écoles, de chercher le contenu, les matières, parce que ça ne suffit pas dire : je veux entrer, mais regarde un petit peu ce qu'on y fait, est-ce que ça va te plaire. C'est important. Souvent, ils ne vont pas voir les contenus qui sont à l'intérieur (...)* ». Une chargée d'orientation précise « *Nous, ici, on reçoit le tout-venant, c'est-à-dire on reçoit sans rendez-vous. Je dirais que ça dépend de la pression que j'ai. Et ça va dépendre aussi du degré d'autonomie que je perçois aussi. C'est soit chez L'Etudiant, soit je vais lui indiquer les ressources et il fait sa recherche lui-même quitte à ce qu'après on se revoit ou, au contraire, quand je les vois un peu perdus, vraiment, je fais la recherche avec eux et on décrypte ensemble...* ».

Les entretiens individuels ou collectifs sont alors mobilisés dans une logique de construction progressive du projet d'orientation, mis en œuvre parfois par étapes successives suivant le dispositif concerné : « *Les entretiens individualisés permettent de cibler justement les différents questionnements des élèves et se dire à ce moment-là, bon, on va se poser, on va discuter (...)* ». Cette pratique engage les acteurs à anticiper une certaine disponibilité dont ils ne disposent pas toujours. Une enseignante nous dit à ce propos : « *On essaie toujours de trouver le temps, avec le proviseur mes collègues et moi-même, de manière à pouvoir répondre aux élèves. Donc, les entretiens individualisés permettent de cibler justement les différents questionnements des élèves.* ». Dans ce lycée, les professeurs principaux travaillent l'orientation soit pendant des heures de cours, soit sur du temps supplémentaire. Pendant les heures de cours, une partie de la classe travaille sur des activités pédagogiques, l'autre partie travaille sur les projets d'orientation. Le travail se fait sur des ordinateurs, l'enseignante passe voir chacun des élèves, ce qui correspond au suivi individualisé. Les informations générales sont données en grand groupe.

Les propos des acteurs insistent en parallèle sur cette dimension du temps nécessaire à la construction du projet. En effet une consultante en orientation évoque « *La moyenne, c'est entre trois et quatre mois environ. Donc, c'est une phase de réflexion qui est quand même assez, assez longue finalement, qui permet aussi de réfléchir, de faire son introspection, de se projeter, de faire des recherches* ». Une enseignante précise « *Je suis professeure principale de terminale ST2S avec une de mes collègues, enseignante en biologie, physiopathologie. Nous accompagnons les élèves à travers des entretiens individualisés, quatre fois dans l'année, à quatre périodes différentes. On travaille sur leur projet d'orientation, le projet de formation motivé pour la lettre de motivation pour Parcoursup* ».

- **Eprouver l'intérêt pour le métier et la formation : rendre concrets des métiers abstraits**

Au-delà de l'accompagnement documentaire, les discours recueillis pointent la nécessaire mise à l'épreuve des aspirations et des représentations des personnes avec le réel du métier et de la formation. Il s'agit alors pour les professionnels de l'orientation de rendre concrets ces métiers souvent jugés « abstraits ».

Plusieurs outils sont alors mobilisés dans l'objectif pour la personne concernée d'éprouver son goût pour le métier et la formation ainsi que la faisabilité de son projet. Les publics sont encouragés à « aller voir » : « *Voir directement. Surtout les forums. Les forums, c'est bien, parce qu'il y a plein de formations qui sont représentées, plein de structures, et là, après ce moment-là à eux de creuser, Quitte à aller dans les CFA, d'aller plus loin quand on a repéré un métier qui pourrait nous intéresser. Et après de voir si c'est cohérent* » déclare une CIP. Pour autant nous notons également que cette étape « d'aller voir » se met parfois en œuvre avec le soutien de la famille³² « *Quand les lycéens arrivent en seconde, souvent ils ont participé aux journées portes ouvertes avec leurs parents. On entend souvent les parents nous dire "ma fille veut être éducatrice ou ma fille veut être infirmière". Donc au départ, il y a déjà bien une orientation qui est travaillée. C'est rare qu'on ait des élèves en première qui nous disent "je ne sais pas ce que je veux faire plus tard"* ».

³² Toutefois, certains acteurs de l'orientation notent une difficulté à associer les parents comme acteurs de l'orientation de leurs enfants. Ces aspects feront l'objet d'un développement dans le chapitre 3.

- **Être acteur de son projet : enquêter et rendre compte pour en tirer expérience**

« Le savoir ou le savoir-faire ne se déverse pas. Vous ne retenez pas ce que l'on vous a enseigné, mais ce que vous avez appris » (Carré, 2005, p 162).

Dès la seconde, nous dit un enseignant, « *Les élèves sont dans l'obligation de rencontrer des professionnels* », et d'établir des comptes rendus de ces rencontres. La mise en œuvre pédagogique de cette démarche s'appuie sur la formalisation de questionnaires qui sont coconstruits, et dont la passation s'effectue à l'occasion d'événements de type salons, portes ouvertes, ou réunions d'informations « *Je leur conseille dix questions sur le projet qu'ils vont présenter à l'oral, mais aussi cinq à six questions à poser aux professionnels sur leur propre métier* ». Ces comptes rendus réalisés, sous forme de fiches de suivi, « *qui obligent à faire des démarches* » alimentent la démarche réflexive de la personne et la construction de son projet.

Certains enseignants, outre la préparation concrète réalisée en amont du salon, prennent le parti de les y accompagner physiquement, repérant que malgré les conseils « *beaucoup n'y vont pas* ». Une enseignante indique « *Ce n'est pas le but de les forcer à aller quelque part, c'est qu'ils fassent un choix en conscience. Après non, les outils qui sont les outils d'orientation, par l'ONISEP, par les CIO nous ce genre d'outils, nous on ne les utilise pas. Je sais que les collègues en seconde travaillent avec ce genre de choses. Non, on est plutôt au cas par cas, ou dans l'échange, ou dans le fait d'ouvrir, de regarder, de mettre en contact avec un ancien camarade, ou alors de les accompagner, d'aller sur place avec eux, avec le collègue. L'année dernière, il l'a refait, moi je n'étais pas allée. Il est allé aussi aux portes ouvertes. Il accompagne en fait, il fait le lien. On arrive dans l'établissement pour les portes ouvertes, on (les lycéens) a un peu peur. Il y a quelques fois des anciens élèves qui viennent, puis on parle aux formateurs et du coup, ça fait la liaison. Après ils sont bien contents d'y être allés. (...)* ». Cet accompagnement facilite et rend possible cette démarche en participant à lever les freins pour « oser » la rencontre.

L'approfondissement des connaissances passe également par les témoignages de pairs (ancien élèves). Les pairs sont identifiés comme ressource pour les professionnels de l'éducation nationale, au sens où ils mobilisent leurs savoirs d'expériences : « *On a très peu d'informations sur les métiers du social. C'est pour ça qu'avec des profs de BTS ESF et à la demande aussi de l'établissement, on va développer le recueil de témoignages des étudiants sur leurs différentes recherches et leur quotidien en BTS. L'idée c'est de présenter leur parcours et que les élèves comprennent mieux ce qui pourrait leur correspondre ou pas* ». Pour les enseignants interrogés qui y ont recourt, ils soulignent tous unanimement, quel que soit l'établissement, l'efficacité de ces témoignages. En effet, comme précisé par Ève Gardien (2022), « *Contrairement à ce qui est habituellement affirmé, ce ne sont pas les expériences qui sont échangées entre pairs, mais bien les souvenirs de ces expériences, des souvenirs mis en récit. L'identification réciproque entre pairs facilite l'attention à l'autre, et suscite même généralement un vif intérêt pour certains pans de son expérience. Chacun se raconte, dans la mesure où il le souhaite, et chacun est écouté. Ce ne sont pas seulement des mots qui sont échangés mais aussi des attitudes, des mimiques, des comportements, des émotions, etc.* » (Gardien, 2022, p 183) et de compléter « *Quelle que soit la teneur de ces bribes d'expérience évoquées, elles prennent un sens particulier lorsqu'elles s'inscrivent dans le contexte d'une expérience similaire.* » (Ibid, p 184).

Le témoignage des pairs apparaît également comme un levier pertinent pour déconstruire certaines représentations tenaces chez les lycéens, notamment en ce qui concerne les prérequis et le niveau d'exigence attendu dans certaines formations. Il permet aussi de soutenir l'idée valorisée par certains enseignants de la nécessité de « *se débrouiller par soi-même* » dans le parcours d'orientation et d'en « être acteur ».

En effet, si les témoignages de pairs ne visent pas uniquement à la transmission d'informations, ils amorcent l'idée d'une projection possible dans la formation. Par ailleurs, ces témoignages de pairs permettent également de mesurer le chemin parcouru par les anciens élèves au cours de leur première année de formation en école de travail social. Une enseignante nous a confiée avoir été « scotchée » par le témoignage d'un jeune, qui avait des difficultés scolaires et dont la réussite à l'entretien d'admission était incertaine. Il est venu partager son expérience auprès de lycéens de terminale ST2S. L'enseignante ayant accompagné son parcours d'orientation souligne la maturité dont il fait preuve aujourd'hui : « *C'était un élève qui est en deuxième année de formation maintenant. Et qui, lorsqu'il est venu présenter la formation ici, a fait preuve d'une maturité qui nous a un peu scotchées, ma collègue et moi. En l'espace d'une bonne année, c'est le début de la deuxième année et là, la maturité qu'on a vu là lors de la présentation était vraiment assez étonnante* ».

Les acteurs de l'orientation vont également plus loin en incitant les publics à se questionner sur l'adéquation entre leur « profil » et la réalité des formations et des métiers. Au regard de la charge émotionnelle que ceux-ci mettent en évidence pour ces métiers, se connaître soi-même constitue un enjeu dans l'élaboration du projet d'orientation

1.4. L'usage « connaissance de soi » : un enjeu pour un projet adapté aux réalités du métier

Les représentations des acteurs de l'orientation les conduisent à considérer le travailleur social comme un professionnel ayant des valeurs, une empathie tout en étant capable de ne pas être trop touché sur le plan émotionnel³³ (figure idéale du candidat-travailleur social). Ainsi, ils mobilisent dans le cadre de leur pratique d'orientation, des outils qui incitent les publics à mieux se connaître au travers de la gestion des émotions et d'un travail sur soi.

- **De l'émergence de l'idée du projet à sa mise en œuvre réelle : observations des acteurs et outils mobilisés**

L'objectif affiché est ici de questionner le projet de « *personnes qui s'y engageraient pour de mauvaises raisons* » (Conseiller Bilan). Une consultante va, par ailleurs, mobiliser les tests de personnalité en nous précisant : « *En fait, faire aussi des tests de personnalité, des intérêts professionnels, moi je travaille avec le cabinet central test (...) Quand je vois que les métiers du social apparaissent avec au moins 80%, 70% de taux de compatibilité, euh ben de toute façon on regarde les résultats ensemble. Et du coup, voilà, ça amène des questionnements* ».

³³ « *Le travail social est repéré comme l'un des secteurs professionnels où l'insatisfaction et la fatigue sont parmi les plus élevées. En particulier, c'est dans le champ de la protection de l'enfance que les niveaux d'épuisement professionnel sont les plus importants. Au-delà d'un certain nombre de facteurs de stress qui ne sont pas propres à ce champ (manque de ressources, surcharge de travail, manque d'autonomie, conflit de valeurs, etc.) de nombreux auteurs font l'hypothèse que cette situation s'explique par la charge émotionnelle propre au secteur socio-éducatif ainsi que par les efforts de régulation émotionnelle à accomplir au travail qu'elle implique* » (Virat Maël, revue ONPE synthèse n° 21 février 2025).

Dans la même perspective, dans le cadre des bilans de compétences réalisés par une CIP, celle-ci déclare : *« Si vous partez dans le social, faut d'abord me travailler ça. Parce qu'on peut travailler, attention, on peut travailler sur soi, [elle prend l'exemple d'une dame accompagnée] Elle était contente, elle pleurait. (...). Dix fois dans les deux heures. (...) il faut vraiment être conscient de ce qui nous attend et il faut être en capacité de gérer ses émotions. Un autre CIP adopte le même positionnement : « Pour moi si tu pleures tous les quatre matins, que t'es dépressive et tout... Est-ce qu'un métier dans le social.... (Silence) faut pas mettre les gens en danger ».*

Une non gestion des émotions est associée ici à une mise en danger du public à accompagner dans le cadre du travail social. Les acteurs de l'orientation se projettent sur la qualité de l'accompagnement à offrir aux personnes et dans ce cadre, veillent aux aptitudes à mobiliser pour ces métiers du travail social. Il s'agit de *« pouvoir supporter les difficultés, les problématiques de certaines typologies de public et aussi, pour protéger le public, d'avoir des personnes qui savent de quoi elles parlent quand elles vont accompagner certains handicaps par exemple »* note un psychologue du travail. Celui-ci émet clairement un pronostic défavorable pour des personnes qui seraient des « éponges ». Il précise : *« Ce n'est pas parce qu'on est psychologue du travail qu'on sait exactement ce qui va marcher pour la personne en face, mais il y a des moments on se dit, ce n'est pas la peine, et pour le social, c'est ça. Il faut absolument éviter d'intégrer en formation ou dans le monde professionnel, des personnes qui sont des éponges. Ça va durer six mois, trois mois et la personne va craquer ».*

Le travail sur soi, considéré comme nécessaire, va ainsi se réaliser au moyen de plusieurs outils dans le cadre des bilans de compétences : *« La deuxième phase [du bilan de compétences], qui est la phase la plus importante, c'est la phase d'investigation. Donc, d'abord une investigation sur soi. (...) Ça remue un bilan de compétences. (...). Mais ils viennent réaliser les courbes de leur vie, donc les courbes de la vie professionnelle. (...), ils ont des courbes à réaliser avec une échelle de satisfaction. Zéro étant « pas bien du tout » et dix étant « joie et bonheur », et ça, ça remue parce que ça oblige à se remémorer. (...), il y a plein d'autres exercices, évidemment, des tests qui viennent identifier les points forts, la personnalité (...) C'est comme ça, l'idée étant, dans cette phase, dans ce premier temps d'investigation de vraiment mettre des mots sur ce qu'on est, sur nos valeurs et sur nos... comment dire, sur ce qui nous motive, parce que c'est pas toujours évident. ».* Cette CIP qui réalise des bilans de compétences et des VAE mobilise à la fois les courbes de la vie personnelle et la vie professionnelle, ainsi que des tests de personnalité pour inciter le public qu'elle accompagne à mieux se connaître. Elle utilise également des cartes permettant aux personnes de classer leurs priorités : salaire, temps disponible etc. Ces outils permettent ici de clarifier le passage du « je veux faire du social » à la réalité des métiers. La figure idéale du candidat-travailleur social est ici mobilisée dès la phase d'investigation pour écarter les publics considérés comme des « éponges », susceptibles de « craquer » et qui pourraient « mettre les gens en danger ».

Ce travail réflexif est impulsé à la fois chez les personnes en reconversion professionnelle et chez les lycéens comme le mentionne une enseignante en Bac pro ASSP et ST2S : *« Ce qui est important aussi, c'est d'apprendre à nos élèves à se connaître. Sauf que très peu ont des activités extrascolaires. Ils passent leurs temps sur leur téléphone. Très peu sortent de chez eux. Peu pratiquent du sport, des activités créatives ou artistiques. Et donc ils ne se connaissent pas. Pour moi, l'orientation c'est d'abord apprendre aux jeunes à bien se connaître et après pouvoir leur dire de se faire plaisir. En fait, comment leur dire de choisir un métier qu'ils aiment s'ils ne savent même pas ce qu'ils aiment au quotidien. ».* Mieux se connaître, faire un travail sur soi, passe par le recours à différents outils : *« on accompagne les élèves dans la rédaction de leur autoportrait, dans la méthodologie de l'oral, et puis aussi à se questionner sur eux-mêmes et l'actualité. Alors, l'autoportrait c'est-à-dire que, on est parti sur un ensemble de questionnements. Voilà ce que les élèves aiment et qu'ils n'aiment pas. ».*

La question de la gestion des émotions est donc mise au travail par les enseignants dans le cadre d'entretiens qui vont notamment porter sur les situations qui seront rencontrées dans le cadre de l'exercice des métiers du travail social : *« On ne va pas le conseiller d'une façon naïve. Faut quand même*

connaître un petit peu les difficultés. (...) Des situations parfois de violence... Est-ce qu'on est prêt pour accepter et devoir gérer ça. Donc, faut conseiller, mais pas de façon aveugle. Il faut quand même avoir une connaissance assez précise des choses. Je veux dire [je ne suis pas] là pour dire si ça vous plait ou pas, mais moi, je peux conseiller toutes les professions à partir du moment où la personne a réfléchi à ce qu'elle était et ce qu'elle souhaitait faire donc tous les métiers sont envisageables ».

Si mieux se connaître et engager un travail sur les émotions permet d'engager une réflexion sur l'adéquation entre le profil de la personne et la figure idéalisée du travailleur social construite par les acteurs de l'orientation, cela n'est pas toujours suffisant pour qu'ils actent la pertinence du choix d'orientation ou du projet professionnel. Ainsi, nous avons pu observer que d'autres outils sont utilisés à des fins de « concrétisation du métier », étape ultime dans le parcours d'accompagnement à l'orientation.

1.5. L'usage de concrétisation : éprouver les réalités du métier

Pour se confronter au réel et déconstruire les représentations, les acteurs de l'orientation vont mobiliser différentes ressources : enquêtes métier, immersions (réelles ou virtuelles) et bénévolat.

- **L'enquête métier : un outil incontournable mais à accompagner**

L'enquête métier est fortement mobilisée par les acteurs du bilan ou les CIP, comme élément clé pour soutenir ce processus réflexif tant sur les réalités concrètes du métier que sur l'aide à la décision pour un projet engageant. Une conseillère en transition professionnelle nous dit : *« Puis, à un moment donné, je leur dis, maintenant vous allez aller sur le terrain ! Vous allez faire des enquêtes métiers, puisqu'on a ciblé que tel et tel métier vous convenait, en tout cas vous intéresse et vous questionne. Ben maintenant, vous allez aller voir. (...) Je ne vais pas faire un seul bilan de compétences ou un bilan pour les jeunes sans enquête terrain, puisque la théorie c'est la théorie, et parfois les personnes, (rires), ont des sacrées surprises ! Donc, voilà et puis moi je trouve qu'il n'y a rien de mieux qu'un professionnel qui parle de son métier. (...) Indispensables, ces enquêtes métier ! »*

A contrario, un psychologue du travail nous livre son avis sur les limites de cet exercice, qui selon lui nécessite des précautions *« Les enquêtes professionnelles c'est à double tranchant, pour ça, c'est-à-dire que vous pouvez tomber sur des personnes... D'abord dans l'idéal, il faut en faire plusieurs ; si vous tombez sur quelqu'un qui est au bout du rouleau, il va descendre son métier. Si vous tombez sur quelqu'un de réellement passionné, comme c'est heureusement souvent le cas, il risque malgré lui de sur vendre le métier. Donc c'est très aléatoire. »*. Ce professionnel s'appuie plus quant à lui sur l'intelligence artificielle pour produire de l'information actualisée mais surtout sur l'immersion rendue obligatoire, notamment dans le cadre du dispositif *« En route pour l'emploi »*, dispositif de stage financé par le Plan Régional de Formation à destination des demandeurs d'emploi.

- **L'immersion professionnelle : entre confirmation de projet et moyen de sécurisation des parcours**

Lors des entretiens menés avec les acteurs de l'orientation, le terme d'« immersion » est apparu massivement, tant à destination des projets d'orientation des adultes que des lycéens. On perçoit un usage polymorphe de l'immersion mobilisée par différents acteurs et une approche

multidimensionnelle de l'immersion qui vise tant à découvrir, rassurer, conforter et sécuriser les parcours.

Un CIP France Travail nous confirme la mobilisation de l'immersion professionnelle³⁴ dans l'accompagnement des parcours et reconnaît l'intérêt des outils nouvellement créés pour sa mise en œuvre : « *Le site immersion facilitée, c'est un outil qui permet aux candidats de cibler les entreprises assez facilement grâce au vivier de ce site internet. C'est assez facile, hein... Ce site internet est accessible autant pour les candidats que pour les employeurs et de se faire connaître du côté des employeurs et de candidater pour les demandeurs d'emploi donc c'est automatisé. Il y a une convention qui est générée très facilement si les 2 sont OK.* »

En milieu scolaire, la notion d'immersion dans l'orientation est une évolution relativement récente dans les politiques éducatives françaises, même si la volonté d'immerger les élèves dans des environnements professionnels existait déjà de manière ponctuelle par le biais de stages. Une chargée d'orientation nous précise en effet, « *Moi ce que leur recommande c'est de faire un stage. De profiter des stages que propose la région, des stages de découverte. Pour aller vers les métiers du social et s'en faire une représentation peut-être un peu plus juste.* ». Cette proposition d'immersion est repérée comme un outil pédagogique à usage d'orientation³⁵. Les acteurs interrogés s'en saisissent, en mobilisant notamment le dispositif Proch'Orientation, comme le précise une professionnelle de l'éducation nationale : « *Si un jeune hésitait entre ASS, ES ou EJE, je lui conseillerais Proch'orientation qui peut faire des conventions de stage sur les vacances scolaires. Les immersions c'est ce qu'il y a de mieux en fait (...)* la Région est responsable du volet orientation sur les HDF. Et donc ça, c'est leur dispositif phare de l'orientation. Ils ont plusieurs actions, des ambassadeurs métiers, ils font des salons. Ils peuvent faire des conventions de stage d'une semaine, ça permet d'avoir une idée réelle du métier et en fait les lycées ou collèges sont fermés pendant ces temps-là et donc il n'y a pas possibilité de conventionner. La plupart du temps, les chefs d'établissement ne souhaitent pas avoir la convention car ils en seraient responsables et le lycée est fermé. Donc ça passe par Proch'Orientation c'est un bon moyen ». Proch'Orientation, apparaît alors comme un acteur facilitateur entre l'école, les jeunes et les structures professionnelles.

Par ailleurs, l'immersion en milieu scolaire permet également de confirmer une orientation en lycée ou dans l'enseignement supérieur, en mobilisant des temps spécifiques (environ 54 h par an) pour permettre aux élèves de préparer leur projet de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : forums des métiers, journées d'immersion, Printemps de l'orientation.³⁶ Les élèves sont alors invités à se renseigner. Une enseignante (lycée pro ASSP et ST2S) nous indique : « *Les temps d'immersion proposées dans les différentes formations ou dans le supérieur en général, je trouve ça bien et ça devrait être encore plus*

³⁴ L'immersion professionnelle ou PMSMP permet à une entreprise de recevoir en immersion toute personne inscrite dans un parcours vers et/ou dans l'emploi pendant quelques jours ou quelques semaines. Conçue comme un levier de placement et de recrutement (Circulaire n° 2023-1196 du 18 décembre 2023 pour le plein emploi), ces immersions ont pour objectif de permettre la découverte des métiers, de confirmer et de consolider un projet professionnel. Afin d'en simplifier la prescription, un nouveau téléservice appelé « immersion facilitée » permet de mettre en lien directement sur une plateforme numérique les candidats, entreprises et prescripteurs. (<https://immersion-facile.beta.gouv.fr/>)

³⁵ Ces dispositions ont déjà été présentées dans la première partie du rapport. Rappelons que la dynamique des stages et périodes de formation en milieu professionnel s'est renforcée et institutionnalisée à partir de 2018, dans le contexte de la réforme du lycée général, technologique et professionnel. Elle s'inscrit dans la volonté de rendre l'orientation plus concrète, active et éclairée. C'est notamment la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel qui marque un tournant : elle promeut des actions d'immersion en milieu professionnel ou en établissements de formation pour aider les élèves à construire leur projet. Cette dynamique est également portée par le renforcement du Parcours Avenir, dispositif créé dès 2015 (Arrêté du 1^{er} Juillet 2015 relatif au parcours Avenirs) et amplifié par les réformes de 2019 qui visent à faire découvrir aux élèves les métiers et les formations tout au long de leur scolarité (Circulaire n° 2019-119 du 6 septembre 2019).

³⁶ <https://www.ONISEP.fr/orientation/le-lycee/l-orientation-au-lycee>

développé. Je dis aux élèves : « soyez à l'affût dès la rentrée sur les dates ». Décembre c'est la découverte et les salons de l'étudiant. On leur dit « allez sur les sites des écoles, essayez de vous renseigner pour avoir plus d'infos, par exemple pour les immersions où il faut s'inscrire et dites-le aux autres... ». D'autre part cette proposition d'immersion est également mobilisée à des fins de précisions du projet : « Quand un élève en seconde hésite pour son orientation en 1ère, on lui propose des immersions dans les filières pour qu'il puisse préciser son projet » (enseignante Bac pro ASSP et ST2S).

De plus, depuis la rentrée scolaire 2024, les élèves préparant un BAC professionnel bénéficient d'un parcours différencié en fin de Terminale qui vise à préparer l'insertion professionnelle et la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur³⁷. On y voit ici une volonté de décloisonner les parcours afin d'ouvrir la possibilité à ces lycéens de se projeter dans des études plus longues et de ne plus limiter ces accès aux bacheliers de filières générales et technologiques, les élèves sont accompagnés pour se faire : « On fait tout un travail d'accompagnement des élèves en 2nde générale qui souhaitent arriver, on leur fait des stages d'immersion dans nos classes de BAC professionnels et en fait, si ça matche tout de suite, on oriente le plus rapidement possible pour qu'il puisse avoir une place en première ASSP », « Certains après un BAC pro peuvent se réorienter quand même vers le social BTS SP3S, BTS ESF mais c'est vrai qu'on voit qu'ils sont moins attirés par le Social, ils sont vraiment là pour du soin la plupart et entrer dans la vie active ».(CPE lycée).

- **L'immersion : une étape qui s'impose dans la sécurisation des parcours mais qui rencontre des difficultés de mise en œuvre**

Le discours d'un conseiller-bilan montre que l'immersion est aussi considérée comme une modalité de sécurisation des parcours permettant de « rassurer » le financeur sur la réussite du projet : « (...) S'il y a une formation dans n'importe quel domaine financé par la région, il faut que les informations passent de l'amont, en certifiant, en fait, ils ne veulent plus payer des formations certifiantes pour des personnes qui arrivent là par hasard » et de préciser « Quel que soit le financement, on a un objectif, c'est que tout le monde aille au bout, obtienne la certification et travaille six mois après ».

En échangeant avec les acteurs de l'orientation, nous découvrons que l'immersion mobilisée comme outil d'orientation et de découverte a tendance à glisser vers une condition pour valider un projet comme le déclare une CIP : « Les immersions, moi souvent les projets professionnels je ne les valide qu'à partir du moment où ils ont fait une immersion pro. Je leur dis toujours si on ne met pas les deux pieds dedans, on ne se rend pas compte comment c'est réellement ». L'une des CIP réalisant des bilans de compétences persuade les plus réticents à l'immersion qui déclarent « ne plus avoir l'âge de faire un stage ». Elle souligne : « L'immersion, c'est du réseau, c'est potentiellement un CDD, un remplacement ».

Si l'immersion apparaît pour les CIP comme un outil de sécurisation des parcours visant à préserver les jeunes des missions locales et les publics en reconversion professionnelle d'un échec du projet, pour les lycéens l'immersion devient une preuve d'engagement valorisée sur la plateforme Parcoursup. Les enseignants nous précisent en effet que participer à une immersion dans une université ou une école, serait valorisé sur Parcoursup et serait une preuve d'engagement dans le choix d'orientation par le futur étudiant : « On leur dit que faire une immersion dans une école ou dans une fac ça peut jouer dans leur candidature sur Parcoursup et les différencier par rapport à un autre élève ». Les liens entre

³⁷ Arrêté du 22 janvier 2024 modifiant l'arrêté du 21 novembre 2018 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel

l'immersion et Parcoursup sont ainsi très fréquemment cités – l'immersion devant un signe de distinction, voire un attendu implicite : *« On constate qu'avec Parcoursup, les élèves doivent se décider rapidement sur leur orientation, ne serait-ce que pour réaliser leur choix de spécialités en première. On leur met davantage de pression. Pour la plupart, le stage en 3ème, ils le réalisent dans des entreprises qu'ils trouvent dans leur famille. Ça n'a pas toujours de lien avec un réel projet professionnel car ils sont encore jeunes. Après il y a aussi un stage à réaliser en seconde qui n'est pas obligatoire mais on les incite fortement car sur la période de juin ils n'ont pas cours. En plus on leur dit que ça peut jouer dans leur candidature sur Parcoursup et les différencier par rapport à un autre élève. Mais finalement ça reste la même problématique qu'en 3ème car s'ils ont une idée précise, ce n'est pas évident de trouver un stage dans le lieu qu'ils souhaitent et surtout dans le social ».*

S'« immerger », aller au cœur des métiers du travail social n'est pourtant pas chose aisée, quel que soit le public à orienter.

La démarche de sécurisation des parcours engagée par les CIP se heurte en effet à une réalité de terrain concernant la difficulté d'accès aux structures. Alors, les CIP et demandeurs d'emploi sont souvent amenés à développer des stratégies et à mobiliser leur réseau personnel et professionnel pour réussir à conventionner et réaliser une période d'immersion : *« Quand le projet se confirme, que l'employeur soutient le parcours du candidat il est intéressant pour nous, conseillers, de parcourir ensuite le volet formation parce qu'avant de valider un parcours de formation on doit sécuriser le parcours du candidat et ça passe à travers une immersion, ça passe à travers des enquêtes métiers. (...) On s'est rendus compte avec le temps, que si on ne sécurisait pas le parcours de formation d'un candidat, souvent, il y avait des abandons de formation. Puis des fois, la volonté est là, mais il ne trouve pas forcément de terrain d'accueil, donc au final, le projet tombe aussi à l'eau parce que je pense qu'il y a aussi un travail à faire à ce niveau-là. La volonté est là, on a le captage du candidat vers le domaine du travail social et malheureusement il ne trouve pas forcément de terrain d'accueil. On a l'immersion facilitée et je trouve que c'est un outil formidable qu'on n'avait pas forcément il y a quelques années qui leur permet de capter les entreprises accueillantes ou en tout cas qui ont fait le pari d'être OK sur le concept de l'immersion. Néanmoins, elles apparaissent parfois sur le vivier du site immersion facilitée, mais les candidats n'obtiennent pas de réponse une fois passée dans le côté concret. Et ça, c'est dommage ».*

Dans le cadre de l'action « En route pour l'emploi », l'immersion est obligatoire, ainsi que son évaluation par le tuteur : *« Nous on a un discours plus radical, c'est que... et on l'a maintenant pour tous les métiers (...) le stage, nous on le rend, comme obligatoire. On ne va pas valider un projet [de candidature dans un OFTS] par exemple, si un stage n'est pas fait. On considère que si la personne n'est pas en capacité- on l'aide bien évidemment- à trouver un stage, qu'on ait un retour détaillé du tuteur, de la tutrice. ».* En bilan de compétences, les propos convergent : *« La suite du bilan, c'est l'immersion. Alors là, c'est indispensable, très particulièrement dans les métiers où il y a de l'humain, mais tous métiers confondus. Vous voulez faire ce métier, vous allez faire une, voire deux - c'est mieux - immersions dans deux structures différentes, avec deux publics différents (...) Il faut faire une immersion parce que dans l'immersion, il y a les odeurs, les bruits, les gens... ».*

L'immersion permettant de « mettre les pieds dedans » est devenue une étape incontournable dans le parcours d'accompagnement à l'orientation. Pour les acteurs de l'insertion professionnelle, elle est la condition de la validation d'un projet et de son financement. Parfois difficilement accueillie sur le terrain, notamment lorsqu'il s'agit d'« immerger » les plus jeunes, les acteurs de l'orientation cherchent des manières de les faire approcher le « terrain ». Dans une Maison de l'emploi, l'immersion virtuelle est en vogue et permet, à l'aide d'un casque, d'observer des situations de travail et des interviews de professionnels. Un autre moyen d'approcher le terrain : le bénévolat et le volontariat valorisé notamment par les acteurs de l'éducation nationale.

- **Bénévolat et volontariat : une expérience extrascolaire pour se confronter aux réalités de terrain et se constituer un bagage en vue d'une candidature.**

Les acteurs de l'orientation de l'éducation nationale vont également conseiller aux lycéens de développer des expériences extrascolaires sous forme de stages, de bénévolat et de volontariat. L'usage de ces outils comporte deux objectifs : rendre le champ plus concret, se confronter à des réalités de terrain et se constituer un bagage supplémentaire, pouvant incarner une candidature sur Parcoursup : *« Parce qu'à côté, on en a aussi pas mal, enfin quelques-uns, qui sont pompiers volontaires aussi, et qui découvrent d'autres aspects finalement, des professions ou de difficultés sociales et qui se disent « tiens ça, ça m'intéresse », qui creusent et qui ont envie de s'orienter dans ce domaine. (...) Et donc, ce n'est pas quelque chose qu'ils vont découvrir, ils connaissent déjà. Ils prennent le temps d'y réfléchir et de se dire : ouais, ça, j'ai envie de m'orienter dans ce domaine. (...) Il faut qu'ils le disent - on leur dit il faut que tu dises - non seulement dans ton cv, mais un moment donné, quand tu l'écris, parles-en, dis la richesse de ce que ça t'apporte, à la fois en termes de travail en équipe, etc, les contraintes, mais aussi l'aspect, la vision des choses quoi des réalités... »*. « Passer son BAFA » est aussi fortement encouragé par les enseignants.

Sans toujours en avoir pleinement conscience, les enseignants contribuent à agir sur les inégalités d'accès à l'orientation. En effet, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) ont mis en lumière l'importance des savoirs extrascolaires dans la reproduction des inégalités scolaires. Plus récemment, Sophie Denave (2020) rappelle que la socialisation familiale joue un rôle central dans la construction des préférences et des choix d'orientation, à travers des mécanismes explicites (incitation à certaines activités) ou implicites (imprégnation des pratiques parentales). Dans ce contexte, les initiatives portées par les enseignants – qu'il s'agisse de mise en visibilité de certains parcours, d'accompagnement individualisé ou d'ouverture sur les possibles – peuvent contribuer à atténuer les écarts liés aux ressources sociales et culturelles des élèves.

Aussi, il s'agit pour les acteurs de l'orientation d'accompagner jusqu'à une phase ultime qui est celle de la préparation à la candidature en OFTS. Ainsi, l'engagement dans les activités extrascolaires est envisagé par les enseignants comme un gage supplémentaire servant à attester de la motivation à intégrer une formation en travail social.

1.6. L'usage de préparation d'une candidature : mettre en place les conditions favorables

Les acteurs de l'éducation nationale vont, en fonction des moyens dont ils disposent, accompagner la préparation à la candidature sur Parcoursup et aux épreuves de sélection des établissements de formation en travail social.

Dans un des lycées concernés par l'enquête, l'autoportrait et les activités extrascolaires vont servir de support pour la rédaction d'une lettre de motivation incarnée et non pas standardisée. Ils serviront aussi à préparer, dans ce même lycée, les oraux de sélection avec l'organisation d'oraux blancs. Dans ce cadre, le dispositif Prépa présente un « dispositif intégré » allant de la découverte des métiers à la préparation d'une candidature en OFTS.

• Le dispositif « prépa » : un exemple de dispositif « intégré »

Au sein de l'un des lycées investigués, nous avons pu observer que les élèves de terminale pouvaient intégrer deux dispositifs : la « *prépa* » pour les orientations vers les métiers du social, et les « *Cordées de la réussite* »³⁸ pour les orientations vers les métiers du soin. Ces dispositifs viennent en complément du « *suivi d'orientation classique* » et se déclinent à partir des deux débouchés classiques de la filière ST2S tels qu'ils apparaissent sur les sites ONISEP ou L'Etudiant.³⁹

La « *prépa* », exemple de dispositif intégré, fonctionne sur la base du volontariat pour les élèves qui formulent le souhait d'une orientation vers les métiers du travail social. Elle est organisée d'octobre à janvier. Les enseignantes repèrent les élèves intéressés et leur proposent de s'engager dans ce dispositif, qui comprend 15 séances de 2h et qui s'appuie notamment sur la réalisation d'un « *autoportrait* ». Chez les enseignantes interrogées, nous pouvons déceler une volonté de pallier le manque de connaissance des formations. Cette « *prépa* » vient en supplément de l'accompagnement classique destiné à guider les élèves dans la préparation à Parcoursup : « *Alors, le suivi d'orientation classique, c'est l'accompagnement par les professeurs principaux qui est un accompagnement à la préparation à Parcoursup, mais peut-être de façon moins personnalisée, dans la mesure où le nombre d'élèves dans chaque classe est important. La multiplicité des formations demandées fait que [les professeurs principaux ne peuvent pas] avoir un accompagnement très spécifique (...) Les professeurs ne sont pas Psy EN, ne sont pas conseillers d'orientation. Donc, ils n'ont pas une connaissance exhaustive de toutes les formations, de tous les attendus nationaux. Donc, effectivement, ce sera plus un accompagnement technique. Mais peut-être moins d'accompagnement de contenu sur la candidature Parcoursup. Les contenus seront forcément moins bien ciblés si on doit accompagner une classe de trente élèves* »

Le dispositif correspond à un dispositif intégré reprenant l'ensemble des étapes du parcours d'accompagnement à l'orientation : de la découverte des métiers à l'incarnation d'une candidature

L'analyse des données met néanmoins en évidence des modalités d'accompagnement hétérogènes, marquées par des degrés variables de collaboration entre professionnels et par des conceptions diverses du rôle de la personne accompagnée. Selon les contextes, cette dernière est plus ou moins placée en position d'actrice de son propre parcours d'orientation.

³⁸ <https://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-de-concretiser-un-projet-d-orientation-306210>

³⁹ Ainsi peut-on lire sur le site de L'Etudiant : « *Après un bac ST2S ce sont les formations courtes et professionnalisantes qui ont la faveur des bacheliers et bachelères. On peut citer des BTS et DEUST (bac+2), des BUT (bac+3) et des diplômes d'État dans le secteur social et le paramédical* ». (<https://www.letudiant.fr/lycee/terminale/que-faire-apres-un-bac-st2s.html>)

2. Etapes du parcours d'accompagnement, degrés d'accompagnement, collaborations et pouvoir d'agir sur son parcours d'orientation.

2.1 Les étapes des parcours d'accompagnement à l'orientation

L'étude de l'usage des outils d'aide à l'orientation permet de dégager un parcours type de l'orientation :



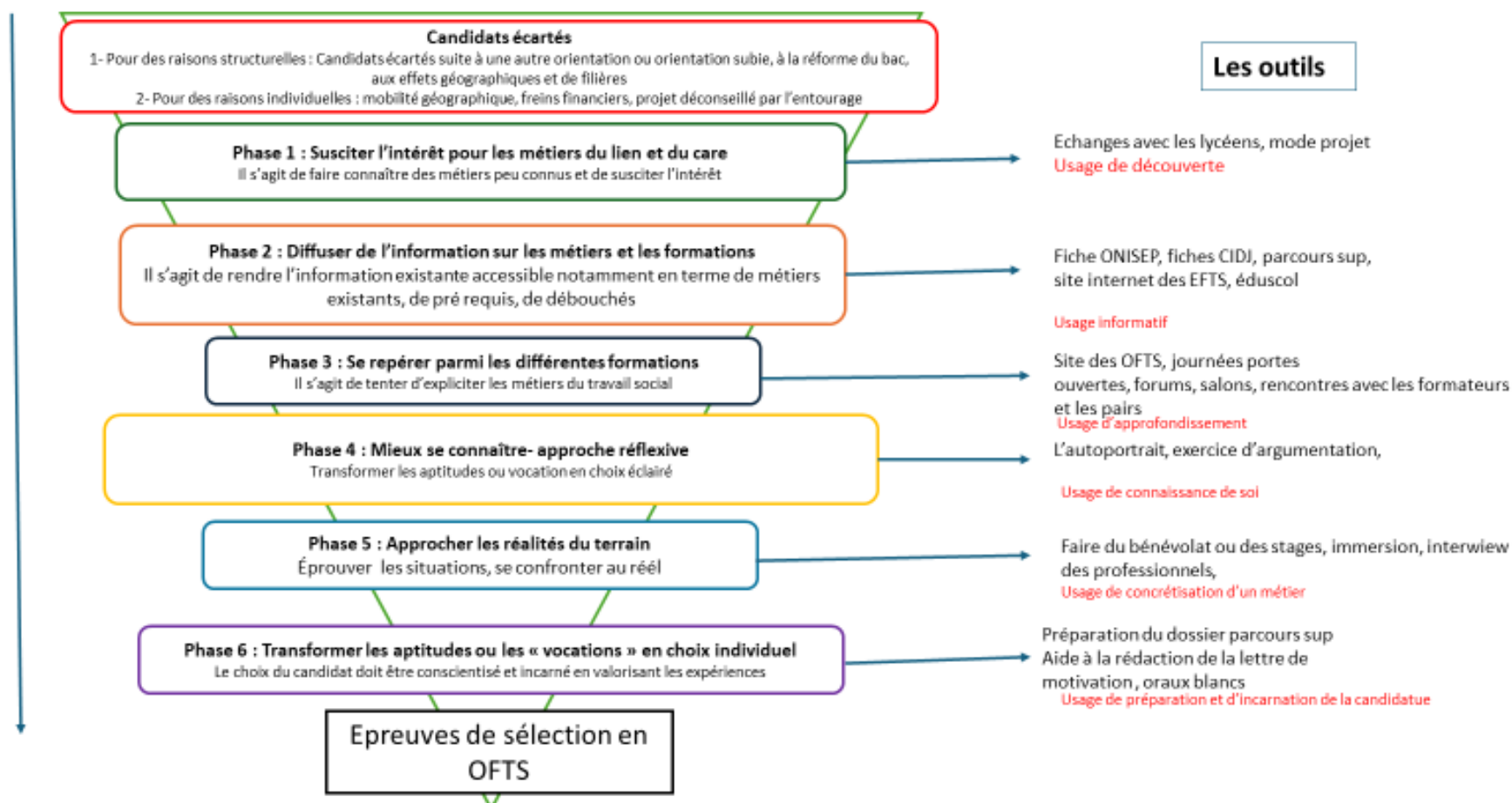
Toutefois, les pratiques d'accompagnement varient sensiblement selon les types d'acteurs :

Du côté de l'Éducation nationale, les professionnels s'efforcent, en fonction des moyens dont ils disposent, de suivre les différentes phases du parcours en mobilisant un panel d'outils à leur disposition. Leur accompagnement s'inscrit dans une logique séquentielle et formative, visant à soutenir la construction progressive du projet.

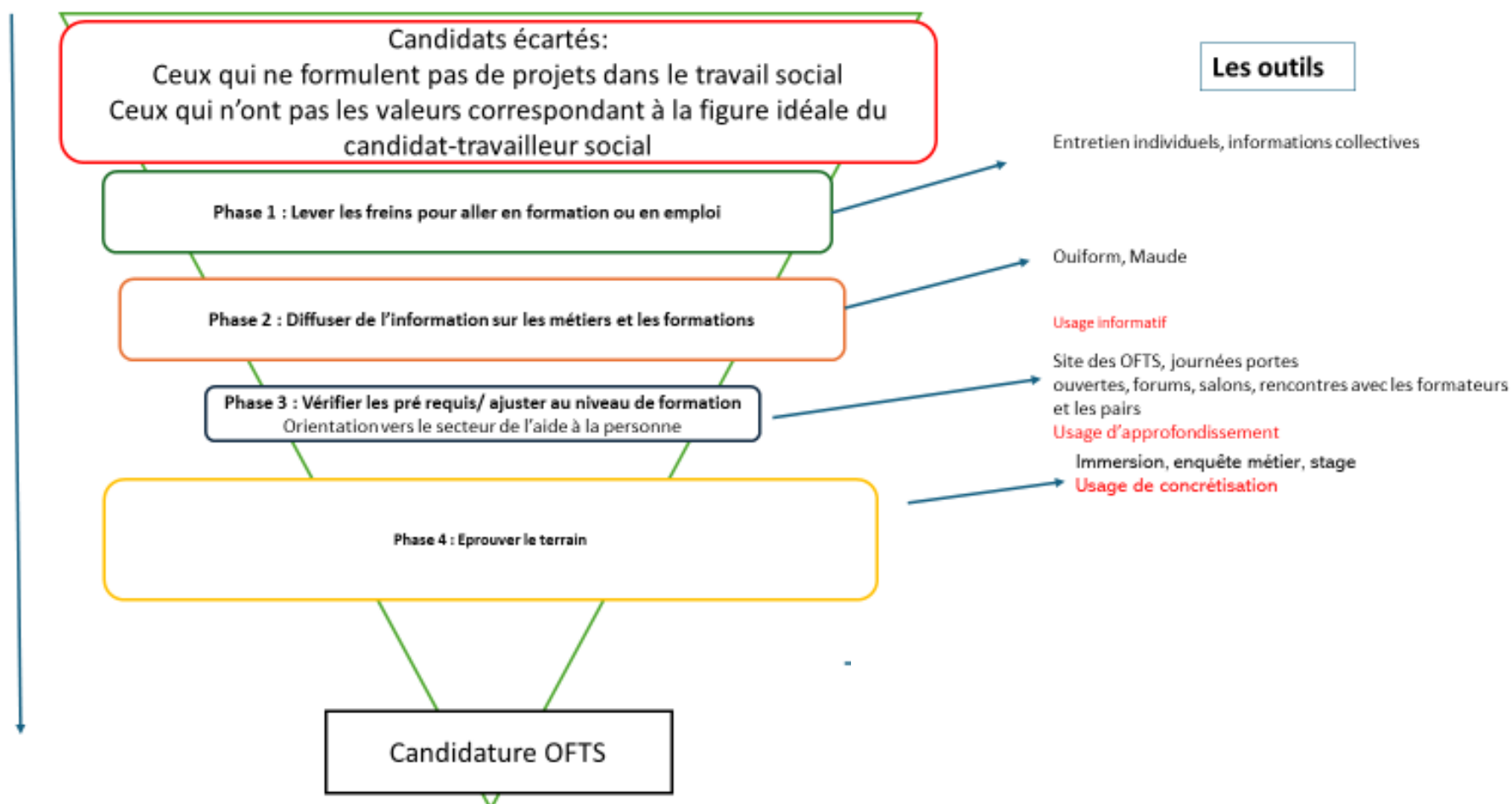
Les autres acteurs (CIP des missions locales) interviennent quant à eux le plus souvent auprès de publics éloignés de l'école et décrits comme peu enclins à se projeter dans une formation et à « retourner sur les bancs de l'école ». Face à une demande initiale centrée sur l'accès rapide à l'emploi, leur rôle consiste avant tout à « lever les freins » et à convaincre les personnes de l'intérêt de se former, dans un contexte contraint par des objectifs de placement. L'orientation y prend ainsi une forme plus pragmatique et finalisée, guidée par les impératifs de l'insertion professionnelle rapide.

À partir de l'analyse des données d'enquête, trois schémas ont été construits pour représenter visuellement les configurations contrastées de l'accompagnement à l'orientation. Ces représentations graphiques présentées ci-après visent à rendre compte de la diversité des pratiques observées selon les contextes d'intervention. Elles permettent d'illustrer, de manière synthétique, les logiques différenciées qui sous-tendent l'action des professionnels : mobilisation des outils, temporalité de l'accompagnement, place accordée à la personne accompagnée, rapport aux objectifs institutionnels.

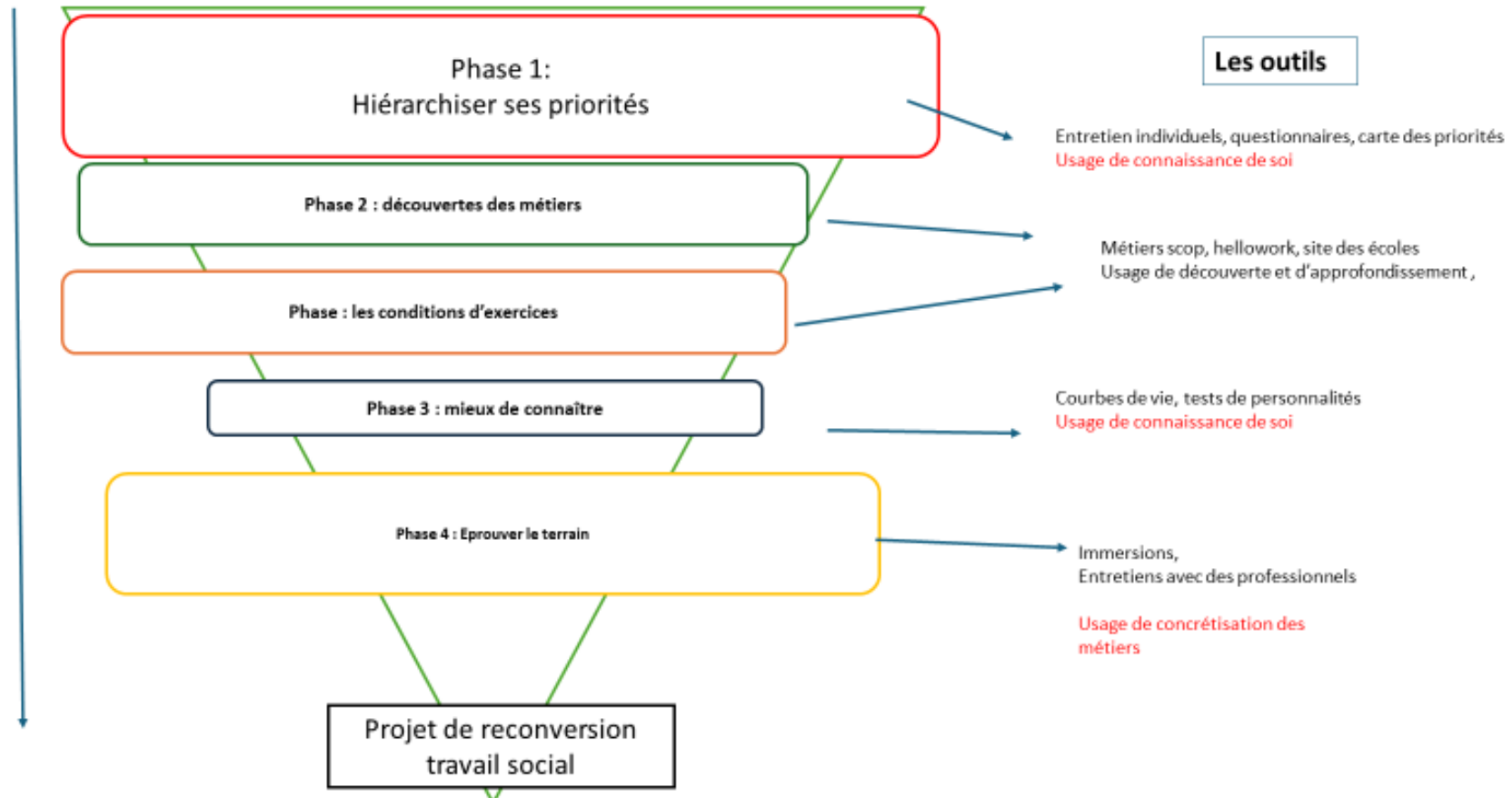
SCHEMA 1 : Le processus d'orientation par les acteurs de l'éducation nationale



SCHEMA 2 : Le processus d'orientation par les acteurs des missions locales



SCHEMA 3 : Le processus d'orientation pour les personnes en reconversion professionnelle



Les schémas présentés illustrent des configurations d'accompagnement à l'orientation qui varient selon les types de publics et les institutions. Pour les acteurs de l'Éducation nationale, nous avons pu observer, à partir des données d'enquête, que l'accompagnement s'inscrit dans les différentes phases du parcours d'orientation en mobilisant, dans une logique éducative, différents outils à visée informative et formative.

Chez les CIP des missions locales, l'accompagnement s'organise en trois temps, largement conditionnés par les attentes institutionnelles de retour rapide à l'emploi :

1. **Lever les freins périphériques** (financiers, de mobilité, de santé ou de logement), via des entretiens individuels et des sessions d'information collectives ;
2. **Travailler l'acceptabilité de la formation**, en particulier pour des publics peu enclins à « retourner à l'école », en repositionnant la formation comme une étape nécessaire vers l'emploi ;
3. **Mobiliser l'immersion** comme un outil de validation du projet professionnel.

Du point de vue de ces acteurs, l'accompagnement à l'orientation des publics en reconversion vise à soutenir un processus d'élaboration du projet qui repose sur une mobilisation active de la personne. Le parcours s'articule autour de quatre étapes principales :

- ✓ Hiérarchiser ses priorités : Les personnes sont invitées à clarifier leurs contraintes et aspirations, en croisant les dimensions personnelles et professionnelles (via, par exemple, des exercices de projection ou de « courbes de vie »). Cette étape vise à construire un projet à la fois réaliste et réalisable.
- ✓ Se connaître et évaluer sa sensibilité : Le travail porte sur l'identification des motivations, des valeurs, voire des aptitudes personnelles, à l'aide de tests.
- ✓ Rechercher de l'information : Cette phase constitue aussi un moment d'évaluation de la motivation ; l'engagement dans une recherche autonome (consultation des référentiels métiers par exemple) est perçu par les accompagnants comme un indicateur d'implication.
- ✓ Éprouver le métier : L'immersion en milieu professionnel permet de confronter le projet aux réalités du terrain.

Dans ces parcours *idéal-typiques* d'accompagnement à l'orientation,⁴⁰ nous pouvons observer des degrés d'accompagnement différents, des coopérations différentes et des co-construction partenariales plus ou moins développées selon les contextes.

⁴⁰ L'idéal-type (Weber, 1904) désigne le fait que la théorie en sciences sociales (en particulier en sociologie) s'appuie sur des modèles qui sélectionnent certains traits de la réalité, les mettent en avant et simplifient ainsi les phénomènes observés. Un idéal-type correspond à une catégorie, qui aide à comprendre certains phénomènes, sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés.

2.2. Des degrés d'accompagnement différents

Il serait ici tentant d'imputer la responsabilité de ces disparités aux enseignants qui n'auraient, selon une enseignante, pas tous le même degré d'implication dans leur mission d'orientation des lycéens : *« En tant qu'enseignante principale, je pense que c'est mon travail, ça fait partie d'une de mes missions en les accompagnant au mieux. Il faut savoir aussi que certains collègues ne le font pas forcément vous voyez (...) Donc c'est... voilà, donc c'est pour ça que ça reste aussi parfois inégalitaire »*. Toutefois, en examinant de plus près les contextes locaux de mise en œuvre de la mission d'orientation des professeurs au sein des différents lycées, nous pouvons observer que la question de l'implication et de l'engagement des professeurs interrogés ne constitue pas un facteur explicatif suffisant à la baisse de vœux d'orientation dans les écoles de travail social.

Nous avons pu observer que le niveau d'implication varie en fonction des moyens (humains, heures dédiées) dont disposent les enseignants.

En effet, nous avons interrogé 6 enseignants dans 3 lycées différents (2 par établissement). Sans procéder ici à une évaluation des établissements en matière d'accompagnement à l'orientation, nous pouvons toutefois observer que les conditions de travail des enseignants ont un impact direct sur la manière dont ils peuvent saisir de et incarner leur mission d'orientation.

Un premier établissement va proposer un dispositif intégré⁴¹ permettant de proposer un accompagnement au plus près des besoins et demandes des élèves.

A contrario, les enseignants d'un autre établissement vont devoir composer en l'absence d'heures dédiées. Ces derniers se trouvent donc contraints d'accompagner collectivement et parfois sur le temps personnel. Dans le discours des deux enseignantes interrogées au sein de cet établissement, nous observons qu'elles cherchent à inciter les élèves à aller rechercher de l'information et à associer les parents dans l'accompagnement à l'orientation. Leur accompagnement se fait en collectif pendant les heures de cours. L'une de ces enseignantes relate notamment les propos tenus par deux anciennes élèves venues partager leur expérience auprès d'élèves de terminale : *« Mais là, il va falloir vous prendre en main, vous-mêmes. Si vous voulez des infos, il va falloir aller les chercher vous-mêmes ! Ce n'est plus on attend (...) c'est : tu te débrouilles ! Faut se débrouiller ! et donc elles ont expliqué qu'elles étaient allées taper à différentes portes pour pouvoir mettre en place ce parcours »*.

Enfin, dans le troisième établissement scolaire, les heures dédiées permettent aux enseignants de mettre en œuvre un « accompagnement » plus ou moins appuyé : *« C'est 2h par semaine consacrées soit à du soutien pour renforcer dans des matières où des élèves seraient en difficulté, de l'ouverture culturelle et aussi de l'orientation. Car depuis que les psychologues scolaires n'ont plus autant de place pour travailler l'orientation scolaire, c'est nous qui devons pallier cela avec les élèves. Comme nous n'avons pas de formation spécifique en orientation, mais on commence par le site de l'ONISEP, on leur demande de se renseigner sur les métiers qui leur plaisent. Ensuite ils vont faire des exposés à la classe et on essaie comme ça de fil en aiguille »*. Nous pouvons observer ici que les enseignants alternent entre l'accompagnement à l'orientation, soutien et ouverture culturelle. La division du travail d'orientation entre enseignants et psy EN vient également, selon les dires de cette enseignante, impacter le degré d'accompagnement.

⁴¹ Cf. 1.6. du rapport : Présentation du dispositif « prépa ».

Cette pénurie de ressources au sein de l'établissement et l'insuffisance de soutien organisationnel sont également pointés dans l'extrait suivant : *« En fait, une heure par semaine, on fait à la fois vie de classe et le parcours d'orientation. On leur laisse des temps. Une heure déjà pour aller sur les ordi et rechercher les écoles, rechercher les dates d'immersions c'est une première approche. Puis, je leur dis de continuer chez eux parce qu'on ne peut pas faire ça tout le temps. Et puis à force on apprend avec les élèves ou on leur demande s'ils ont des parents infirmiers ou éducateurs pour qu'ils viennent présenter leurs métiers. (...) Malheureusement au lycée on a un petit handicap c'est que malheureusement au niveau du CDI on n'a pas de soutien. Notre monsieur CDI n'est pas du tout investi dans l'orientation alors que ça fait partie de son travail : le BDI, l'orientation...et là rien du tout. Donc on pioche des informations à droite à gauche ».*

Si l'accompagnement à l'orientation est amorcé au sein de l'établissement en guidant les recherches (date d'immersion par exemple), les enseignants demandent ensuite aux élèves de poursuivre ce travail. L'orientation est ainsi enrichie par des stratégies informelle (faire appel aux parents d'élèves, apprendre avec les jeunes, utiliser leurs réseaux pour construire une première approche des métiers). Cette professionnelle compose ainsi avec les moyens disponibles pour donner du sens à l'orientation et encourage les élèves à continuer leurs recherches chez eux, posant ainsi implicitement que l'orientation relève également d'un travail personnel en dehors du cadre scolaire. Accompagner l'orientation fait également appel à l'autonomie des publics, sur leurs capacités à questionner, à repérer les interlocuteurs ressources et à « aller vers ». Cette incitation « *à se débrouiller par soi-même* » est clairement affichée dans les discours, qu'il s'agisse d'enseignants de lycée ou de CIP exerçant en mission locale.

Les propos recueillis révèlent la mise en œuvre, par les acteurs, d'actions de soutien visant à favoriser l'appropriation de l'information et son « décryptage ». Ce soutien est plus ou moins intense suivant les contextes et les dispositifs concernés et suivant leur caractère obligatoire ou volontaire. Il convient de rappeler qu'une décision d'orientation résulte d'une combinaison complexe de facteurs, dont l'accès à l'information constitue une condition nécessaire mais non suffisante. Pour autant et nous avons pu le montrer, l'accès à l'information trouve ses limites et ne se suffit pas à lui-même pour construire un projet d'orientation. C'est bien dans la médiation, l'interprétation et la mise en sens que se joue une part essentielle du processus d'orientation.

2.3. Mobiliser les partenariats et les réseaux, et entretenir une veille professionnelle

Qu'il s'agisse des CIP et des enseignants, ces professionnels s'accordent sur la solution pour pallier le manque d'information sur les formations du travail social est d'être en contact direct avec les écoles, qu'il s'agisse de portes ouvertes ou de partenariat. Tous considèrent les professionnels des établissements de formation en travail social comme les mieux placés pour parler de leurs formations. Comme le souligne une conseillère en insertion professionnelle : *« Il n'y a pas d'outils plus concret que ce que vous leur racontez ! »*. Cette affirmation met en lumière le rôle central du récit professionnel dans l'accompagnement : plus que les supports formels, ce sont les échanges, les témoignages et les récits contextualisés qui permettent aux publics de se représenter les métiers et de se projeter dans une trajectoire.

Parmi les lycées enquêtés, nous avons pu observer que l'un d'entre eux avait construit un partenariat formalisé avec un OFTS dans le cadre du dispositif intégré « prépa » permettant notamment aux élèves d'assister à certains cours dispensés au sein de l'OFTS, d'échanger avec les formateurs et les travailleurs sociaux en formation. Les autres établissements ne bénéficient pas de partenariat institutionnalisé. L'accompagnement à l'orientation repose alors sur des initiatives individuelles d'enseignants, comme l'organisation de visites lors de journées portes ouvertes ou la volonté exprimée par certains d'aller à la rencontre des professionnels des OFTS

Les propos recueillis auprès d'une autre enseignante illustrent bien ce fonctionnement par défaut. Celle-ci évoque à la fois le manque d'information disponible sur les métiers du social, l'absence d'outils communs, et les difficultés à structurer une information lisible et partagée au sein de l'équipe éducative : *« On a très peu d'information sur les métiers du social. C'est pour ça qu'avec des profs de BTS ESF et à la demande aussi de l'établissement, on va développer le recueil de témoignages des étudiants sur leurs différentes recherches et leur quotidien en BTS. L'idée c'est de présenter leur parcours et que les élèves comprennent mieux ce qui pourrait leur correspondre ou pas. Mais en fait je me rends compte qu'on n'a pas d'info plus précise sur tous les métiers en général. Ce n'est pas facile de communiquer l'information et par exemple des fois il y a des communications qui sont noyées. Par exemple dans notre lycée il a été organisé différentes initiatives comme le festival du film social sauf que je l'ai su une fois que c'était passé ». (...) « en AP on est trois profs de 3 matières différentes. On se partage les groupes et on va s'entraider au regard de nos expériences et voir ensemble ce qui a déjà fonctionné. On n'a pas d'outil propre. On fait nos recherches et ça relève de notre investissement personnel ».*

Quant aux acteurs des missions locales, deux d'entre eux déclarent aller sur les sites des organismes de formation et de conseiller aux publics intéressés de participer aux journées portes ouvertes - mais de manière marginale au regard du faible nombre de demandes de formation vers les métiers du travail. Seule un CIP en Maison de l'emploi déclare un partenariat avec un OFTS.

Ces différents éléments confirment l'analyse selon laquelle l'accès à une orientation précise et contextualisée bénéficie d'une structuration locale des ressources disponibles et sur la capacité des acteurs à mobiliser des réseaux. La présence ou l'absence de dispositifs partenariaux formels, notamment entre établissements scolaires et organismes de formation, influe sur la qualité, la précision et la mise en situation de l'information transmise aux publics. Cette hétérogénéité dans les contextes d'intervention contribue à creuser des écarts dans les opportunités d'orientation, accentuant des inégalités d'accès à des parcours éclairés, particulièrement en ce qui concerne les métiers du travail social, encore trop peu visibles et mal connus.

Les pratiques d'orientation mises en lumière à travers la typologie des usages des outils et ressources mettent en évidence plusieurs points saillants de l'action des différents acteurs concernés. Les données recueillies révèlent que l'accompagnement à l'orientation repose sur une co-responsabilité théoriquement partagée entre élèves ou adultes en reconversion, familles, enseignants, professionnels de l'insertion, institutions de formation, collectivités territoriales et employeurs. Toutefois, loin d'une coordination fluide, l'orientation semble plus souvent s'incarner dans un maillage d'initiatives fragmentées, de pratiques contrastées et de ressources localement disponibles, qui rendent l'ensemble difficilement lisible pour les publics comme pour les professionnels eux-mêmes.

Le processus de l'orientation tel que nous avons pu l'observer se décline alors entre « co-responsabilité », et « difficulté à s'y retrouver ». Cette difficulté à « s'y retrouver » souligne la nécessité d'une médiation active pour donner sens à l'information, au-delà de sa simple accessibilité. Comme le rappelle Philippe Corcuff, une orientation fondée sur le seul principe d'autonomie risque de transférer aux individus « le fardeau d'eux-mêmes » sans leur fournir les appuis nécessaires. La capacité à choisir, à se projeter, à construire un parcours professionnel se révèle fortement inégalitaire, notamment dans un environnement saturé de normes, de réformes et de dispositifs peu articulés (Pinte, 2019).

Les enquêtes menées dans les lycées illustrent bien cette tension. Les jeunes apparaissent rarement en mesure de décider seuls, tandis que les enseignants eux-mêmes témoignent de leur difficulté à se repérer dans un système devenu complexe, en constante évolution. Quant aux familles, leur implication semble variable, et il est probable que celles disposant de moindres ressources culturelles ou d'un capital scolaire plus limité rencontrent davantage d'obstacles pour accompagner leurs enfants dans ce processus. Ces constats prolongent les analyses fondatrices de Bourdieu et Passeron, et trouvent un écho dans les travaux de Denave (2020), qui souligne l'importance des transmissions familiales – explicites ou implicites – dans l'appropriation différenciée des parcours possibles. Ils rejoignent également les observations de Boutinet (2019) et Molina (2015), qui mettent en lumière une responsabilité éducative partagée, mais souvent inégalement distribuée dans les faits.

Ces logiques de différenciation apparaissent dans notre enquête. Nous avons également mis en avant la diversité des contextes d'intervention et des modalités d'accompagnement, variables en fonction des moyens dédiés à l'accompagnement à l'orientation, de la structuration locale des partenariats, de l'existence ou non de dispositifs intégrés, mais aussi de l'engagement des professionnels, comme en témoigne la mobilisation individuelle de certains enseignants ou CIP.

Ce qui se joue ici, c'est la tension entre un idéal d'autonomie dans le choix et les réalités sociales, culturelles, institutionnelles qui rendent cette autonomie largement inégale. En définitive, les variations observées dans les pratiques révèlent une orientation encore fragmentée, dépendante des contextes, des marges de manœuvre des professionnels et des configurations locales.

Chapitre 3 : Les contextes de mise en œuvre de l'accompagnement à l'orientation scolaire.

L'enquête que nous avons menée est venue mettre en lumière d'autres facteurs qui viennent impacter directement les pratiques des acteurs de l'orientation, et en particulier l'orientation vers les métiers du travail social et donc leur attractivité.

Parmi ces facteurs sont apparus :

- Une division du travail entre professeurs et psychologues de l'éducation nationale
- L'octroi ou l'absence d'heures dédiées à l'orientation
- La réforme du baccalauréat
- Des effets de filières avec des chutes d'effectifs ou des orientations subies en ST2S.

Ces éléments ne sont pas étrangers aux postures d'accompagnement que peuvent occuper les acteurs de l'orientation au sein de l'éducation nationale. De plus, l'analyse des discours produits dans le cadre d'entretiens semi-directifs⁴² a permis de rendre visible la manière dont les acteurs de l'orientation éprouvent l'accompagnement, en particulier à partir des « freins » qu'ils identifient dans leur pratique.

1. L'accompagnement à l'orientation des futurs bacheliers : une nouvelle division du travail d'orientation

Nous avons d'abord observé que les évolutions législatives engagées depuis 2017 ont reconfiguré l'espace de l'orientation des jeunes, en modifiant les équilibres entre institutions et en redéfinissant la division du travail entre les différents acteurs concernés. L'analyse des discours recueillis auprès des professionnels de l'orientation doit ainsi être resituée dans ce cadre national en mutation, tel qu'il a été présenté dans la première partie du rapport. Ces transformations s'inscrivent dans une orientation politique plus large, structurée autour de deux principes directeurs : la promotion de la « liberté de choix des jeunes » et l'affirmation d'une « orientation tout au long de la vie ». Ces principes, porteurs d'une nouvelle vision de l'accompagnement, engagent une recomposition des rôles et des responsabilités à toutes les échelles du système.

⁴²L'entretien semi-directif a été ici mobilisé comme un outil de recueil de données permettant « de décrire concrètement et de manière détaillée son expérience (...) et d'exprimer parfois l'imprévisible. Il ne s'agissait donc pas d'exploiter le guide d'entretien de manière linéaire, mais plutôt de l'utiliser comme un outil de repérage des thèmes abordés » in IMBERT, Geneviève, 2010. L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 2010/3 N° 102, p.29. Nous l'avons mentionné en introduction, cette méthode a ouvert un espace d'expression aux acteurs de l'orientation que certains ont investi pour s'exprimer sur les conditions de mise en œuvre de l'accompagnement. Ce choix méthodologique permet également de comprendre que nous ne disposons pas des éléments traitant des freins à l'orientation pour l'ensemble de nos enquêtes et des structures investiguées.

1.1 Une évolution législative nationale

Plusieurs réformes récentes ont contribué à reconfigurer la division du travail en matière d'orientation, en agissant directement sur les périmètres d'action des différents professionnels impliqués. Le décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017 créant le corps des psychologues de l'éducation nationale et la loi du 8 mars 2018, relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE, constituent des jalons majeurs de cette transformation. La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE, est la traduction du Plan Étudiants que la ministre Frédérique Vidal a souhaité construire avec toutes les parties prenantes de l'enseignement supérieur en France. Le premier objectif de cette loi est d'améliorer la réussite des étudiants, quelles que soient leur filière d'origine ou leurs aspirations.⁴³ En effet, ces évolutions législatives sont venues impacter la manière de penser et d'agir l'orientation. Le professeur principal devient « *l'interlocuteur privilégié des parents, il mène les entretiens personnalisés d'orientation en classe de troisième, première et terminale. En liaison avec le psychologue de l'éducation nationale, le professeur principal a pour mission de guider les élèves dans leur choix d'orientation. Il transmet l'information sur la formation et l'insertion professionnelle* »⁴⁴ et voit donc ses missions, en matière d'orientation s'élargir considérablement.

Un an plus tôt paraissait le décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017 créant le corps des psychologues de l'éducation nationale.⁴⁵

Cette division du travail de l'orientation vient donc élargir le périmètre d'intervention des enseignants en matière d'orientation en même temps qu'il vient « bouleverser les mandats des « psychologues-conseillers d'orientation » devenus « psychologues de l'éducation nationale ».

1.2. Les professeurs : « nouvelles chevilles ouvrières de l'orientation »

Dans ce cadre renouvelé, pour les futurs bacheliers, les professeurs apparaissent ici comme les acteurs centraux de l'accompagnement à l'orientation. Comme le souligne une enseignante exerçant en métropole : « *L'accompagnement personnalisé c'est 2h par semaine consacrées soit à du soutien pour renforcer dans des matières où des élèves seraient en difficulté, de l'ouverture culturelle et aussi de l'orientation. Car depuis que les psychologues scolaires n'ont plus autant de place pour travailler l'orientation scolaire, c'est nous qui devons pallier cela*

⁴³ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-loi-ore-en-bref-49643>

⁴⁴ <https://www.education.gouv.fr/les-acteurs-de-l-orientation-2690>

⁴⁵ « *La spécialité "éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle" s'exerce auprès de collégiens, lycéens et étudiants. Sa mission est de contribuer à créer les conditions d'un équilibre psychologique des élèves favorisant leur réussite et leur investissement scolaires. Le psychologue de l'Éducation nationale "éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle" accompagne les élèves et les étudiants dans l'élaboration progressive de leur projet d'orientation. En lien avec les équipes éducatives, il participe à la conception et à la mise en œuvre d'actions permettant l'appropriation d'informations sur les formations et les métiers et l'évolution de leurs représentations. Il contribue à l'élaboration de parcours de réussite des élèves en leur permettant de prendre conscience des enjeux de leur formation et de s'orienter vers une qualification visant leur insertion socioprofessionnelle. Il informe ainsi les élèves et leurs familles ainsi que les étudiants, et les conseille dans l'élaboration de leurs projets scolaires, universitaires et professionnels. Il porte une attention particulière aux élèves en difficulté, en situation de handicap ou donnant des signes de souffrance psychologique. Il participe également à la prévention et à la remédiation du décrochage scolaire. Le psychologue de l'Éducation nationale "éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle" mobilise ses compétences sous l'autorité du directeur du centre d'information et d'orientation dans lequel il est affecté.* » (Site du Ministère de l'éducation, consulté le 23 mars 2025).

avec les élèves. Comme nous n'avons pas de formation spécifique en orientation, mais on commence par le site de l'ONISEP, on leur demande de se renseigner sur les métiers qui leur plaisent. Ensuite ils vont faire des exposés à la classe et on essaie comme ça de fil en aiguille en lien avec le conseil de classe de continuer ».

Ce témoignage met en évidence un double mouvement : d'une part, une extension des missions enseignantes dans le domaine de l'orientation ; d'autre part, un décalage entre ces nouvelles responsabilités et l'absence de formation spécifique à leur mise en œuvre. Si cette lacune peut engendrer des disparités dans les postures d'accompagnement, elle ne saurait être tenue pour unique facteur explicatif.

Nous avons rencontré six professeurs en classe de terminale sur trois établissements différents. À une échelle localisée, nous avons pu observer que ces évolutions ont conduit les professeurs à ajuster leurs pratiques professionnelles, et ce en fonction des conditions de mise en œuvre offertes par chacun des établissements. Les discours recueillis dans le cadre d'entretiens semi-directifs permettent de mettre en lumière la manière dont les professeurs se sont saisis de leur mission, désormais élargie, d'orientation. En effet, nous avons pu observer des déclinaisons différentes du travail d'orientation au sein des différents établissements enquêtés.

Le premier établissement se trouve dans une zone urbaine. Néanmoins, de nombreux lycéens résident en milieu semi-rural dans les villages alentours. Les situations et choix d'orientation des élèves font l'objet d'échanges en équipe pédagogique. Le suivi individualisé (notamment concernant le fonctionnement Parcoursup) incombe aux professeurs principaux. En parallèle, deux dispositifs visant à accompagner les élèves des filières ST2S sont mis en œuvre en plus de l'accompagnement par le professeur principal : le *prépa travail social* (cf. chapitre 2) et le dispositif « *Cordées de la réussite* », dispositif national pour accompagner les élèves souhaitant s'orienter dans le secteur de la santé. Au sein de ce premier établissement, les principaux choix d'orientation des lycéens scolarisés dans la filière ST2S se concrétisent par des vœux formulés pour entrer dans une formation sanitaire (IFSI, etc.) ou dans une école de travail social. Une enseignante de ce lycée nous le précise : « À leur candidature Parcoursup, l'entrée dans les écoles du secteur social. (...), c'est la deuxième grande orientation, en fait, des élèves de bac ST2S, puisqu'il y a un aspect un peu plus sanitaire, un aspect plus social ». Les choix d'orientation formulés par les lycéens de cet établissement se focalisent sur les professions du sanitaire et du social : « Les projets d'orientation sont très peu diversifiés, en première intention, on retrouve un peu les mêmes projets d'orientation. Donc, autrefois les gens me disaient : je veux être médecin ou être infirmier. On a encore toujours ça, en terminale, Je veux être infirmier, je veux être éducateur spécialisé : les trois quarts de la classe. Et donc c'est là-dessus qu'il faut beaucoup travailler encore, et l'accès à l'information n'a pas permis, à mon sens, jusqu'à maintenant, d'avoir une vision plus diversifiée des choses, parfois même très tardivement dans l'année ».

En revanche, au sein d'un deuxième établissement investigué, situé en milieu semi-rural, les choix d'orientation des élèves scolarisés en filière ST2S ne se focalisent pas sur les formations sanitaires et sociales. Ce second établissement, situé en milieu semi-rural, comptabilise peu de vœux d'orientation vers les formations du travail social comme le note une professeur principale de classes ST2S : « Alors j'en ai une qui veut postuler à l'[nom du centre de formation] Donc, là, j'en ai deux. J'en ai que deux sur les deux classes, donc sur quarante-cinq élèves. Deux, à ce moment-là de l'année [décembre 2024], après ça peut encore évoluer. Il y en a une, depuis le départ, ah oui, non, je dis 2, il y en a trois avec l'élève qui est en grande difficulté, qui veut effectivement être éduc spé aussi. Mais ça, je pense que ça va être très compliqué. [...].. Donc voilà, on verra bien ce que ça va donner. Mais j'en ai deux qui se positionnent sur des métiers du social ».

Les propos tenus par une autre enseignante du même établissement confirment la faiblesse du nombre d'élèves de la filière ST2S se projetant dans une formation du travail social : « *On en a quelques-uns dans le social, trois ou quatre, mais jamais plus, jamais plus de toute façon sur les deux classes. Ah, oui, oui, on n'en a vraiment pas beaucoup...* ». Ces constats méritent de pousser l'investigation pour tenter d'éclairer les choix post bac d'élèves inscrits dans une filière ST2S pensée pour les « élèves attirés par les relations humaines et le travail sanitaire et social »⁴⁶

Pour comprendre ces disparités en matière de choix d'orientation, les discours et pratiques des acteurs de l'orientation sur ces deux établissements sont particulièrement éclairants. En effet, plusieurs facteurs, autre que celui de l'implication et de l'engagement dans la mission d'orientation, permettent d'expliquer ces différences : le fait de dédier ou non des heures à la mission d'orientation, la réforme du baccalauréat, les effets de filières.

2. Avoir des heures dédiées à l'orientation ou non

Dans les textes, l'extension de la mission d'orientation confiée aux professeurs principaux est censée se traduire par l'affectation d'un nombre d'heures dédiées à cette mission (*54 heures annuelles en lycée général et technologique*) comme le stipule la loi ORE. Dans l'un des établissements situés en milieu urbain, rappelons qu'une prépa travail social est mise en place à destination des élèves de ST2S (cible importante des centres de formation), en plus de l'accompagnement à l'orientation dispensé par les professeurs principaux.

2.1 L'absence d'heures dédiées

Contrairement à l'établissement dans lequel une « prépa » travail social est mise en œuvre, dans le lycée situé en milieu semi-rural, les deux enseignantes interrogées font état d'une suppression des heures dédiées à l'accompagnement à l'orientation. À la question « comment vous accompagnez concrètement ? Avez-vous des heures dédiées ? ». Une enseignante du lycée en milieu semi-rural répond : « *Non, on n'en a plus, on n'en a plus, on en a eu. Il y avait le fameux, les fameux AP accompagnement personnalisé. On en avait au début, et puis, tout doucement, on rogne, tellement peu de moyens que quand on fait le choix, là, on va avoir la dotation globale horaire au mois de février et on va se rendre compte, par exemple, qu'on a, par rapport aux horaires de l'année dernière, on va perdre soixante-dix heures Mais avec les mêmes effectifs. (...) Donc on fait des choix. Les choix, c'est ça, on commence par enlever les heures d'orientation. Donc officiellement dans les textes, elles sont obligatoires mais elles sont obligatoires dans nos cours. D'accord, donc fait pendant notre temps, en cours, mais le programme n'est pas réduit* ».

Au sein de cet établissement, les heures dédiées, pourtant obligatoires dans les textes, ont été supprimées, ce que confirme une autre de ses collègues enquêtées : « *Alors moi, à [nom de la commune en milieu -semi-rural], là on n'a plus d'heures d'AP donc d'accompagnement. Voilà donc, du coup, on prend sur notre temps et donc notre temps on n'a pas quand même, même si je les vois huit heures des jours, on a un programme quand même. (...) Ben là clairement à [nom de la commune en milieu semi-rural] on est prof principal, mais on n'a pas d'heures d'AP* ».

⁴⁶ <https://www.ONISEP.fr/formation/apres-la-3-la-voie-generale-et-technologique/qu-est-ce-que-la-voie-generale-et-technologique/la-voie-technologique-en-premiere-et-en-terminale/le-bac-st2s-sciences-et-technologies-de-la-sante-et-du-social>

Donc, cet accompagnement, là, on le fait soit sur nos heures de cours, soit c'est du bénévolat quoi. Alors on pourrait nous dire : oui, mais vous avez une prime en tant que PP. Oui, certes, mais vu le montant de la prime et vu le temps qu'on y passe (...) Moi, j'ai passé hier, j'avais, j'avais deux heures de trou. J'ai passé deux heures à appeler des parents d'élèves en tant que PP ». Cette enseignante déclare avoir 1 h d'AP par semaine en seconde et aucune en première et en terminale.

Ce constat ne se limite pas aux établissements enquêtés : il rejoint les observations formulées par d'autres chercheurs, qui soulignent également l'existence de situations dans lesquelles aucun volume horaire n'est dédié à l'orientation dans l'emploi du temps des élèves, malgré les recommandations réglementaires (Oller, Pin, Lehoux, 2024). Cette absence de temps formalisé contribue à renforcer les disparités entre établissements et rend plus difficile une mise en œuvre cohérente et structurée de l'accompagnement à l'orientation.

2.2 Un accompagnement sur du temps personnel

Au-delà de la reconnaissance financière de la mission de PP, c'est donc davantage l'absence d'heures spécifiquement dédiées à l'accompagnement à l'orientation qui met les enseignants en difficulté. L'accompagnement à l'orientation en l'absence d'heure dédiées contraint certains enseignants à poursuivre leur mission sur leur temps personnel comme en atteste une enseignante : *« J'ai souvenir d'une élève qui m'avait envoyé parce que depuis, depuis le confinement, on a changé nos méthodes. Enfin je parle pour moi, la méthode de travail, tout simplement. On crée un groupe snap en début d'année avec les élèves. On communique c'est bien plus efficace. Il y a aussi les mails, mais il y a des fois des choses, il faut les réactiver. Et là, au moment de Parcoursup, moi je leur envoyais régulièrement des messages. Vous avez validé, n'oubliez pas (elle tape sur la table) est-ce que vous l'avez fait ? Et puis, un soir, j'ai une élève qui me dit : madame, c'est la dernière limite, c'était minuit. Qu'est-ce que je fais ? qu'est-ce que je fais ? ».*

Les nouvelles modalités de communication utilisées⁴⁷ depuis la crise COVID-19 pour « garder le lien » associées à un manque de temps pour accompagner l'orientation conduisent les enseignants à s'investir au-delà de leur temps de travail. L'espace-temps dédié à la mission d'orientation des professeurs est donc variable en fonction des contextes locaux, de leur disponibilité personnelle et de leur volonté individuelle.

3. Les postures d'accompagnement des enseignants.

Anne-Claudine Oller, Clément Pin, Erwan Lehoux, Paul Lehner (2024) ont qualifié les professeurs principaux de nouvelles « chevilles ouvrières de l'orientation » en mettant l'accent sur l'élargissement de leurs missions, notamment dans le contexte de la réforme du lycée. Pour analyser les pratiques d'accompagnement à l'orientation, ces auteurs ont élaboré une typologie qui distingue

⁴⁷ Dans un article intitulé « Pédagogie et réseaux sociaux à l'épreuve du confinement » publié dans la Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Jean-François Plateau (2022) met en évidence le rôle central des enseignants pour maintenir le lien pédagogique et social pendant le confinement, mais aussi les limites rencontrées : surcharge, isolement, inégalités d'accès. Celui-ci souligne que les réseaux sociaux numériques ont favorisé l'autonomie et la flexibilité, tout en révélant une fragilisation des conditions de travail. L'étude souligne que ces outils, loin d'être neutres, transforment les rapports éducatifs.

plusieurs postures enseignantes, selon le degré d'investissement, les ressources mobilisées et les conceptions sous-jacentes de l'orientation.⁴⁸

- **La posture de l'empêché**, caractérisée par un désengagement contraint. Les enseignants adoptant cette posture expriment un fort sentiment d'impuissance, lié à un manque de temps, de formation ou de reconnaissance institutionnelle. L'orientation est perçue comme une tâche supplémentaire, secondaire par rapport aux exigences disciplinaires.
- **La posture du bricoleur opportuniste**, dans laquelle les enseignants tentent, avec les moyens du bord, de répondre aux attentes institutionnelles. Ils s'appuient sur quelques ressources disponibles (notamment le site de l'ONISEP) mais sans cadre formalisé.
- **La posture de l'expert-conseil**, adoptée par des enseignants qui s'efforcent de guider les élèves dans la construction de leur projet, en s'appuyant sur une connaissance plus approfondie des filières, des débouchés et des plateformes d'orientation. Cette posture repose sur un accompagnement plus structuré et ciblé.
- **La posture du coach**, enfin, met l'accent sur la relation de confiance, l'écoute active et la connaissance de soi. L'enseignant accompagne l'élève de manière personnalisée, en l'aidant à mieux se projeter, à identifier ses envies et à éviter les choix par défaut. Cette posture mobilise des outils variés (exercices de présentation de soi, questionnaires, entretiens individuels) et suppose un fort engagement relationnel.

Cette typologie a été mobilisée dans notre recherche pour analyser les postures des six enseignants interrogés. Elle permet de rendre compte à la fois de la diversité des pratiques, de la diversité des formats proposés, et des tensions vécues par les enseignants entre missions pédagogiques, injonctions à l'orientation, et conditions concrètes d'exercice de leur métier.

Concernant l'établissement en milieu urbain, nous observons que les professeurs occupent plutôt une posture qui oscillent entre *expert conseil* et *coach* au travers de la mise en œuvre de la prépa avenir. Ce dispositif intégré permet de conjuguer les différents usages des outils d'aide à l'orientation – usages présentés en chapitre 2 de ce rapport - en allant de l'usage de découverte jusqu'à l'usage de préparation d'une candidature en passant par les usages d'approfondissement, de connaissance de soi.

Les enseignants de l'établissement enquêté situé en milieu semi-rural oscillent quant à eux entre la posture de « *l'empêché* » et celle du « *bricoleur opportuniste* ». Ils assurent « la mise à disposition de ressources » et « le respect de la procédure » Parcoursup en prenant du temps sur les cours pour impulser les recherches, en mobilisant des outils comme l'ONISEP et Parcoursup. Ils cherchent néanmoins, concernant la phase d'approfondissement à donner accès à de nouvelles ressources (JPO, salon, forum) moins coûteuse en temps et ils accompagnent les élèves aux journées portes ouvertes quand cela est possible.

⁴⁸ Cette typologie a été reprise dans un tableau présenté en annexe 3 du présent rapport. Dans cette typologie, précisons qu'il ne s'agit pas d'« enfermer » chacun des acteurs dans un type de posture (chaque individu pouvant passer d'une posture à l'autre en fonction d'une modification du contexte), mais davantage de pouvoir éclairer les pratiques des enseignants en fonction du contexte dans lequel ils exercent. Il s'agit davantage de mieux caractériser les postures d'un point de vue à la fois quantitatif (temps consacré à l'orientation et le volume de ressources présentées aux élèves) et qualitatif (manière de s'engager dans le mandat, conception de l'orientation).

La question des moyens - notamment des heures spécifiquement dédiées à l'orientation - est cruciale dans la mise en œuvre effective de la mission. Lorsqu'ils font défaut, les acteurs se retrouvent en position d'« empêchés » ou contraints de « bricoler » en mobilisant les opportunités disponibles au gré des circonstances.

4. L'offre de formation : mise en concurrence des établissements et chute des effectifs

Une autre dimension est à prendre en considération : les effets de filières et la réforme du baccalauréat venant, selon les enseignantes interrogées, influencer directement les dynamiques d'orientation. En effet, dans les discours des enquêtés, la structure de l'offre de formation (types de filières) et leur densité (nombre d'établissements, situations géographiques des établissements) apparaissent comme des éléments ayant une incidence sur l'attractivité des métiers du social. Si cette hypothèse mériterait d'être consolidée par des données supplémentaires (évolution du nombre d'élèves par filières, observations des conseils de classes, PCS des parents d'élèves), les entretiens menés permettent de réinscrire la question de l'attractivité des métiers du travail social dans des contextes plus généraux en dépassant l'idée reçue d'un effet uniquement imputable à la sélection opérée via Parcoursup.

En métropole, les enseignantes décrivent une mise en concurrence accrue entre établissements du fait de l'abondance de l'offre (notamment en BAC pro ASSP ou ST2S), perçue comme un facteur de dispersion des publics. À l'inverse, en territoire semi-rural, l'offre est moins diversifiée. Cependant, les enseignants observent également une diminution des effectifs en ST2S qu'ils imputent davantage à la réforme du bac et du système des options.

L'une des enseignantes nous partage ses observations en matière d'évolution des choix d'orientation et ce, en lien avec les réformes du baccalauréat : *« Il y a eu le bac sms qui a été transformé en bac ST2S. Honnêtement je ne sais pas de quand date la réforme, je m'en souviens plus, mais, et autrefois c'est Bac F 8 auparavant donc, à cette époque-là davantage. Nos élèves, soit ceux destinés à devenir infirmiers et infirmières ou travailleur social il y avait. Ces dernières années, le bac est devenu plutôt une clé, aussi davantage pour même faire d'autres professions. J'ai eu des années où des élèves se sont orientés dans l'immobilier. L'année dernière une de mes élèves est actuellement, je l'ai croisée il n'y a pas longtemps, elle est en BTS tourisme. Voilà donc, j'ai l'impression que le bac ST2S est maintenant perçu comme une clé, une porte d'entrée vers les études supérieures, et autrefois on avait davantage d'élèves qui venaient pour s'orienter uniquement dans la filière stricte, sanitaire ou sociale ».*

Les discours tenus par les enquêtés nous ont permis de mesurer l'importance de l'orientation post-3^{ème} (entre les filières générales, technologiques et professionnelles) sur l'attractivité des formations en travail social. Les choix de filières et d'options vont permettre ou non la découverte des thématiques et des métiers du travail social. Ainsi, la question de l'attractivité des métiers du social ne se pose pas uniquement à l'étape de Parcoursup, mais bien en amont.

4.1. Une chute des effectifs et des orientations parfois subies en ST2S

Parmi les filières susceptibles de favoriser une orientation vers les métiers du social, la série ST2S occupe une place stratégique. Pourtant, les témoignages recueillis révèlent une baisse significative des effectifs dans cette filière, ainsi qu'une évolution de son profil de recrutement, de plus en plus marqué par des orientations par défaut ou peu choisies. Si ces constats éclairent certaines dynamiques locales, ils ne sauraient être généralisés à l'ensemble du territoire sans précaution : ils invitent à un approfondissement à plus grande échelle, croisant données quantitatives et analyses de terrain.

Dans un des établissements enquêtés, la suppression de l'option "santé-social" en seconde pourrait représenter un maillon manquant dans le processus d'orientation ayant un effet direct sur la découverte et la connaissance des métiers du travail social. Comme l'explique une enseignante : « *La filière ST2S (...), on avait autrefois une, un enseignement d'exploration en Seconde : santé-social. On était présent en seconde, on a fait des activités, on mettait au travail sur des sujets qui ont pour objectif de faire découvrir la méthode de travail, mais aussi les sujets que l'on aborde. Pour des questions budgétaires, nous ne sommes plus représentés, et donc tout doucement le feu s'éteint... Comment voulez-vous donner envie à des élèves de venir dans la filière si, pendant une année, on ne leur en parle pas ? (...) La réforme du bac général, le fameux bac, de Blanquer, a fait complètement chuter nos effectifs !* ».

Les effectifs de lycéens inscrits en filières ST2S ont donc, comme le souligne également sa collègue, considérablement chuté dans cet établissement : « *Alors, actuellement, on a une classe et demie, donc ils sont une petite cinquantaine. On a vu nos effectifs chuter énormément ces dernières années...* », ce que celle-ci explique par « *des choix d'orientation faits par la direction (de l'établissement).* ».

Au-delà de la baisse des effectifs en filière ST2S, les orientations subies ou par défaut viennent également transformer la morphologie des classes de ST2S. Ces trajectoires peu choisies affectent la dynamique scolaire, comme en témoigne l'une d'elles : « *Et on se retrouve avec des gens qui arrivent chez nous par défaut. C'est un constat terrible, et là on en paye les frais. Cette année, on a une classe, des classes qui sont pénibles parce que ce sont des élèves qu'on a placés là parce qu'on ne peut pas les mettre dans d'autres cases, mais qui n'ont pas pensé leur orientation et qui sont venus là parce qu'il fallait être quelque part. Et c'est compliqué* ». La seconde enseignante interrogée dans ce même établissement confirme que ces orientations subies ont des répercussions sur le climat scolaire. Elle souligne notamment les difficultés rencontrées par une jeune collègue, qui peine à maintenir l'attention des élèves et à instaurer un cadre de travail stable, en raison du manque d'adhésion de certains lycéens à la filière dans laquelle ils se trouvent par défaut.

Au regard des effets produits (orientations subies, réorientation), les enseignants cherchent à trouver une alternative pour leurs élèves afin qu'ils ne restent pas sans solution : « *C'est vrai, on en avait beaucoup plus avant, des élèves qui s'orientaient dans ce domaine, et c'est vrai que le regard est différent. (...). La profession n'est plus du tout valorisée et n'attire pas, n'attire plus. Et là, je ne me suis jamais posée cette question-là, mais c'est vrai qu'on en a tous les ans, on en a quelques-uns dans le social, trois ou quatre, mais jamais plus, jamais plus de toute façon sur les deux classes. Ah, oui, oui, on n'en a vraiment pas beaucoup, Mais alors qu'autrefois on en avait bien plus. D'abord, c'était automatique. On présente filière sanitaire filière social, soit la santé, soit le social. Et maintenant, quand je présente la filière, je dis qu'on peut faire plein d'autres choses. Oui, et je ne tenais pas un tel discours avant. Et donc, dans les exemples - je redonne l'exemple que je vous ai dit - alors, partir en tourisme, partir dans l'immobilier, partir en comptabilité. On en a qui partent derrière, en commerce, l'année dernière j'ai des élèves qui ont fait des demandes en gestion. Ça ne va pas forcément être une suite pour eux (...) J'en ai un qui est parti en école de commerce et sport. Voilà, mais ça n'est plus forcément aussi tranché IFSI et école de travail social...* ».

La filière ST2S sur cet établissement se vide progressivement de ses profils historiquement dédiés qui n'intègrent plus ces filières uniquement avec la volonté de poursuivre des études supérieures dans les secteurs sanitaire ou social.

4.3. L'absence de filière STMG sur un établissement

Une autre explication aux orientations subies est également avancée à l'échelle de l'établissement de zone semi-rurale : l'absence de filière STMG. *« Vous avez en filière technologique, la ST2S et puis vous avez la STMG et du coup les moins mauvais, on les met en ST2S et puis les vraiment difficiles mais qui ne veulent pas aller en bac pro, on les met en STMG. On a des classes avec des effectifs plus souvent masculins, des élèves qui vont être un peu plus compliqués et on avait en ST2S un milieu un peu plus favorisé pour nous. A X [lycée situé en milieu semi-rural], il n'y a pas de STMG. Donc là, ST2S clairement, on est la variable d'ajustement entre ceux qui voulaient aller en filière générale, qui ne peuvent pas et qui ne veulent pas aller en bac pro. Donc, on a des élèves qui sont là par choix - j'ai eu sur ma classe de vingt-cinq terminales, dont je suis professeur principal, j'en ai neuf qui veulent aller à l'IFSI (...) - et puis j'ai des élèves qui sont là par dépit... Et du coup, ça les embête, ils ne se reconnaissent pas forcément dans la filière. Et du coup ils sont encore plus perturbateurs... ».*

L'établissement le plus proche proposant la filière STMG se trouve à 30 kilomètres, ce qui est trop éloigné pour les élèves selon l'enseignante. Une filière STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable) est ouverte sur l'établissement en milieu semi-rural. L'enseignante explique l'orientation essentiellement genrée des filles vers les filières ST2S et celle des garçons sur les filières STMG et STI2D. L'absence de filière STMG sur l'établissement et le refus de certains de « faire des sciences » en STI2D participe à produire des orientations par défaut en ST2S, filière devenue une « variable d'ajustement » et qui accueille une partie des élèves détournés des filières générales.

Ces éléments mettent en lumière l'impact structurel des réformes du lycée, de l'offre locale de formation et des logiques d'orientation sur l'attractivité des filières sociales. La filière ST2S, historiquement identifiée aux métiers du sanitaire et du social, se trouve fragilisée à la fois par une baisse des effectifs et une diversification des profils d'élèves, souvent peu ou mal orientés. Loin d'être uniquement liée à Parcoursup, la désaffection pour ces métiers s'ancre dans des dynamiques scolaires plus profondes. L'orientation subie, renforcée par les contraintes d'offre locale, transforme les trajectoires et fragilise la filière. Ces constats invitent à repenser l'accès aux formations sociales dès l'amont du parcours scolaire.

Le manque de moyens humains, d'heures dédiées pour promouvoir les formations sociales dès la seconde, la structuration de l'offre de formation (nombre de filières, orientations subies) pèsent en effet sur l'attractivité des formations sociales. Si l'on tend communément à imputer à Parcoursup la baisse du nombre de candidats des formations en travail social, l'enquête que nous avons menée permet ici de saisir la question de l'attractivité des métiers se joue bien en amont de la classe de terminale. À cela s'ajoutent les caractéristiques sociales des publics scolaires concernés : dans l'établissement enquêté, les lycéens sont en partie issus des fractions précarisées des classes populaires, ce qui pèse sur leurs trajectoires d'orientation. Comme nous le verrons dans la seconde partie de ce chapitre, aux dimensions institutionnelles s'ajoutent des déterminants économiques et

sociaux qui restreignent l'horizon des possibles pour les jeunes les moins dotés en capitaux économique, culturel et social.

L'enquête de terrain a permis de mettre en lumière les multiples dimensions contextuelles qui influencent les pratiques d'accompagnement à l'orientation des professionnels rencontrés dans les trois lycées enquêtés. La division du travail d'orientation, la mobilisation d'heures spécifiquement dédiées, les effets de la réforme du baccalauréat et les dynamiques locales d'offre de formation constituent autant de facteurs qui pèsent sur les pratiques des acteurs et sur la structuration des parcours. Dans ce cadre contraint, les enseignants développent des postures d'accompagnement diverses. La typologie mobilisée (empêché, bricoleur opportuniste, expert-conseil, coach) permet de rendre compte de cette pluralité, révélant à la fois les ressources mobilisées, les arbitrages imposés par les conditions locales et les conceptions différenciées du rôle d'orientation. Ces postures ne sont pas figées : elles traduisent des ajustements face à l'hétérogénéité des moyens disponibles, aux injonctions institutionnelles et aux caractéristiques des publics scolaires.

Ainsi, la filière ST2S, historiquement liée aux professions sociales et sanitaires, se trouve fragilisée par une double tendance : la baisse des effectifs et une diversification des profils d'élèves, dont certains n'ont pas choisi cette orientation de manière pleinement construite. Ces éléments invitent à repenser l'attractivité des métiers du travail social non plus seulement à l'entrée dans le supérieur, mais dès les premières bifurcations scolaires.

Si ces dynamiques s'expliquent en partie par des contraintes structurelles et pédagogiques, elles ne peuvent être pleinement saisies sans tenir compte des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. Les choix d'orientation, loin de constituer de simples décisions scolaires, sont aussi des décisions situées, façonnées par les ressources économiques, culturelles et relationnelles des élèves et de leur entourage. Le chapitre suivant s'attachera à analyser l'incidence de ces déterminants sociaux sur les parcours d'orientation, en interrogeant la manière dont les inégalités sociales contribuent à restreindre ou, au contraire, à élargir l'horizon des possibles des jeunes.

Chapitre 4. L'incidence des déterminants économiques et sociaux sur les parcours d'orientation

Les récits des différents acteurs de l'orientation (enseignants en filière ST2S, conseillers en insertion professionnelle, psychologues de l'Éducation nationale) convergent autour d'un constat partagé : l'existence de multiples « freins » qui entravent les possibilités d'orientation ou de réorientation des publics qu'ils accompagnent. Les professionnels interrogés dressent le portrait d'un public majoritairement « précaire » confronté à des obstacles financiers, géographiques, voire sociaux, qui viennent limiter l'accès aux formations comme aux perspectives professionnelles.

Précisons ici qu'avoir enquêté en milieu rural et auprès d'enseignants des filières ST2S comporte un intérêt, mais aussi des limites. Ces choix méthodologiques ont permis de comprendre que l'appartenance aux classes populaires conduit une fraction des publics à cumuler les « freins ». En revanche, ces choix tendent, nous en faisons l'hypothèse, à « noircir le tableau » en raison d'une surreprésentation des fractions les plus précaires dans les discours des acteurs de l'orientation

Ces freins sont autant d'obstacles à l'accompagnement des jeunes qu'il convient ici d'analyser plus finement.

1. Le frein financier

Le premier frein évoqué au cours des entretiens est le frein financier. Il se manifeste concrètement à travers les frais d'admission à l'entrée en école de travail social, mais plus largement à travers le coût que représentent des études supérieures pour des familles aux ressources limitées. Ce facteur constitue un obstacle majeur dans les trajectoires d'orientation des jeunes issus de milieux populaires, venant restreindre leurs choix avant même que ne se pose la question de l'accès ou de la réussite dans ces formations.

1.1. Le coût lié au processus d'admission

Le montant des frais demandés par les organismes de formation en travail social pour organiser les entretiens d'admission est mentionné par plusieurs enseignants de ST2S interrogés :

« Une autre difficulté qu'on a, notamment avec [nom d'un OF] c'est qu'ils demandent des frais d'inscription pour chaque formation et ça, clairement, c'est une barrière pour nos élèves. Parce que 150 euros... et je crois que c'est 175 euros. On a quelques élèves qui pourront mettre, peut-être le mettre deux fois ou trois fois, mais qui ne vont pas mettre six fois. Donc ça, ça ferme déjà des portes aussi pour nous. C'est toujours un truc qui nous a paru quand même un peu... un peu aberrant, parce que c'est un réel frein ! C'est un réel frein ! Mais on a clairement des fois des élèves qui vont se dire : non, je vais mettre que "éduc" ou que "assistant social", parce que je ne peux pas payer les deux. Ouais, ça c'est un peu, c'est un peu compliqué. Parce que c'est vraiment, clairement, un frein, pour beaucoup d'élèves. Donc, du coup, effectivement, on a plus d'IFSI parce que, parce que l'ISFI reste quand même plus accessible, plus facilement accessible en termes de formations, c'est-à-dire qu'ils vont être pris plus facilement sur Parcoursup... ».

« J'ai des élèves qui m'ont dit : non, moi je ne m'inscris pas, je ne m'inscris pas parce que je ne peux pas... ou d'autres, je me suis inscrite parce que c'est mamie qui a payé. Voilà donc, on est dans le frein financier, et il est important ».

Face à ces obstacles, certains professionnels tentent de mettre en place des solutions pour lever, au moins partiellement, les freins économiques à l'orientation. Dans certains établissements, des dispositifs de soutien sont mobilisés afin de permettre aux élèves les plus précaires de passer au moins passer une épreuve. Comme le souligne une enseignante : *« Mais certains élèves vont être freinés par l'aspect financier de l'inscription. Voilà, je m'inscris sur Parcoursup. Je dois financer les 160 euros des épreuves de sélection. Donc pour les élèves qui sont chez nous identifiés en situation de grande précarité financière, ça peut être pris en charge par les différents dispositifs qui peuvent exister... ».*

La question des frais de sélection est donc un premier élément permettant d'expliquer le fait que les lycéens vont limiter leur choix en fonction de leur capacité financière et de celle de leur famille. Pour trois des six enseignantes interrogées, il n'est tout simplement pas envisageable pour une partie de leurs élèves de candidater à plusieurs diplômes ou de déposer des dossiers dans différentes écoles de travail social, en raison du coût cumulé des épreuves de sélection. Ce facteur économique introduit une forme de sélection implicite, bien en amont de l'épreuve elle-même.

1.2. Le coût des études supérieures

À la question du coût lié aux épreuves d'admission vient s'ajouter celle du coût des études supérieures, difficile à anticiper pour les familles les plus précaires, notamment lorsque la poursuite d'études doit engendrer la location d'un logement : *« On se disait quand même que c'est certainement le fait d'avoir des familles qui ne peuvent pas prendre en charge un logement étudiant en plus, quoi. Parce que même sur même sur A., trouver un, un studio, on est vite à 500, 600 euros. Ici, c'est beaucoup... parce qu'en plus, ils ne connaissent pas forcément les aides auxquelles ils peuvent avoir droit et c'est, c'est difficile de projeter quand on ne sait pas trop. Alors bon, certes, il y a des simulateurs. Moi, j'ai essayé aussi de les amener sur les simulateurs. Par exemple simulateur CAF pour les APL, pour essayer de... mais on n'a jamais un truc sûr quoi. On ne sait jamais trop. Du coup bon, c'est inquiétant... (...) Moi, j'ai une élève qui me dit : "moi j'ai regardé, on a fait avec mes parents la simulation, mais même en études, j'ai le droit à rien !" C'est compliqué quand même. Moi je reprends toujours avec eux, parce que des fois quand on leur dit : "vous êtes boursier échelon zéro - alors ils ont eu une formation - on a eu des intervenants sur l'orientation qui disaient que vous étiez échelon zéro. Vous avez quand même droit à des choses, comme notamment les frais d'inscription, en HDF l'abonnement, l'abonnement des transports. Donc, ça compte !". Mais c'est difficile de se projeter parce qu'on ne sait pas, parce qu'en plus, comme vous ne connaissez pas le loyer. Donc il y a encore des choses qui sont floues. Puis voilà des choses aussi, si ce sont des jeunes qui prennent un appartement en couple, l'accès aux APL est beaucoup plus restreint, pareil si vous êtes en colocation. Du coup ça aussi, ça a un impact. Ça a un impact non négligeable ! Moi, je trouve ça complètement... C'est inégalitaire, d'ailleurs (...) Mais on est bien là sur un effet de seuil de critères qui peut... ouais... je pense que quand même, l'aspect financier, ce qui freine de s'éloigner, c'est quand même l'aspect financier. (...) on a des élèves qui ont les compétences, qui sont investies dans leur travail, qui sont sérieuses et tout, mais qui sont aussi confrontées à ça ! Et ça aussi, pour nous, enseignants, c'est difficile. Difficile parce qu'on se dit quel dommage...».*

La question du non recours aux aides qui *« renvoie à toute personne qui ne reçoit pas – quelle qu'en soit la raison – une prestation ou un service auquel elle pourrait prétendre »* (Warin, 2016, p. 34) s'explique ici par une difficulté des familles les plus précaires à se projeter avec un enfant faisant des études supérieures. Le système Parcoursup avec les délais d'acceptation des vœux suppose de se projeter dans une équation à plusieurs inconnues (localisation de l'organisme de formation, coût des transports, du logement, montant des aides etc.). Le coût des études supérieures constitue alors pour

les ménages les plus modestes une prise de risque dans une « *société dans laquelle l'incertitude augmente d'une manière virtuellement exponentielle parce que les régulations collectives font défaut pour maîtriser tous les aléas de l'existence* » (Castel, 2009, p. 30-31). Pour ces familles, l'entrée dans l'enseignement supérieur peut dès lors apparaître comme un pari risqué, voire inaccessible.

Le coût de la formation constitue également un facteur dissuasif pour de nombreux candidats potentiels à l'entrée en école de travail social. Cette barrière économique ne concerne pas uniquement les lycéens issus de milieux modestes, mais s'observe également chez les publics en reconversion professionnelle. Comme le souligne cette CIP : « *La durée des études, c'est aussi quelque chose qui peut en reconversion... oui ça freine, parce qu'en fait, comment financer ? c'est de se dire, à 40, 32 ou 38 ans ou qu'importe, se dire : je repars deux ou trois ans à l'école, en centre de formation. Pour certains, c'est rédhibitoire ! pour la majorité, ce n'est pas un problème, sauf que comment je me rémunère et comment je paye cette formation ? Or, le projet de transition professionnelle financé par transition pro, c'est un an maximum. Donc une formation d'un an ou moins. Bah, il y en a, mais pas sur tous les métiers, évidemment. Donc, ça, c'est une vraie question. Oui, aujourd'hui, en France, on a des possibilités incroyables pour changer de métier et pourquoi pas s'orienter sur des métiers qui font sens. Payer le centre de formation et à la fois se payer, surtout quand on bosse depuis vingt ou vingt-cinq ans, et donc théoriquement, mais une rémunération qui est quand même plus importante qu'en début de carrière. Donc ça, c'est un vrai frein. Et c'est vrai qu'on a des gens qui disent : "non, je ne veux pas aller en centre de formation". Et il y en a d'autres qui disent : "ben de toute façon, je vais être coincé, j'ai un an parce que je suis encore salarié, donc je peux faire le projet de transition pro". Et si je suis demandeur d'emploi ou je vais devenir demandeur d'emploi en patientant pour la rupture conventionnelle ou le licenciement pour inaptitude. Je n'ai pas non plus trois ans, mais deux ans de chômage. Et ouais, eh bien déjà, c'est beaucoup moins important que le salaire. Donc, forcément ça va changer les choses. Voilà donc, on va dire : "bon allez, je ne mets plus les petits à la garderie et la cantine à ma charge. Mais c'est comme ça, on réfléchit comme ça... J'ai formation de 8 heures à 17h. Et ça ne marche pas. Et donc là, pour le coup, et puis de se dire : si j'ai fait une bêtise, j'ai 24 mois de chômage, ma formation, elle dure 10, 8 mois derrière. J'ai quand même plus que six mois pour trouver du boulot. C'est compliqué. Alors, si ma formation fait 24 mois, c'est tendu, c'est quand même là, on n'est pas sur quelque chose de sécurisé. Or, dans le Bilan, on élabore un projet réaliste, réalisable, épanouissant et qui soit sécurisé, parce que, sinon, sinon, tout le monde démissionne aller faire autre chose, (...) Clairement, c'est un frein ».*

Dans cette même logique un conseiller bilan précise : « *Principalement, là j'essaie de balayer très rapidement les dizaines, centaines de personnes, au cours de ces vingt-trois années, qui avaient à un moment donné une appétence... Après, ça n'a pas été au bout pour certains, parce que c'est quand on prend educ spé c'est quand même un parcours de formation long. Donc on peut le faire en cours de carrière. Mais c'est ... faut avoir aussi une certaine assise financière aussi pour le faire... ».*

Faire le choix d'une formation supérieure à deux ans dans le cadre d'un projet de reconversion professionnelle peut dès lors être considéré comme une prise de risque.

Pour les lycéens, la première solution alors envisagée est celle d'un emploi pour financer les études, solution qui n'est bien entendu pas spécifique aux travailleurs sociaux en formation. Pour l'une des enseignantes interviewée, favorable à l'instauration d'un revenu jeunesse, cette solution n'est pas la plus adaptée dans la mesure où le travail impacte directement les conditions d'études : « *Moi j'avais discuté avec une directrice d'IFSI qui me disait : "on a de plus en plus d'élèves qui font des nuits en tant qu'aide aux soins", mais à un moment ce n'est pas possible, à un moment, faut dormir. Elles ne dorment pas, elles ne peuvent pas se reposer. Donc, du coup, on a des élèves qui arrivent qui sont fatiguées. Ça retarde aussi. Mais ça, c'est une réalité. Il n'y a pas que pas que dans les métiers de la santé. J'en avais déjà discuté aussi avec mon fils, mais on sait bien que les études montrent bien que l'échec en poursuite d'études est lié enfin... il est encore plus grand, quand les étudiants sont obligés de travailler... ».*

En effet, plusieurs études ont montré les effets délétères des emplois alimentaires sur les parcours des étudiants (Bédoué, Berthaud, Giret, Solaux, 2024). Les auteurs soulignent notamment l'impact

négalif sur les études « *quand l'emploi étudiant dépasse les 18 heures de travail par semaine, effet négatif renforcé quand l'étudiant est obligé de travailler pendant ses périodes d'examen et que son emploi n'a aucun lien avec son domaine d'études* ». ⁴⁹ Dans ce contexte, l'apprentissage, en permettant de percevoir un revenu tout en se formant, apparaît comme une réponse privilégiée aux freins économiques identifiés, qu'il s'agisse du coût des formations ou des dépenses associées aux études supérieures (logement, transport, etc.). Toutefois, les conditions d'accès à cette modalité restent inégalement réparties sur le territoire, et se heurtent à d'autres obstacles, notamment en matière de mobilité. L'absence de solutions de transport ou d'hébergement adaptées constitue en effet un frein majeur dans les trajectoires d'orientation, en particulier pour les jeunes issus de zones rurales ou éloignées des centres de formation.

2. Effets de territoires et frein géographique : la mobilité « dans la tête »

La localisation des établissements de formation, combinée au lieu de résidence des élèves, influence fortement leurs choix d'orientation. L'éloignement, notamment en zones rurales ou périurbaines, agit à la fois comme contrainte matérielle (transport, hébergement) et comme frein symbolique, la ville apparaissant parfois comme un territoire inconnu. Ces obstacles, concrets ou imaginaires, participent à restreindre l'horizon des possibles et à structurer les trajectoires.

2.1. La ville comme inconnue : un frein à la projection scolaire

La question de la mobilité se pose pour certains élèves résidant au sein de communes semi-rurales pour qui la « ville » représente l'inconnu, voire suscite des peurs.

Le discours de l'une des enseignantes qui accompagne les lycéens dans leurs parcours d'orientation note que l'absence de mobilité conditionne les choix d'orientation des élèves qui souhaitent poursuivre dans une école proche de chez eux ce qui les rassure :

« Ils sont peu mobiles. Alors pourquoi peu mobiles ? Jeune. Donc un peu effrayé par l'idée de partir. Alors déjà, notre recrutement nous est un peu spécifique, il est très rural. [nom de la ville], c'est une grande ville Déjà se repérer à [nom de la ville], venir à [nom de la ville]. Pour certains élèves ce n'est pas facile. Déjà [nom de la ville] fait peur. D'accord, venir au lycée, ça fait peur. Ils ont un peu évolué là-dessus en terminale. Euh [nom d'une métropole], ce n'est pas pensable, L., A., ce n'est pas pensable. Et donc EJE, ça implique de peut-être d'aller voir ce qui se passe à [nom de la ville], aller voir ce qui se passe à [nom d'une métropole].. Et le frein géographique, la mobilité... C'est le constat que je fais, c'est qu'ils sont de moins en moins mobiles nos élèves. On pourrait se dire que dans les opportunités de déplacement, les transports, les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants sont multiples et c'est aussi un critère qui va conditionner les candidatures. C'est le frein psychologique. mais vous vous rendez compte, il est jeune, il y a ce frein à

⁴⁹ Voir à ce sujet l'article publié le 21.05.2021 sur le site Public sénat : « Emploi étudiants : quels sont les impacts sur la réussite des études ? ». <https://www.publicsenat.fr/actualites/non-classe/emplois-etudiants-quels-sont-les-impacts-sur-la-reussite-des-etudes-189270>

la mobilité, parce qu'ils ne sont pas prêts, (...) En fait, on ressent un besoin de plus en plus important d'être rassuré, donc je suis rassuré parce que mon école est proche de chez moi... »

Lorsqu'il ne s'agit pas de l'appréhension des élèves eux-mêmes, il peut s'agir des craintes de leurs parents qui ne souhaitent pas, en dehors de raisons financières, que leur enfant ait un logement seul parce qu'ils les considèrent « trop jeunes » : *« j'avais une année un élève. Un garçon qui avait envie de faire des études alors je ne sais plus dans quel domaine, assez scientifique (...) mais il m'avait dit : « mais moi, ce sera possible seulement si je peux rentrer tous les soirs chez moi, maman, elle ne veut pas que j'aie un appartement - Ce n'est pas une question financière là, c'est une question de confiance aussi - Elle pense que je ne vais pas y arriver. Donc, je peux faire des choix d'orientation en lien avec ma la possibilité de revenir ». Ça réduit le champ quand même... »*

L'attachement des jeunes à leur territoire d'origine, combiné à l'appréhension parentale, crée un contexte où l'immobilité devient un paramètre structurant des choix d'orientation. Les professionnels de l'éducation doivent ainsi composer avec cette contrainte, qui limite les marges de manœuvre dans l'élargissement de l'horizon des possibles. Plusieurs enseignants témoignent de la difficulté à « mobiliser » les familles dans une logique d'ouverture géographique, ne parvenant pas toujours à identifier si le choix de rester sur le territoire émane du jeune ou de ses parents. Ce facteur d'ancrage territorial apparaît d'autant plus puissant qu'il s'articule aux dimensions financières et logistiques : distance, fatigue liée aux transports, coût du logement, mais aussi « peur de l'inconnu », comme le souligne une enseignante : *« On ne va pas aller trop loin »*. Dans ce contexte, les enseignants incitent les élèves à rechercher de l'information sur des établissements plus éloignés géographiquement de leur domicile, de manière à multiplier les chances d'être admis, ce qui n'est pas toujours accueilli favorablement par les jeunes.

Sur le lycée du territoire semi-rural, l'ouverture d'un BTS SP3S permet à certains des jeunes du territoire de poursuivre des études supérieures sans avoir à quitter le territoire : *« En fait, on m'avait demandé : ça fait huit ans qu'on demandait l'ouverture du BTS, justement pour, pour répondre, entre autres, à un besoin de mobilité, de difficultés, nos élèves qui habitent [milieu semi-rural] et restent à [milieu semi-rural] »,* témoigne une enseignante.

Pour autant, nous avons vu que l'usage de découverte, et notamment le fait de travailler en mode projet (cf. chapitre 2), les enseignantes de ce lycée semi-rural cherchent également à mettre en œuvre des projets qui promeuvent la mobilité. Cette dimension est intégrée dans leurs pratiques d'orientation, conditionnées par ce rapport au territoire qu'ils observent chez certains de leurs élèves.

2.2. Mobilité contrainte, offre limitée et choix d'orientation restreints.

Cette question de la mobilité – ou plus exactement de l'immobilité – ne concerne pas uniquement les lycéens, comme en témoigne également le discours d'une conseillère en insertion professionnelle interrogée :

« C'est un gros frein. C'est un gros frein. Parce que, comme je dis, c'est peu cohérent les horaires de bus. Ça les restreint. Et puis j'en ai qui n'ont même pas de bus pour venir sur [milieu semi-rural] donc dans mon portefeuille. J'ai des personnes qui sont dans les villages à côté s'ils ne prennent pas le vélo ou s'ils n'ont pas papa, maman ou quelqu'un de son entourage

pour me l'amener venir me voir. Je ne les vois pas. Donc à partir de là mon travail s'arrête. Je ne peux pas faire à distance. Si le jeune ne peut pas sortir de chez lui, je ne peux rien faire ». pas (...).

À l'instar des travaux de Nicolas Renahy (2010) ou de Yaëlle Amsellem-Mainguy (2021) sur les jeunes rurales, longtemps marginalisées dans la recherche, les récits des jeunes étiquetés comme invisibles, recueillis par les professionnels des missions locales de la région « *permettent de saisir comment un ancrage territorial affilie, au sens où il produit et entretient un réseau de sociabilités propre au lieu de vie* » (Defacques-Croutelle et al., 2023, p. 151-152). Ces enjeux se retrouvent dans les trajectoires des lycéens résidant en milieu semi-rural, dont les choix de formation sont largement déterminés par les opportunités accessibles à proximité de leur domicile.

Si notre étude permet d'analyser les enjeux de mobilité dans l'accompagnement à l'orientation à une échelle locale et les choix contraints qui en découlent, cette question apparaît également dans d'autres territoires ruraux comme le mentionne un rapport de la Cour des comptes à propos des Régions Grand Est et Bourgogne-Franche-Comté : « *Le premier obstacle rencontré par les jeunes ruraux dans leur parcours d'accès à l'enseignement supérieur est l'éloignement géographique des formations. En effet, l'offre de formation supérieure est marquée en France par une « spécialisation territoriale » entre, d'une part, les grandes agglomérations, qui concentrent les filières les plus prestigieuses ainsi que les cycles longs et, d'autre part, les espaces ruraux et les villes petites et moyennes, qui accueillent surtout des cycles courts et professionnalisants mais également quelques filières d'excellence* ». ⁵⁰

En effet, les études montrent par exemple, que les familles des classes populaires font des choix moins ambitieux, en particulier car elles n'observent pas autour d'elles des exemples de réussite scolaire dans les mêmes branches que les classes favorisées, en d'autres termes « elles prennent la réalité pour leurs désirs » et « elles se mettent à désirer un destin conforme à ce qu'elles voient possibles autour d'elles » (Gurgand, 2024). Les travaux de Dubet (1991) faisaient d'ailleurs état des différences « d'expériences lycéennes » au sein de contextes aussi variables qu'un lycée de centre-ville avec filières générales et classes préparatoires ou un lycée polyvalent proposant des filières générales, technologiques et professionnelles, situé en périphérie urbaine au sein de laquelle les classes sociales les plus défavorisées sont concentrées. (Landrier et Nakhili, 2010)

De plus, comme nous avons pu l'observer en filigrane, les choix des lycéens sont aussi des choix impactés par un environnement familial. Nous posions précédemment la question des parents comme acteurs de l'orientation. Les discours recueillis auprès des acteurs de l'orientation nous permettent d'observer que les professionnels souhaiteraient les « mobiliser » davantage et qu'ils doivent parfois naviguer à contrecourant des discours tenus par ces derniers auprès des jeunes (passer le baccalauréat et le permis et « voir ensuite », entretenir l'idée de trouver un travail à proximité du domicile etc.).

Ces logiques de proximité territoriale et de faible mobilité ne peuvent être dissociées de l'environnement social et familial des élèves. En effet, les représentations parentales, les ressources disponibles au sein du foyer et les injonctions implicites formulées par les familles jouent également un rôle central dans les parcours d'orientation. C'est ce que nous explorons à présent à travers l'analyse du rôle – souvent ambivalent – des parents dans le processus d'orientation.

⁵⁰ Rapport de la cour des comptes 2025, <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-03/20250319-RPA2025-volume1-acces-jeunes-territoires-ruraux-a-enseignement-superieur-exemple-Grand-Est-et-Bourgogne-Franche-Comte.pdf>

3. Le frein social, la « faute aux parents »⁵¹?

Notre étude a permis d'observer que les enseignants cherchent à « mobiliser » les parents dans l'accompagnement à l'orientation de leurs enfants, tout en constatant leurs difficultés à s'impliquer concrètement. Comme le résume l'un d'eux : « *Même s'inscrire sur Parcoursup, on a certaines familles qui ne savent pas accompagner leurs enfants* ». Les discours recueillis montrent que le travail d'orientation mené par les professionnels ne se limite pas à informer les élèves : il suppose aussi de déconstruire des représentations familiales parfois erronées ou réductrices sur les parcours possibles, et à « mobiliser » les parents.

3.1. Déconstruire les idées reçues véhiculées par les parents en matière de marché du travail

Inciter à la mobilité n'est pas une spécificité des pratiques des enseignants et constitue aussi pour les CIP des territoires ruraux une priorité qu'ils classent dans la « levée » des freins, première étape de l'accompagnement en mission locale. En effet, une CIP déclare également devoir faire face aux idées reçues des parents concernant le monde du travail actuel.

L'ancrage territorial ou l'absence de mobilité apparaît comme un élément structurant de la socialisation primaire des jeunes issus des territoires enquêtés. En sociologie, plusieurs recherches ont montré que le fort attachement au territoire chez les classes populaires contraste avec la mobilité valorisée dans les catégories supérieures. Reprenant les travaux de Maurice Halbwachs (1994)⁵², Armelle Testenoire (2015) souligne que cet ancrage s'explique notamment par une exclusion des foyers populaires des espaces légitimes de la mémoire collective. Dans ce contexte, l'auteure explique que la distance géographique est perçue comme une menace pour la cohésion du groupe familial, dont la proximité constitue une ressource précieuse pour affronter les aléas de l'existence. Dès lors, la mobilité est socialement construite comme un risque, et non comme une opportunité, en particulier lorsque les soutiens familiaux sont essentiels à l'équilibre quotidien.

Les acteurs de l'orientation ne cherchent pas seulement à « neutraliser » les discours des parents qui incitent les jeunes à rester sur le territoire, mais ils cherchent également à les impliquer dans le parcours d'orientation de leurs enfants, parfois sans succès.

3.2. « Mobiliser les parents » : une difficulté pour les enseignants

Le déficit d'implication parentale, régulièrement évoqué par les professionnels de l'orientation agissant sur le territoire semi-rural, renvoie à des réalités sociales complexes où se mêlent contraintes matérielles, rapports distendus à l'école et difficultés d'appropriation des codes de l'orientation scolaire. L'absence des parents aux rendez-vous s'expliquerait par le fait que certains parents

⁵¹ Cette expression a été utilisée par Murard NUMA (2003) dans son ouvrage *La morale de la question sociale*.

⁵² HALBWACHS, Maurice. 1994 [Alcan, 1925]. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Albin Michel, cité par TESTENOIRE A. (2015).

« gardent un lien un peu difficile avec l'école » et par des raisons d'organisation familiale (déplacements domicile-école, autres enfants plus jeunes). Au-delà des rendez-vous parents/professeurs, les professionnels vont chercher à impliquer les parents dans l'accompagnement à l'orientation des élèves :

« Il faut impliquer les parents. Souvent les parents restent en dehors. « On leur dit c'est le boulot aussi de tes parents, allez, il faut leur dire : papa, maman, tu dois m'accompagner ». Donc de repérer aussi les forums, les dates des portes ouvertes. Alors on leur fournit, quelquefois on leur donne parce que l'on se rend compte qu'ils ne sont pas allés voir. (...) On a un petit véhicule. On a proposé d'emmener, on a proposé d'accompagner il y a deux ans, j'avais accompagné pour aller aux portes ouvertes dans les IFSI. Ça, c'est un travail que les familles ne font pas. On en a quelques-uns qui le font, mais la majorité des parents ne le font pas. Ils restent en dehors. Certains ont même du mal à savoir, quand on leur demande en quelle classe est votre enfant, quel est le bac. Ils ne savent pas le dire. Donc voilà, on le voit bien en réunion parents. Ils viennent voir uniquement le professeur principal. (...) Il y a une crainte encore des parents d'entrer dans l'établissement mais (...) ils sont les bienvenus. On fait quelquefois des actions, des projets. On leur dit: venez, Ils ont du mal à rentrer et quand on leur demande un peu, (...).Et donc les parents ne sont pas une possibilité d'appui pour les élèves... » .

Nous retrouvons cette volonté de « mobiliser les parents » dans les trois établissements enquêtés : *« Nous insistons lourdement auprès des parents » ou encore « l'année dernière j'avais mis en place une soirée d'information pour les parents des élèves en BAC Pro ASSP mais ça pourrait aussi se faire avec le ST2S. Je l'ai fait pour les parents car ils sont aussi perdus. Il y a plusieurs types de métiers, avec des études courtes, des études longues, des passerelles... ».*

3.3 Accompagner les enfants des classes populaires à l'orientation

Il serait ici réducteur d'adopter un discours de sens commun imputant aux seuls parents la responsabilité des difficultés d'orientation de leurs enfants.

Numa Murard (2003) montre comment la responsabilité de l'éducation des enfants est largement mise sur les épaules des parents – des mères en particulier. Cette vision s'inscrit dans un cadre moral où la déviance des enfants, la pauvreté ou d'autres problèmes sociaux, est souvent perçue comme une conséquence directe de l'incapacité parentale à bien élever leurs enfants. Or, dans les milieux les plus précarisés des classes populaires, les capitaux mobilisables — qu'ils soient culturels, économiques ou sociaux — s'avèrent plus restreints, limitant les capacités d'accompagnement parental.

Certains lycéens assument par ailleurs des responsabilités familiales qui viennent entraver leur disponibilité mentale et leur capacité à se projeter dans un projet post-bac. *« Le bassin du [nom territoire] est quand même compliqué socialement (...) les parents sont en difficulté, leur quotidien n'est pas facile. Alors aller s'inscrire et se projeter dans le post-bac de ses enfants. (...) J'ai des élèves qui ne viennent pas quelquefois parce qu'il faut qu'ils gardent les petits frères et sœurs, (...) une élève en BTS l'année dernière a abandonné, entre autres à cause de ça, parce qu'elle devait garder les enfants de sa sœur. Ça semble complètement... Enfin nous, ça nous semble complètement... On n'irait pas demander à nos enfants d'avoir les responsabilités, parce que, quelquefois, c'est des remariages, des familles recomposées, donc on a un enfant ou un bébé plus tard. Ben, c'est l'aîné qui va garder (...) je dis oui mais tu fais des études, « ah oui, mais en premier, faut quand même que j'aide ma mère ». Donc, comme le curseur n'est pas positionné au même niveau, ce n'est pas grave de ne pas venir en cours, puisqu'en premier, il faut garder... », explique une enseignante.*

L'enquête menée permet de dépasser l'explication simpliste, souvent reprise dans le sens commun, selon laquelle les difficultés d'orientation seraient « la faute aux parents » (Murard, 2003). En donnant la parole aux professionnels de l'orientation, nous avons mis en évidence les obstacles qu'ils rencontrent dans leur mission : frein financier, frein géographique, mais aussi difficulté à impliquer les familles dans les parcours d'orientation. Rappelons ici qu'accompagner des élèves issus de classes populaires a une incidence notable sur les parcours, ce qui a été largement démontré dans les travaux sociologiques : « *En France, l'espace des possibles professionnels est fortement lié aux origines sociales. Ainsi sept enfants d'ouvriers sur dix exercent eux-mêmes des emplois d'exécution* » (Peugny, 2013, p. 62). La durée des scolarités et la filière poursuivie sont fortement corrélées au niveau de diplôme des parents. Massivement issus des milieux populaires, les jeunes en difficulté scolaire sont exclus (et/ou s'auto-excluent) des études longues et sont orientés vers les filières professionnelles à la fin du collège. Ces éléments révèlent l'effet structurant d'un faible volume de capitaux économiques et culturels sur les trajectoires des jeunes issus des classes populaires. Le cas rapporté par une enseignante illustre clairement les mécanismes d'autocensure à l'œuvre : une élève brillante hésite à se présenter aux épreuves de sélection pour intégrer une formation d'assistante sociale, doutant de sa légitimité et de ses capacités. L'engagement personnel de l'enseignante, en soutien à distance et en dehors du cadre scolaire, a permis de lever en partie ces barrières. Ce type de témoignage met en lumière le rôle crucial de l'accompagnement individuel pour compenser l'absence de « mise en confiance » dans les environnements familiaux peu familiers des attendus scolaires et des normes d'orientation.

Conclusion de la deuxième partie

En introduction, nous posons la question suivante : « Comment l'orientation est-elle agie et mise en actes par les acteurs de l'orientation en interaction directe avec le public à accompagner ? ». L'enquête menée auprès de ces professionnels de terrain a permis de mettre au jour une diversité de pratiques, de postures et de contraintes, révélant ainsi les logiques concrètes à l'œuvre dans la fabrique de l'orientation.

Premièrement, nous avons pu explorer les représentations des publics à orienter via le discours des acteurs de l'orientation. Il ressort que les métiers du travail social restent souvent perçus comme flous ou abstraits, tant par les élèves que par leurs familles, ce qui constitue un premier obstacle à l'identification de ces formations comme perspective d'avenir. Les connaissances sont limitées chez les publics à orienter et lorsqu'elles existent, il s'agit de connaissances partielles et partiales, autrement dit issues d'expériences personnelles des publics ou de leurs proches (avoir été soi-même accompagné par un travailleur social, expériences personnelles ou professionnelles des proches). De plus, les représentations des acteurs de l'orientation eux-mêmes ont permis de mettre en exergue la figure idéale du candidat travailleur social. Le candidat doit posséder les qualités suivantes : être empathique, sans être trop atteint émotionnellement, bienveillant, dans le non jugement, à l'écoute, en mesure d'exercer dans des conditions de travail difficiles, accepter une faible rémunération. Le candidat doit accepter une poursuite ou un retour sur les bancs de l'école, avoir des compétences rédactionnelles et un niveau scolaire.

Étudier les représentations des métiers, à la fois chez les acteurs de l'orientation tout en prenant en compte, de leurs points de vue, celles de leurs publics est un préalable pour comprendre comment va s'opérer l'orientation en actes, en pratique. La figure idéalisée du travailleur social va guider les pratiques des acteurs de l'orientation. À partir de là, ils vont chercher à distinguer « ceux qui sont faits pour » et/ou à travailler un ajustement des « profils » à cette figure idéalisée du candidat-travailleur social. Dans cette perspective, ils vont déployer six types d'usages différents de leurs outils d'aide à l'orientation : « l'usage de découverte », « l'usage informatif », « l'usage d'approfondissement », « l'usage de connaissance de soi », « l'usage de concrétisation d'un métier », « l'usage de préparation ou d'incarnation d'une candidature ». Les pratiques d'orientation ainsi mises en lumière par la typologie des usages des outils et ressources mettent en évidence plusieurs points saillants de l'action des différents acteurs concernés. Le processus de l'orientation tel que nous avons pu l'observer, se décline alors entre co-responsabilité, et difficulté à s'y retrouver.

De plus, notre enquête nous a conduit à replacer les accompagnements à l'orientation dans leurs contextes de mise en œuvre. Dès lors, nous avons pu observer des degrés d'accompagnement variables en fonction des conditions de travail des acteurs (heures dédiées ou non, temps accordé, moyens humains, partenariat etc...). « Nouvelles chevilles ouvrières » de l'orientation, les professeurs principaux vont occuper des postures d'accompagnement différentes. Nous avons pu observer qu'en milieu urbain, les professeurs occupent plutôt une posture qui oscillent entre *expert conseil* et *coach* dans leur accompagnement à l'orientation. En milieu semi-rural, ils occupent plutôt les postures de « *l'empêché* » et/ou du « *bricoleur opportuniste* ».

Enfin, l'ouverture d'un espace d'expression aux acteurs de l'orientation a permis de mettre en lumière les freins auxquels ils s'estiment particulièrement confrontés dans le cadre de leurs pratiques au

quotidien. Le frein financier apparaît en premier pour les publics lycéens et les publics en reconversion professionnelle. Le frein géographique se manifeste davantage pour les lycéens et les jeunes des missions locales qui résident et étudient en milieu semi-rural. Enfin, le fait d’avoir enquêté en milieu rural et auprès d’enseignants de filières ST2S a permis de mettre en évidence que l’appartenance aux classes populaires expose une partie des publics à un cumul de freins — financiers, géographiques, symboliques — qui pèsent fortement sur les parcours d’orientation.

Après avoir analysé les représentations, les freins et les logiques d’orientation à partir des récits d’acteurs en interaction avec des publics en amont de l’entrée en formation, il importe désormais de déplacer le regard vers celles et ceux qui ont effectivement franchi le pas. La troisième et dernière partie de ce travail s’appuie sur une enquête de terrain conduite auprès de personnes inscrites en première année de formation en travail social, quelques mois après leur entrée en centre de formation. Il s’agira de comprendre ce qui a rendu possible leur engagement dans cette voie, les conditions de leur choix, ainsi que les représentations qu’ils et elles construisent du métier, de leur parcours et de leur avenir professionnel.

Partie III

Parcours d'orientation et récits d'engagement : regards croisés d'étudiantes et d'étudiants en formation

Introduction de la troisième partie

Après avoir analysé les représentations et les dynamiques institutionnelles des pratiques d'orientation, cette troisième partie donne la parole aux premiers concernés : les étudiantes et étudiants actuellement engagés dans les formations du travail social. Elle vise à comprendre comment ils et elles sont arrivés à ces métiers, comment leurs choix se sont construits ou transformés dans le temps, et comment, après quels mois, ils et elles vivent cette expérience de formation. À travers leurs récits, c'est tout un pan souvent invisible de l'orientation qui se dévoile : celui des tâtonnements, des bifurcations, des expériences fondatrices, mais aussi des tensions entre attentes et réalités.

Cette démarche s'inscrit dans la lignée d'autres travaux menés sur l'orientation professionnelle vers les métiers du travail social (Molina, 2015 ; Pouchadon, 2016). Ces travaux convergent pour montrer que l'orientation vers ces métiers relève rarement d'un processus linéaire, fondé sur une inclination profonde et précoce comme pourrait le laisser penser l'idée de vocation. Ils soulignent des trajectoires complexes, faites de réorientations et d'essais-erreurs. Marie-Laure Pouchadon (2016) met l'accent sur la dimension biographique et la recherche de congruence entre valeurs personnelles et professionnelles. Yvette Molina (2015) souligne les stratégies concrètes mises en œuvre pour réussir à intégrer les établissements. Ces recherches ont contribué à montrer que l'orientation vers les métiers du social ne se résume ni à une décision rationnelle, ni à un processus balisé, mais s'ancre dans des trajectoires subjectives, faites de sens, de résonances biographiques et de confrontations au réel.

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ces travaux tout en élargissant la focale. Elle vise à croiser des matériaux quantitatifs et qualitatifs pour saisir comment les parcours d'orientation se construisent aujourd'hui, non seulement en amont de l'entrée en formation, mais aussi pendant celle-ci, dans une dynamique d'ajustement continu des choix, des représentations et des engagements. En combinant une enquête quantitative menée auprès de 339 étudiants en formation du travail social dans six établissements des Hauts-de-France, et des entretiens collectifs permettant de restituer la richesse des récits et des expériences plurielles, nous avons cherché à faire dialoguer données chiffrées et récits situés, pour mieux comprendre les dynamiques d'engagement, les désajustements éventuels, ainsi que les reconfigurations du projet professionnel tout au long du parcours. L'analyse proposée ici complète ainsi l'étude des logiques de l'orientation par une attention fine aux parcours vécus, à la manière dont les étudiantes et étudiants s'approprient (ou non) les dispositifs existants, composent avec les contraintes sociales et mobilisent leurs ressources pour construire un projet dans un secteur en crise mais porteur de sens.

Cette partie s'organise en quatre chapitres. Le chapitre 1 présente la méthodologie de l'enquête et les caractéristiques des publics rencontrés, en précisant les modalités de recueil et d'analyse des données. Le chapitre 2 explore les chemins incertains de l'orientation, entre déclics, détours et désillusions, et met en valeur les moteurs cachés de l'orientation. Le chapitre 3 s'intéresse aux obstacles rencontrés, aux arbitrages contraints et aux frottements rencontrés dans la mise en œuvre des parcours, révélateurs des inégalités d'accès à l'information, à l'accompagnement et aux opportunités. Enfin, le chapitre 4 revient sur les ressorts de l'engagement initial et sur les transformations du projet professionnel quelques mois après l'entrée en formation, entre consolidation, doutes et reconfigurations possibles.

Chapitre 1. Présentation du dispositif d'enquête

1. Une enquête quantitative pour saisir les parcours et les perceptions

1.1. Objectifs, échantillon et modalités de passation

L'enquête par questionnaire, conduite auprès des personnes inscrites en première année de formation, visait à recueillir des données précises sur les profils des répondants, leurs parcours antérieurs, les conditions d'entrée en formation, ainsi que leurs représentations des métiers. Son objectif était de mieux comprendre les processus d'orientation, les motivations à s'engager dans ce champ professionnel, ainsi que les freins et appuis rencontrés au cours de ce cheminement.

L'enquête a été administrée en ligne entre mars et mai 2024, au moyen d'un questionnaire diffusé par les six établissements de formation partenaires du projet. Chaque établissement a relayé le lien auprès des étudiants inscrits en 1^{ère} année sur les 19 sites de formation répartis dans la région.

Au total, 339 étudiants ont répondu au questionnaire. Ils étaient inscrits dans l'un des huit diplômes d'État préparant aux métiers du travail social : accompagnant éducatif et social (DEAES), assistant familial (DEAF), assistant de service social (DEASS), éducateur de jeunes enfants (DEEJE), éducateur technique spécialisé (DEETS), éducateur spécialisé (DEES), moniteur-éducateur (DEME), technicien de l'intervention sociale et familiale (DETISF). La répartition des répondants par diplôme témoigne des effectifs au sein de chaque filière du travail social. Le métier le plus représenté est celui d'éducateur spécialisé, avec environ un tiers des répondants (32%). Suivent les personnes en formation d'assistant de service social (25%), moniteur éducateur (14%) et éducateur de jeune enfants (13%). Le métier d'accompagnant éducatif et social représente 10% de l'échantillon, tandis que les autres diplômes (DEETS, DEAF, DETISF) sont plus faiblement représentés, chacun représentant moins de 3 % des répondants.

L'échantillon reflète la forte féminisation du secteur, avec une majorité de femmes (84 %) et de jeunes (68 % ont moins de 25 ans). Les plus jeunes investissent notamment les formations de niveau 6 (grade licence), avec 79 % de moins de 25 ans chez les ASS, 83 % chez les ES et 87 % chez les EJE ; au sein de cette formation, les deux tiers ont même moins de 20 ans. À l'inverse, la totalité des répondants AF a plus de 30 ans, de même que 78 % des TISF et la moitié des AES.

Parmi les répondants à l'enquête, la répartition entre les étudiants ayant intégré leur formation via Parcoursup et ceux passés hors Parcoursup apparaît relativement équilibrée : 55 % relèvent de Parcoursup, contre 45 % pour d'autres voies d'entrée. La formation initiale constitue la modalité d'entrée majoritaire (58 %), suivie par les demandeurs d'emploi en reprise de formation (17 %) et les étudiants en contrat d'apprentissage (15 %). Les autres situations (salariés en reconversion, formation continue hors emploi, etc.) représentent moins de 4 % des cas.

L'ensemble des répondants couvre des territoires variés (urbains, ruraux, périurbains), permettant ainsi d'interroger la manière dont l'ancrage territorial peut influencer les conditions d'orientation et d'entrée en formation : 47,5 % des répondants déclarent résider dans un territoire urbain, 31 % dans un territoire semi-urbain et 21,5 % dans un territoire rural.

Cette enquête s'inscrit dans une visée exploratoire, complémentaire à l'enquête qualitative par focus groups, dans une logique de triangulation méthodologique. Elle vise à mettre en évidence les effets de structure – sociaux, scolaires, territoriaux – sur les dynamiques d'orientation, les représentations professionnelles et les trajectoires d'engagement vers le travail social.

1.2. Structure du questionnaire et axes d'analyse

Le questionnaire a été structuré autour de 37 questions, principalement fermées, organisées en six grands blocs thématiques. Cette structuration visait à documenter les trajectoires d'orientation, les représentations associées aux métiers du travail social, ainsi que les facteurs facilitant ou entravant l'entrée en formation.

Les thématiques abordées sont les suivantes :

1. Variables sociodémographiques : âge, genre, diplôme visé, territoire d'origine, situation familiale, niveau de revenus du foyer.
2. Temporalité et construction du projet professionnel : moment d'apparition du projet, stabilité du choix, bifurcations, premières sources de découverte du travail social.
3. Représentations des métiers du social : degré d'attractivité perçue, stéréotypes, compréhension des fonctions et des publics accompagnés.
4. Parcours d'orientation : accompagnement reçu, dispositifs d'aide à l'orientation, nature et intensité des difficultés rencontrées.
5. Expériences personnelles ou professionnelles antérieures : stages, bénévolat, alternance, proximité avec des professionnels du champ social.
6. Canaux d'information mobilisés : recours aux sites institutionnels, réseaux sociaux, forums, témoignages directs ou vidéos métiers.

Ce découpage a permis d'élaborer une grille d'analyse à la fois descriptive - visant à situer les grandes tendances du corpus de données - et différentielle pour comprendre de quelle manière les trajectoires, perceptions ou obstacles pouvaient varier selon certaines variables (âge, genre, territoire d'origine, parcours scolaire antérieur, diplôme préparé).

L'analyse des résultats issus de ce questionnaire est mobilisée dans les chapitres suivants, en dialogue avec les matériaux issus des focus groups.

2. Une enquête qualitative pour approfondir les logiques d'engagement et les expériences d'orientation

L'enquête s'est également attachée à recueillir la parole des étudiants en formation initiale et des stagiaires de la formation professionnelle, au sujet de leur expérience d'orientation ou de reconversion professionnelle dans un des métiers du travail social. L'objectif était alors de compléter l'approche quantitative par des éléments qualitatifs en écoutant l'expérience éprouvée par un panel d'interviewés.

2.1. Organisation et caractéristiques des focus groups

Les focus groups constituent une méthode particulièrement pertinente pour explorer les représentations sociales, dans la mesure où celles-ci se construisent, se transforment et se manifestent à travers les échanges verbaux au sein du groupe. Fondée sur l'échange et la confrontation de points de vue, cette méthode s'appuie sur le postulat que la communication est au cœur même du processus de formation des idées, des croyances et des opinions (Kitzinger, Marková et Kalampalikis, 2004). Dans cette perspective, nous avons privilégié cette méthode afin de recueillir, au-delà des discours individuels, la dynamique collective dans laquelle s'élaborent les perceptions du travail social, les expériences d'orientation et les attentes liées aux formations. Ce choix permettait également de mettre en lumière les points de tension, les consensus implicites ou les écarts de représentation selon les profils des participants

Deux focus groups, d'une durée de deux heures chacun ont été organisés au cours du mois de novembre 2024, sur le principe de libre adhésion, après information sur les objectifs de la recherche. Le premier a regroupé des personnes inscrites en formation initiale, le second des stagiaires de la formation professionnelle. Les échanges ont fait l'objet d'un enregistrement audio, réalisé avec le consentement explicite des participants, dans le respect des règles éthiques de la recherche en sciences sociales.

Au total, 14 personnes ont participé à ces entretiens qui se sont déroulés en visioconférence pour des questions de praticité et d'accessibilité territoriale. Ces conditions ont permis de faciliter la participation de personnes aux profils diversifiés, tout en assurant une représentativité minimale des principales situations de formation.

L'échantillon a été construit de manière à refléter une diversité de situations, tant du point de vue des formations préparées que des statuts des participants et de leurs ancrages territoriaux.⁵³ Il était composé majoritairement de femmes – un seul homme y participait – ce qui reflète la forte féminisation des formations dans le champ du travail social. Les participants étaient âgés de 19 à 50 ans, illustrant la coexistence dans les formations de trajectoires scolaires directes (lycéens entrant en formation) et de reconversions, parfois après plusieurs années d'activité dans d'autres secteurs. Les moins de 25 ans étaient principalement en formation initiale (ASS, ES, ME), les plus de 30 ans relevaient de parcours de formation continue. Concernant les formations préparées, les participants

⁵³ Cf Annexe 1. Caractéristiques des personnes enquêtées – 3. Présentation des étudiants participants aux focus groups

étaient majoritairement inscrits dans des diplômes d'état d'éducateur spécialisé, d'assistant de service social, de moniteur éducateur et d'accompagnement éducatif et social. La formation d'éducateur a été la plus représentée (la moitié des participants). Quatre types de statuts différents sont identifiables : six personnes en formation initiale, ayant intégré la formation après le baccalauréat ou un autre cursus court (DEUST), quatre personnes en reconversion professionnelle (commerce, tourisme, veilleuse de nuit, éducation nationale), quatre personnes en contrats d'apprentissage ou de professionnalisation, une personne salariée, en formation continue, diplômée du DEAES. Ces personnes étaient inscrites dans différents établissements de formation implantés sur le territoire des Hauts-de-France, reflétant une certaine diversité géographique : cinq étaient rattachés à un centre de formation d'Arras, quatre à Lille, trois à Maubeuge, une personne à Amiens et une dans le Valenciennois. Cette répartition permet de croiser des expériences issues de contextes urbains, périurbains et ruraux, et d'interroger les effets du territoire sur les conditions d'entrée en formation et l'accès à l'information.

Cette hétérogénéité des profils a permis de faire émerger une variété de rapports à la formation, de motivations d'engagement et de contraintes vécues, révélant la complexité des parcours et les enjeux différenciés selon les âges, les statuts, les diplômes préparés et les trajectoires antérieures.

2.2. Thématiques explorées, posture compréhensive et attention portée aux récits

Les thèmes abordés visaient à recueillir de l'information sur les chemins d'accès vers les professions et les formations du travail social (personnes ressources, sources d'information, expériences antérieures...), aux freins rencontrés à l'entrée en formation, ainsi qu'aux leviers mobilisés ou mobilisables pour accéder à la formation ou au métier.

Les échanges ont également porté sur les spécificités perçues des différentes formations et métiers, les décalages éventuels entre les représentations initiales et la réalité vécue en formation ou sur le terrain, ainsi que sur les regards portés par les participants sur les adaptations ou évolutions souhaitables des métiers du travail social et des dispositifs de formation.

Enfin, dans cette partie, nous avons opté pour faire une large place aux paroles des interviewés, vous trouverez donc de nombreuses citations issues des entretiens, afin de restituer au plus près la richesse et la complexité des expériences exprimées.

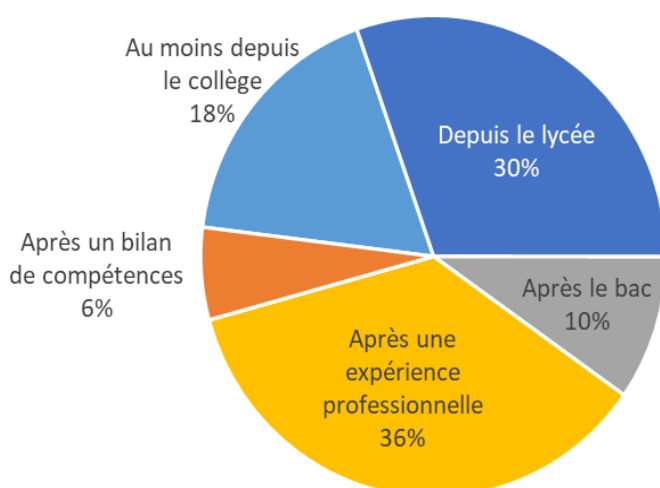
Chapitre 2. L'accès à l'information sur les formations et la découverte des métiers du social

1. Des parcours d'orientation façonnés par l'expérience et l'environnement social

1.2. Les déclencheurs vocationnels et les rencontres providentielles

L'orientation vers les métiers du social se construit fréquemment à partir d'un déclic personnel, qui peut aussi être associé à une « vocation » précoce en ce qui concerne les étudiants en formation initiale. Une orientation qui peut sembler « naturelle » ou « logique » et qui a pu se révéler dès le collège, notamment en classe de troisième où il leur faut déjà « *commencer à faire des choix* » comme nous l'expliquait un des participants (E2). Ce constat trouve une forte résonance dans les résultats de l'enquête quantitative, qui montrent que près de la moitié des étudiants inscrits en formation souhaitaient exercer ce métier avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Etudiants en travail social : Depuis quand souhaitez-vous exercer ce métier ?



18 % évoquent une vocation remontant au collège, et 30 % au lycée, ce qui confirme le rôle clé de ces périodes dans la structuration d'un projet d'orientation. À l'inverse, près de 36 % déclarent avoir formulé leur projet après une expérience professionnelle, ce qui correspond souvent à des trajectoires de reconversion.

Les entretiens viennent éclairer ces données en soulignant l'importance des rencontres dites « providentielles », qui facilitent ou déclenchent la prise de décision. Il peut s'agir d'un professionnel rencontré lors d'un stage, d'un forum, d'une journée portes ouvertes, ou d'une personne inspirante dans l'entourage.

« J'ai commencé à me dire que j'allais devenir travailleuse sociale quand j'étais en troisième, à mon premier forum des métiers. Parce que je cherchais un boulot dans lequel je ne serais pas cloîtrée dans un bureau. [...] Et j'avais eu

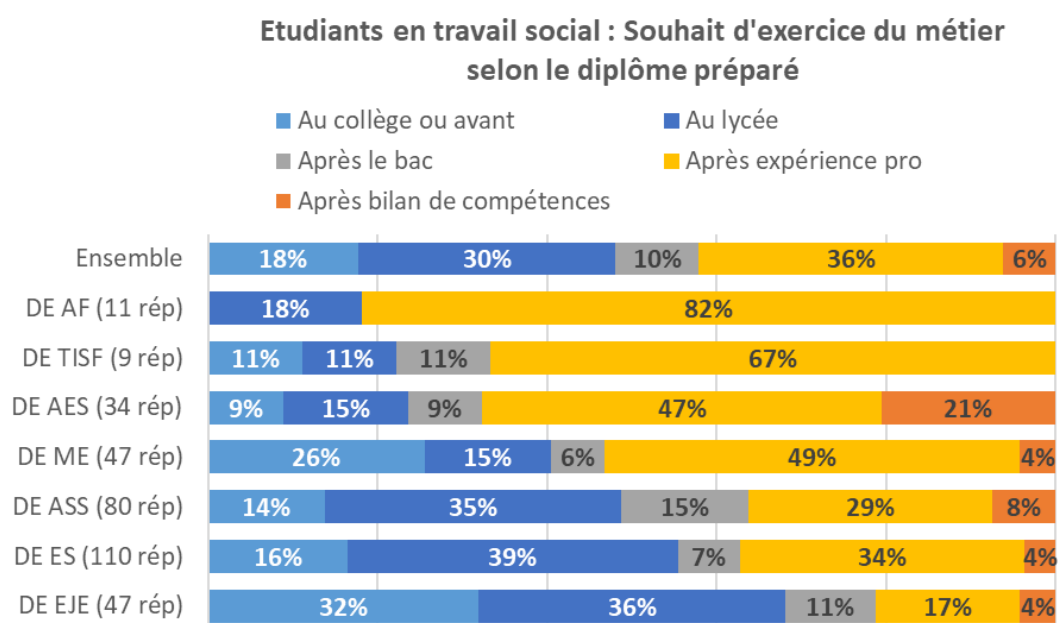
un... Je ne sais pas comment trop l'expliquer, mais une sorte de révélation. Et je ne me suis jamais arrêté, enfin je n'ai jamais changé d'avis et je suis restée là-dedans et tous mes choix ensuite, d'orientation, ont été guidés par ça. » (E1)

« J'ai commencé en troisième à me poser des questions. Et j'ai fait un stage en ortho-prothésiste et, en fait, c'est ma référente de stage qui m'a dit que j'étais plus... dans le social. » (E3)

« J'ai bossé avec une instit incroyable où on avait des grandes conversations et cette instit, son mari était éduc spé, donc je connaissais le métier des éducus spé. » (E14)

« Mon orientation, elle s'est faite grâce à ma CPE du lycée qui, de base, était monitrice éducatrice. (...) Elle m'a dit : bah, écoute, en te connaissant bien et en sachant, là, ce que tu me dis, je pense que tel métier, ça te correspondrait. » (E4)

Pourtant, cette chronologie du projet d'orientation n'est pas homogène : elle varie sensiblement selon le diplôme préparé, comme le montre le graphique ci-dessous :

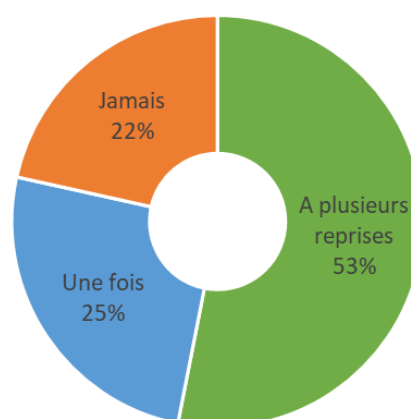


Ces résultats chiffrés font apparaître deux profils contrastés : d'un côté, des étudiants porteurs d'une vocation précoce, engagés dans une trajectoire linéaire depuis le collège ou le lycée (les étudiants préparant un DEES, DEASS ou DEEJE se projettent plus tôt dans le métier, souvent dès le lycée ou le collège) ; de l'autre, des parcours plus tardifs, liés à une expérience professionnelle ou à une reconversion (les étudiants en DEAES, DETISF ou DEAF sont plus nombreux à s'orienter après une expérience professionnelle ou un bilan de compétences).

Ces deux grandes tendances mettent en lumière la diversité des moments d'entrée dans le projet professionnel. Elles invitent à approfondir la manière dont ces orientations se construisent

concrètement, au fil des expériences et des choix scolaires. C'est ce que révèlent les récits d'étudiants, qui montrent comment cette orientation se consolide au fil des années par des choix d'options, de filières (comme ST2S), ou de stages dans le champ du social qui renforcent leur engagement vers leur futur métier.

Etudiants en travail social : Stage, bénévolat ou activité professionnelle dans le secteur



Les discours des étudiants confirment et précisent cette observation

« Je cherche un métier toujours avec l'écoute active, l'accompagnement pour les personnes. Et donc les métiers dans le domaine du social, et assistant social parce que c'est celui qui convenait le plus selon la description du métier. Celui où je me sentais le plus ... qui allait plus me ressembler je pourrais dire. » (E2)

« J'ai travaillé une dizaine d'années dans l'éducation nationale donc quand j'étais assistante, aide éducatrice en école maternelle, ensuite assistante d'éducation dans un collège où j'avais essayé de passer le concours de CPE puisque j'aimais bien aussi accompagner la famille et les jeunes, les jeunes en difficulté, en plus grande difficulté. » (E7)

La question du sens et le développement des compétences réflexives sont aussi attractifs, tant pour les étudiants en formation initiale qu'en formation continue : *« J'ai souhaité poursuivre vers le diplôme d'éducateur spécialisé, parce que j'étais curieuse d'aller un peu plus loin dans l'information, dans ma réflexion. » (E11, après un exercice professionnel en tant qu'AES)*

Le déclic peut aussi venir de l'insatisfaction d'un travail précédent ou le manque de perspective dans un travail subi : *« Le covid, le fait de pas pouvoir évoluer dans mon travail précédent de par un manque. Il manquait quelque chose, un manque. Mon travail ne m'apportait pas depuis plusieurs années et je pense que le covid a fait beaucoup. » (E9) ; « J'aimais bien le contact avec les personnes. Pouvoir les aider, c'était principal pour moi. Et en fait le métier de vendeur n'était plus ce qu'il était et j'en avais marre de faire ça. Donc, j'ai voulu faire ma transition » (E10)*

Toutefois, ce fameux déclic n'est pas partagé par tous les étudiants interrogés, certains exprimant encore des doutes persistants, voire des choix plus tardifs ou par défaut. La « pression » du choix dès la troisième peut aussi renforcer des incertitudes : *« Le problème, c'est qu'avec le système scolaire, maintenant, on nous demande de choisir de plus en plus rapidement [...]. En troisième, voire même avant, pour pouvoir faire son stage. (...). Et au final, avec cette espèce de pression là, au moment de devoir choisir sur Parcoursup en terminale bah*

là, je ne savais plus du tout.» (E4) De plus, certains aspects du métier, notamment la tension vécue sur les terrains de stage, peut aussi accentuer ces doutes : « En voyant tous les aspects, avoir un coup de cœur, c'est compliqué » (E4)

Si le déclic ne se produit pas toujours de manière spontanée ou précoce, certains événements ou contextes peuvent néanmoins jouer un rôle déterminant pour dépasser les hésitations. Il apparaît que la dynamique de ces déclics repose le plus souvent sur une expérience ou une rencontre marquante, qui rend le métier plus accessible ou plus tangible. En effet, l'un des facteurs décisifs de l'orientation vers les métiers du social évoquée avec les étudiants en formation initiale est celle des rencontres à l'occasion de salons, de forums ou des journées portes ouvertes des établissements de formation : « Il y avait un forum des métiers à mon collège. Et du coup, ils venaient présenter un peu les différents types de formations. [...] Après je suis retournée dans différents forums des métiers et dans différents forums de l'étudiant. J'ai orienté mes stages, pareil, dans des secteurs du social. » (E1) Ce que confirme également un autre participant : « Aux portes ouvertes, c'est là que ça m'a donné envie [...]. En échangeant avec des étudiants et avec les cadres pédagogiques sur place. » (E2)

Les étudiants soulignent l'importance de ces espaces où ils ont pu discuter avec les équipes pédagogiques, les étudiants en formation et des professionnels, de manière à rendre concrète une orientation qui peut sembler encore floue vers un secteur peu visible et souvent mal connu. Pourtant, ces espaces de découverte semblent rester inégalement investis. Les données de l'enquête révèlent que près de six étudiants sur dix déclarent n'avoir jamais assisté à une présentation sur les métiers du travail social avant d'entrer en formation. Ce déficit de visibilité peut contribuer à entretenir les incertitudes ou à retarder la formulation d'un projet, notamment pour les jeunes issus de milieux peu familiers des métiers du social.

A l'inverse, lorsqu'ils sont accessibles et mobilisés, ces espaces de rencontre peuvent constituer un moment charnière, favorisant l'émergence ou la consolidation d'un projet professionnel. Rencontrer directement les acteurs du champ du travail social et de la formation permet ainsi de faciliter l'appropriation de leur projet d'orientation, en approfondissant les informations parfois abstraites trouvées en ligne, comme en témoigne l'extrait suivant : « C'était intéressant, et c'est ça qui attire aussi, c'est quand les étudiants eux-mêmes partagent leurs expériences et la vie en formation. Ça attire souvent mieux [...] que d'aller sur internet. » (E2)

On retrouve ici un besoin de repères « incarnés » dans le processus d'orientation, qui fait écho aux principes des métiers de l'« humain ». Par ailleurs, les interactions avec les étudiants en formation sont aussi perçues comme plus authentiques et motivantes que la communication des institutions, souvent jugée impersonnelle ou trop générale. La diffusion d'informations sur les réseaux sociaux, bien qu'en développement, reste peu ciblée ou peu visible aux yeux de certains étudiants, qui peinent à s'y repérer ou à s'y projeter concrètement. Le partage d'expérience leur permet de s'identifier et de se projeter plus facilement dans leur futur établissement de formation.

De la même manière, en ce qui concerne les étudiants en formation continue, hormis un interviewé qui a découvert le centre de formation sur les réseaux sociaux, les autres évoquent une personne en particulier qui les a aidés à concrétiser leur entrée en formation.

« J'ai un bon étayage autour de moi qui m'a permis de trouver des solutions et par moi-même, surtout par moi-même, j'ai trouvé Transition pro Hauts-de-France [...], je suis tombée sur une très, très bonne conseillère. » (E9)

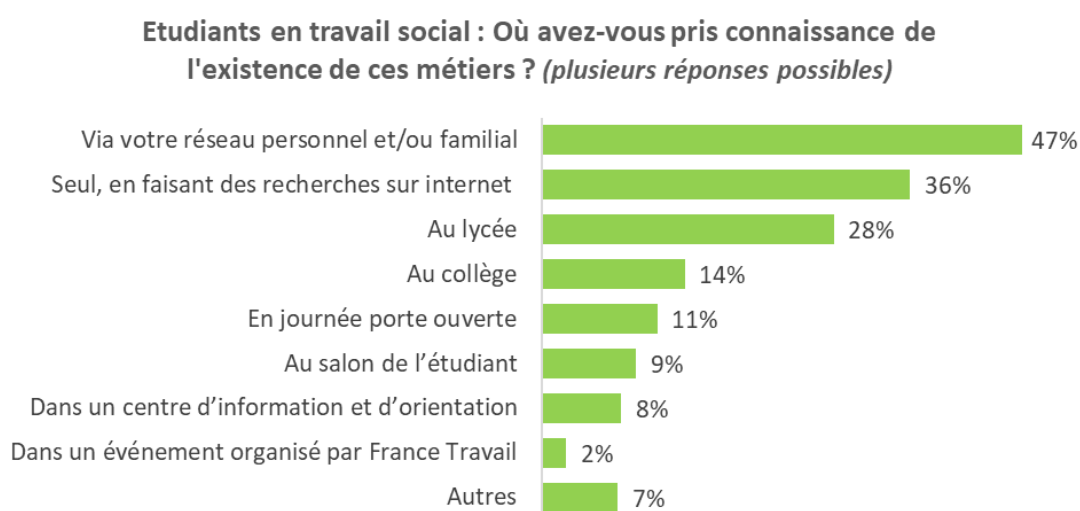
« Il y a une assistante sociale de la CARSAT qui m'a contactée. On a échangé. [...] Je suis tombée sur les bonnes personnes. » (E13) ;

« J'ai pu côtoyer, notamment, une éducatrice spécialisée dont j'étais très admirative de sa façon de réfléchir, de visualiser et de repérer les problèmes, les besoins. Elle avait ce savoir-être et ce savoir-faire qui me donnait envie, moi, de faire la même chose. » (E11)

On peut souligner que ce sont davantage des personnes, plus que des institutions qui sont citées par les interviewés. Ce sont souvent des professionnels rencontrés « par hasard », des conseillers engagés, ou encore des éducateurs, formateurs ou étudiants inspirants qui ont permis d'éclairer leur chemin. Lorsqu'ils font référence aux institutions, et non aux personnes qui les ont accompagnés, c'est pour souligner les limites, le manque de suivi ou de solution concrète : « J'ai été accompagnée par la mission locale qui n'a pas trouvé de solution pour moi. » (E9)

1.2. L'influence des expériences personnelles et familiales

Au-delà des rencontres dans des cadres institutionnalisés, l'orientation vers les métiers du social est également nourrie par l'environnement personnel et familial qui peut être propice à la découverte et à la valorisation des champs du travail social. Les données de l'enquête quantitative viennent appuyer cette dimension relationnelle de la découverte des métiers.

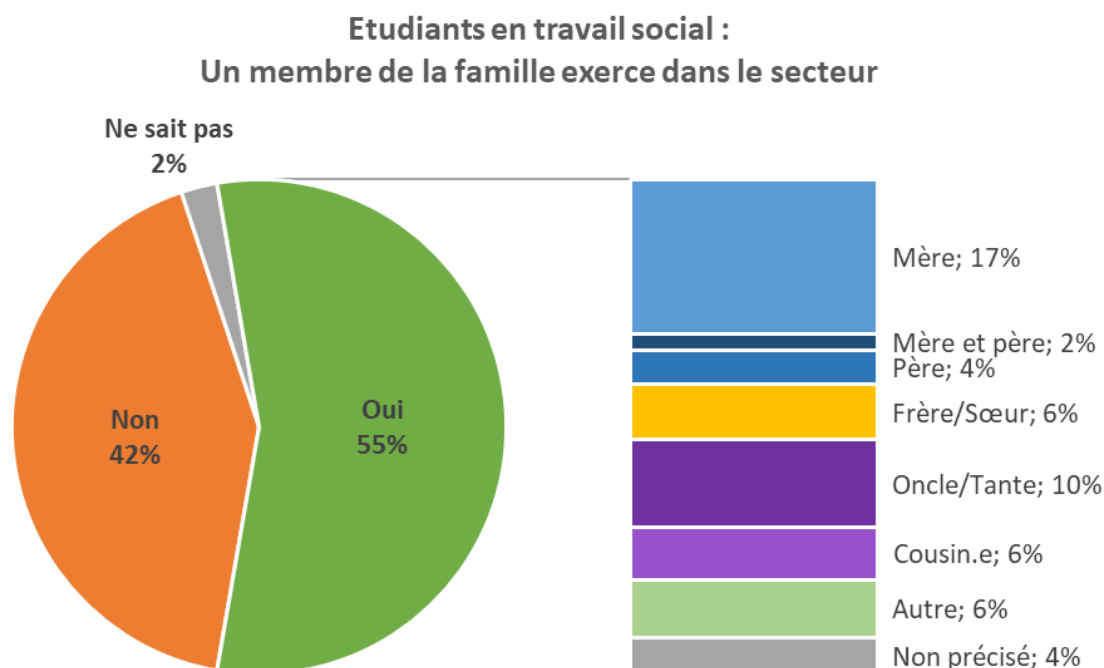


Ainsi, le réseau personnel et/ou familial, est clairement la première source de connaissance des métiers du travail social : près de la moitié des répondants ont découvert leur futur métier via un proche.

La deuxième source d'information est la recherche personnelle sur des sites internet (36 %). Cependant, les informations transmises en cours d'études ne sont pas anodines, que ce soit au lycée (28 %) ou même au collège (14 %). Dans la catégorie « autres », les étudiants mettent en avant un service civique, un emploi précédent, un bilan de compétences, un accompagnement durant la minorité, les études supérieures ou encore du bénévolat ou un stage.

Ces résultats chiffrés éclairent le rôle central de l'entourage et des expériences personnelles dans la découverte des métiers du travail social.

Cette influence familiale est forte puisque plus d'un étudiant sur deux déclare avoir un membre de sa famille travaillant dans le secteur du travail social, comme le montre le graphique ci-dessous.



Ce graphique confirme le rôle structurant de la transmission familiale dans l'orientation vers les métiers du travail social. Pour plus d'un étudiant sur deux, l'existence d'un lien familial avec le secteur semble avoir contribué à rendre les métiers plus visibles, plus concrets, et donc plus envisageables. Il s'agit là d'un facteur d'identification et de familiarisation qui rejoint les travaux sur les trajectoires professionnelles « héritées » ou « facilitées » par des dispositions incorporées au sein du milieu familial. Alain Vilbrod a étudié, dans les années 1990, les déterminismes sociaux à l'œuvre dans les trajectoires d'entrée dans le métier d'éducateur spécialisé. Il écrit que « *derrière l'illusion du libre choix se profile la force de rappel d'une lignée qui, sans la plupart du temps l'avoir cherché explicitement, a permis à l'un ou l'autre de ses descendants, d'obtenir une situation acceptable en prenant pied sur le terrain de l'éducation.* » (Vilbrod, 1995, p. 264). Cinquante ans après la création du Diplôme d'État d'éducateur spécialisé et vingt ans après ses premiers travaux, Alain Vilbrod constate également que « *tout change et rien ne change* ». ⁵⁴

Dans les résultats de l'enquête, la dimension genrée de cette transmission est également frappante : la mère est très majoritairement citée par rapport au père, ce qui reflète à la fois la composition sexuée du secteur du travail social, mais aussi les rôles de socialisation différenciés selon le genre. Cette familiarité, souvent incarnée par une figure féminine proche, peut contribuer à naturaliser

⁵⁴ Conférence d'A. Vilbrod : « Les nouveaux éducateurs sont-ils arrivés ? ». Conférence présentée dans le cadre de la journée d'étude « Le métier d'éducateur spécialisé dans tous ses états » organisée pour les 50 ans du DEES par les centres de établissements de formation en travail social des Hauts de France, 7 Décembre 2017, IRTS Hauts-de-France.

l'orientation vers ces métiers, qui apparaissent alors comme plus accessibles, familiers, voire « évidents », aux yeux de certains étudiants. Ainsi, ces proches ont un rôle de facilitateur : ils incarnent le métier et transmettent une forme d'identification qui permet une projection dans des rôles professionnels à première vue plutôt complexes.

Si les « mères » n'ont pas été citées de manière spécifique lors des échanges en focus groups, les éléments issus de l'enquête trouvent un écho dans plusieurs récits, où les participants évoquent une orientation souvent façonnée par des proches déjà engagés dans le champ social ou médico-social. L'engagement en formation du travail social s'inscrit alors dans une forme de continuité familiale ou de transmission implicite, parfois saisie a posteriori.

« J'ai commencé à me renseigner sur les métiers du social, aussi avec un membre de ma famille qui est dans le travail social, qui vient faire sa validation d'acquis en tant qu'éducateur spécialisé, là cette année. Et un ami de la famille aussi, qui est moniteur éducateur. » (E3)

« En gros, j'ai voulu faire cette formation parce que mes filles sont toutes les deux parties dans des métiers du sanitaire, et elles se sont posées la question si elle ne pourrait pas faire moniteur-éducateur. Et en allant à cette réunion, je me suis aperçue que c'était en fait pour moi et tout simplement, voilà pourquoi j'ai fait cette formation AES. » (E10)

Certains étudiants évoquent aussi des situations personnelles marquantes, en lien avec le handicap, la précarité ou des difficultés sociales vécues par des proches, ou par eux-mêmes, qui ont pu influencer leur volonté d'agir ou d'accompagner les autres.

« J'ai un cousin qui est en situation de handicap. Peut-être que c'est ça... » (E6).

« Il y a eu beaucoup, beaucoup d'événements dans la vie qui auraient pu me pousser avant, vers le social... » (E11)

« Je suis en reconversion professionnelle, en deuxième année d'éducatrice spécialisée, parce qu'il s'est passé des choses dans ma vie perso qui ont fait que, j'ai fait un revirement à trois cent soixante. Je pense qu'on n'arrive pas dans le social par hasard, généralement... » (E13)

L'environnement peut donc être un ressort actif de la vocation, ou du déclic qui facilite l'orientation vers les métiers du social, en tout cas lorsqu'il les rend visibles et qu'il les valorise. Il permet par ailleurs de visualiser plus facilement les débouchés des différents métiers.

Plus particulièrement, dans le cas des personnes en formation continue, leur choix du travail social s'appuie aussi sur leurs expériences personnelles ou professionnelles. Si les étudiants en formation initiale, entrés en formation juste après l'obtention du baccalauréat, se découvriront au cours de la formation, les personnes en reconversion professionnelle transforment leurs expériences personnelles ou professionnelles en connaissances ou compétences pour affirmer le choix d'une nouvelle voie : « C'est que ce n'est pas anodin. Tout le monde, je pense qu'on a tous un parcours de vie qui fait qu'à un moment donné, on a envie de rentrer dans le social, on a envie d'aider, d'accompagner, de se sentir utile... » (E8)

Ces premiers éléments mettent en lumière la diversité des dynamiques d'engagement, entre vocations précoces, rencontres significatives, transmissions familiales et reconversions construites à partir de l'expérience. Si l'orientation vers le travail social ne relève pas d'un choix strictement rationnel — tant elle mobilise des dimensions affectives, relationnelles et biographiques —, les considérations pragmatiques n'en sont pas moins décisives. Dans un second temps, les étudiants prennent aussi en

compte des éléments concrets tels que la durée de la formation, les aides financières accessibles ou les niveaux requis, qui influencent de manière significative leur décision finale.

Derrière certains parcours construits ou affirmés, nombreux sont celles et ceux qui peinent à s'orienter, faute de repères précis ou d'un accompagnement adapté. Les difficultés rencontrées tiennent autant à la complexité des dispositifs d'information qu'à la méconnaissance des métiers du social et aux représentations parfois stéréotypées qui y sont associées. C'est ce versant plus entravé de l'orientation que nous abordons à présent.

2. Un processus d'orientation entravé par des dispositifs peu lisibles et des représentations floues

2.1. Des dispositifs d'aide jugés parfois insuffisants ou peu efficaces et inégalement accessibles

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une expérience contrastée de l'orientation vers les métiers du social : un répondant sur trois déclare avoir rencontré des difficultés dans son parcours, signalant ainsi des obstacles réels à la construction d'un projet de formation clair, cohérent et réalisable. Ce chiffre, loin d'être marginal, invite à interroger les ressources disponibles, leur accessibilité, ainsi que leur adéquation aux besoins des publics concernés.

Les difficultés évoquées ne semblent pas relever uniquement d'un déficit individuel d'information ou de motivation, mais pointent plus largement les limites d'un système d'orientation composé de dispositifs multiples, souvent cloisonnés, inégalement répartis sur le territoire et insuffisamment adaptés à la diversité des trajectoires. Bien que ces dispositifs existent, ils sont, lorsqu'ils sont identifiés, fréquemment perçus par les étudiants comme insuffisamment efficaces, inégalement accessibles et peu adaptés à leurs besoins d'orientation. Comme le confirment les résultats des entretiens, les étudiants peinent à identifier les bons interlocuteurs, à obtenir des informations contextualisées ou à se repérer dans la complexité de l'offre de formations et de financements. Ces constats appellent à une analyse plus fine des ressources et dispositifs mobilisables dans les parcours d'orientation, tant en amont de l'entrée en formation que dans les démarches de reconversion ou de reprise d'étude.

Dans cette perspective, trois dimensions apparaissent comme centrales dans les retours exprimés par les étudiants : les parcours préparatoires et les formations intermédiaires, qui constituent des leviers d'orientation aux effets contrastés ; le déficit d'information fiable sur les métiers et les voies d'accès, qui contribue à un isolement informationnel marqué ; et enfin, la place de l'échange humain dans les parcours d'orientation, souvent décisive mais encore trop peu systématisée.

- **Des parcours et formations préparatoires comme leviers inégaux d'orientation**

Dans les focus groups, différents dispositifs et expériences ont été identifiés par les étudiants comme des leviers utiles à la construction progressive de leur projet professionnel. Formations préalables, modules préparatoires, stages d'observation ou outils d'information ont ainsi fait l'objet de nombreux échanges. Si les étudiants en reconnaissent l'intérêt, notamment pour se familiariser avec le secteur et affiner leur orientation, ils en soulignent également les limites : qualité inégale, accès parfois restreint, ou efficacité jugée limitée selon les contextes.

Parmi les ressources identifiées, certaines formations diplômantes inscrites dans des cursus scolaires ou universitaires peuvent jouer un rôle important dans l'orientation. Sans relever à proprement parler de dispositifs d'orientation, elles peuvent néanmoins agir comme des espaces de clarification des réalités du secteur. Les parcours comme le bac ST2S, BTS SP3S ou le DEUST en intervention sociale offrent en amont une première familiarisation avec les métiers du social, en proposant un socle de connaissances sur les politiques sanitaires et sociales, les publics et les pratiques professionnelles, renforçant ainsi le sentiment de légitimité et la préparation des candidats à l'admission en EFTS.

« Le BTS aussi, ça m'a aidée au niveau des faits d'actualité, des politiques sociales que j'avais déjà vu, etc. Ça m'a aidé pour les concours que j'ai repassé deux ans plus tard. [...] Je me suis senti plus à l'aise. » (E3)

Mais cette orientation peut paraître superficielle selon certains étudiants, qui relèvent des manques dans les programmes, et parfois une focale sur le sanitaire au détriment du social.

« La filière ST2S, [...] est au final plus sanitaire que sociale. [...] J'ai eu la chance, dans mon lycée, qu'il y ait de la parité dans les connaissances qu'on nous a apporté entre le sanitaire et social, mais c'est loin d'être fait dans tous les lycées. Ce qui fait que, du coup, au niveau des connaissances qu'on a du social, tout est un peu mis de côté par rapport aux connaissances qu'on nous apporte sur les infirmières, l'IFSI, les orthophonistes... » (E4)

Conscients du décalage entre les apports de connaissances sanitaires et sociales, des enseignants de ces filières ont par exemple demandé aux étudiants qui partaient vers le social de revenir pour présenter leur formation et leur futur métier aux nouveaux lycéens. Cette démarche rejoint les attentes exprimées par plusieurs étudiants, qui appellent à une meilleure structuration de l'information et à des dispositifs plus immersifs : *« Il faudrait un tronc commun pour tout le monde, et après tu choisis. [...] Avec des semaines d'immersion, ou des journées pour découvrir les métiers. » (E4)*

Les « prépa » et les préformations ont aussi été identifiées par les étudiants en formation initiale comme des leviers importants pour sécuriser leur entrée en formation, et comme facteur favorable pour la réussite de leurs années de formation. Toutefois, l'accès à ces préparations reste marqué par des inégalités socio-économiques : elles sont souvent coûteuses et donc inaccessibles à une partie des candidats, ce qui renforce les inégalités d'entrée.

« J'ai dû payer une semaine de préparation au concours, qui m'a coûté plus de 300 euros, histoire d'être sûre d'être prise quelque part quand même. Et en ressortant de mes concours, je me suis sincèrement demandée comment faisaient les personnes qui ne passaient pas par les prépas concours. » (E4)

« C'est sûr que si on ne va pas sur la prépa qui vous prépare au concours, on part un peu de rien. On n'a pas forcément d'expérience, on n'a pas la trame de l'oral, sur ce qu'il faut savoir. [...] Ce serait bien de proposer des oraux blancs, ou des prépas gratuites en ligne. [...] Tout le monde n'a pas les moyens de payer 300 euros. » (E2)

Les stages d'observation au collège ou en parcours spécialisés apparaissent aussi comme des moments clés dans l'appropriation du projet professionnel. Ils permettent une expérience incarnée du métier qui est perçue comme indispensable pour confirmer une orientation ou ajuster les représentations. Toutefois, leur portée reste inégale : la qualité des stages varie fortement selon les structures d'accueil, et tous les élèves n'ont pas accès à des environnements professionnels réellement formateurs ou représentatifs du travail social.

• Entre invisibilité des métiers et isolement informationnel

En outre, la qualité et la disponibilité des ressources pour l'accompagnement à l'orientation sont dénoncées comme insuffisantes. Nombreux sont les étudiants qui expriment un sentiment d'abandon face au manque d'informations précises sur les différents métiers, sur les modalités d'entrée en formation, et sur les débouchés. Le travail social reste mal couvert dans les dispositifs classiques d'orientation scolaire, ce qui oblige souvent les candidats à se débrouiller seuls, avec des recherches internet peu efficaces, voire contre-productives.⁵⁵

« Sur internet, on trouve de tout et n'importe quoi [...] C'est souvent très flou sur ce qu'on va vraiment faire dans le métier. » (E1)

« Pendant les recherches, on ne tombe pas vraiment sur un nom. Que ce soit AES, ME ou EJE on n'en entend pas vraiment parler. » (E12)

« Les conseillers d'orientation, ils ne connaissent pas du tout. [...] Ils ne parlent jamais de ça. » (E2)

Ce déficit d'information fiable se retrouve dans les résultats de l'enquête quantitative. À la question portant sur les supports jugés les plus adaptés pour s'informer sur l'orientation, les répondants placent largement en tête les entretiens physiques avec des conseillers, considérés comme le support prioritaire par 44,5 % d'entre eux. Pourtant, cette figure de l'accompagnement est le plus souvent absente dans les parcours (seuls 12% des répondants indiquent avoir été accompagnés par un conseiller en orientation scolaire). Les enseignants, auxquels revient en partie la responsabilité de l'accompagnement à l'orientation dans le cadre scolaire, occupent une place non négligeable, cités par 22% des répondants, mais demeurent moins mobilisés que les membres de la famille (50%) ou les professionnels du secteur. Le soutien provient essentiellement du réseau personnel (famille, amis) et des professionnels du secteur social (30%). Ce constat met en lumière une externalisation de la fonction d'orientation, qui repose largement sur des acteurs non institutionnels, souvent rencontrés au gré des expériences personnelles. Le soutien à l'orientation se construit ainsi hors des cadres prévus

⁵⁵ Dans le cadre d'un partenariat avec des étudiants en Master Communication de l'influence à l'Université Catholique de Lille, une analyse des sites internet et des réseaux sociaux (Facebook, Instagram) d'établissements de formation en travail social a été conduite pour évaluer leur qualité en tant que ressources d'orientation. Ce travail s'appuie sur un constat issu de l'enquête quantitative : près de la moitié des répondants déclarent utiliser régulièrement les réseaux sociaux pour s'informer, notamment Instagram et Facebook. L'analyse met en évidence un manque de lisibilité, de cohérence graphique et de clarté dans les messages diffusés. Peu de contenus valorisent les valeurs du travail social, les parcours de formation ou les débouchés professionnels. Les recommandations formulées — variables selon les établissements — s'articulent autour de trois axes : définir une identité visuelle cohérente, adapter les contenus à chaque plateforme et renforcer la mise en avant des témoignages d'étudiants engagés dans ces formations.

à cet effet, dans une logique de bricolage relationnel, où l'accès à l'information dépend fortement des opportunités, des ressources familiales ou des réseaux de proximité.

Il s'agit également d'une délégation implicite à la sphère privée, où les figures féminines — mère, marraine, tante — sont fréquemment mobilisées comme relais d'information ou de soutien, comme l'attestent plusieurs verbatims. Cette dynamique révèle des inégalités sociales d'accès à l'information, liées au capital social et culturel des individus. Les personnes qui bénéficient d'un entourage professionnellement ou culturellement proche du secteur social sont davantage en capacité d'élaborer un projet d'orientation informé, tandis que les autres doivent composer avec un isolement informationnel plus marqué.

C'est précisément dans ce contexte que le besoin de médiation humaine prend tout son sens - d'autant plus que les outils et dispositifs institutionnels (ONISEP, CIO, Missions locales, France travail...) sont relégués au dernier rang par une majorité de répondants, au même titre que les plaquettes papier ou les réseaux sociaux, jugés peu efficaces. À la question spécifique portant sur la connaissance effective des outils institutionnels d'orientation, les résultats révèlent une forte disparité dans la visibilité et l'identification des ressources disponibles. Seuls deux outils se détachent nettement : les publications de l'ONISEP, citées par 212 répondants (62,5%) et le site L'Étudiant, connu de 204 répondants (60,2 %). Tous les autres dispositifs recueillent des niveaux de connaissance très faibles, y compris les outils développés à l'échelle régionale : Proch'Orientation n'est identifié que par 25 répondants (7,4 %), le C2RP par 15 (4,4 %) et Cléor par seulement 6 personnes (1,8 %). Plus préoccupant encore, un répondant sur cinq (20 %) déclare ne connaître aucun outil institutionnel, ce qui suggère un déficit de diffusion, d'accessibilité ou de pertinence perçue. Cette faible reconnaissance des ressources existantes met en évidence un décalage entre l'offre institutionnelle et les besoins réels des publics, en particulier ceux en reconversion, en reprise de formation ou issus de territoires moins bien dotés.

Pour les étudiants en formation continue, les problèmes se déplacent : les informations sur les métiers apparaissent moins un problème que la recherche d'informations sur les droits à la formation. Les personnes en emploi ne relèvent pas de France Travail, et ne bénéficient donc ni de ses ressources, ni de ses conseillers. Ce flou institutionnel engendre un sentiment de désorientation et de solitude dans les démarches, d'autant plus marqué lorsque les interlocuteurs habituels (employeurs, OPCO, syndicats) sont eux-mêmes peu informés.

« C'était très compliqué, c'était très long, parce que je n'ai pas trouvé la personne du moins qui m'a permis de trouver ce que je voulais faire. Parce que parfois, on peut aller chez pôle emploi, sauf que, comme j'étais salarié, je ne pouvais pas y aller. Du coup, dès qu'on est salarié, qu'on est fort bloqué pour tout ce qui est reconversion. En plus, j'étais dans une petite entreprise, donc l'OPCO, ce n'était pas possible. Il n'y avait pas de syndicat. » (E9)

« Les syndicats ne pensent pas à renseigner suffisamment les personnes qui travaillent, sur tout ce qu'on peut faire avec notre CPF. C'est quelque chose qui devrait être normal, en discussion auprès des employeurs, et ça ne se fait pas. » (E10)

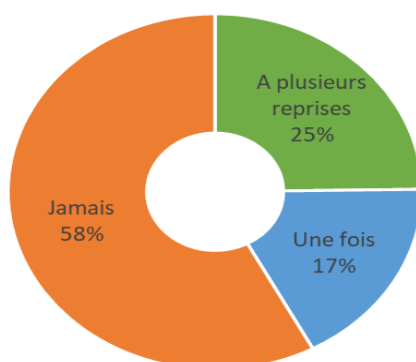
Ainsi, de manière générale, les étudiants interrogés mettent en évidence une tension : l'orientation vers les métiers du social est en partie soutenue par des dispositifs, mais ceux-ci sont hétérogènes, inégalement accessibles et souvent insuffisamment articulés aux réalités et à la complexité des professions du travail social. Dans ce contexte, les rencontres incarnées apparaissent comme des

moments décisifs, capables de compenser partiellement certaines lacunes du système. Pourtant, leur portée demeure limitée, alors même qu'elles semblent constituer un levier important de clarification et d'engagement pour nombre d'étudiants.

- **L'orientation par l'échange incarné : une ressource sous exploitée**

Nous avons pu voir précédemment que les rencontres avec des étudiants ou des équipes pédagogiques jouent un rôle stratégique dans le processus d'orientation. Elles permettent non seulement de mieux découvrir la diversité des métiers et des formations, mais aussi d'avoir accès à un vécu de l'intérieur. Ces échanges offrent également des informations formelles ou informelles sur les enjeux pratiques de l'entrée en formation : financement, logement, aides, contrat d'apprentissage, dispositif d'accompagnement. En ce sens, elles complètent les dispositifs de l'orientation existants qu'il s'agisse des parcours scolaires spécialisés, des préparations, stages d'observation, ou des différents outils d'information.

Etudiants en travail social : A assisté à des présentations sur les métiers du travail social



L'enquête révèle, rappelons-le, que 58 % des étudiants inscrits déclarent n'avoir jamais assisté à des interventions de personnes venues leur présenter les métiers du travail social avant leur entrée en formation. Seuls 17 % en ont bénéficié une fois et 25 % à plusieurs reprises, ce qui souligne le caractère encore inégalement distribué de l'accès à l'information.

Cette absence de confrontation aux métiers du social par des interventions est notable pour les personnes en reprise d'étude (65%). Par ailleurs, les étudiants du secteur privé assistent davantage à des présentations (55%) que ceux du secteur public (45 %).

En somme, malgré l'existence de dispositifs et d'outils d'aide à l'orientation, les étudiants soulignent de nombreuses limites en matière d'accessibilité, d'efficacité et d'adéquation avec leurs besoins. Cette fragilité de l'accompagnement institutionnel renforce le rôle crucial des médiations humaines, tout en révélant une orientation souvent bricolée, marquée par de fortes inégalités d'information et de ressources. Mais au-delà des lacunes structurelles, les difficultés rencontrées renvoient également à une autre dimension, plus symbolique : la manière dont les métiers du travail social sont perçus, nommés et représentés dans l'espace public. Invisibilité, confusion terminologique, voire stigmatisation viennent brouiller la lisibilité des parcours et freiner la projection professionnelle, dès les premiers moments de l'orientation.

2.2. Des métiers confus, mal connus ou stigmatisés

• Une méconnaissance des métiers du travail social

De manière générale, les étudiants interrogés révèlent en majorité leur méconnaissance initiale des métiers du travail social et de leurs spécificités. « *Mosaïque* », « *nébuleuse* », « *appellation générique* » ou « *poreuse* », « *en crise* », « *en débat* », « *vulnérable* », « *espace aux contours flous* », plusieurs caractéristiques apparaissent consubstantielles à l'usage du terme « travail social » dans les articles et les ouvrages qui s'intéressent à ses formations et à ses métiers au cours des dernières décennies (Iori, Charles, 2020).

Ce constat fait écho à ce que nous disent les étudiants interrogés, qu'ils soient en formation initiale ou continue. Beaucoup nous disent avoir mené seuls leurs recherches, tâtonné pour se repérer dans l'offre de formation et trouvé finalement celle qui correspond à leurs aspirations : « *Je voulais travailler dans le social, mais je ne savais pas vers quel métier me diriger.* » (E13) ; « *Parce que si on ne se renseigne pas, en fait, on n'a aucune idée de ces formations.* » (E8)

Avant leur entrée en formation, ils avaient une vision très imprécise des rôles de chacun : par exemple comment différencier un éducateur spécialisé d'un moniteur éducateur. Une imprécision d'autant plus marquée qu'elle est peu corrigée par les dispositifs d'orientation traditionnels. Ils peuvent se retrouver ainsi plutôt démunis lorsqu'il s'agit de s'orienter vers un métier plutôt qu'un autre, ou lors des oraux d'admission.

« Avant les oraux d'admission, je ne savais même pas. Enfin, je savais pour assistant social, mais éducateur spécialisé, je ne connaissais pas, moniteur éducateur, je ne connaissais pas non plus. Et je ne m'étais pas forcément renseigné là-dessus, donc, c'était un peu du flou. » (E2)

« Si on nous expliquait mieux les nuances du travail, les nuances de l'accompagnement, ça permettrait de mieux faire nos choix. » (E1)

Certains étudiants confient ne pas avoir entendu parler de certains métiers et d'autres découvrent les différences entre les métiers après leur entrée en formation. Et, même lorsqu'ils commencent à intervenir sur le terrain, les spécificités entre les métiers peuvent rester floues en raison de pratiques indifférenciées dans les structures : « *Moi, j'étais en stage d'AES. Il y avait moniteur-éducateur et éduc spé. Ils font tous le même travail...* » (E12)

Un sujet que le Livre Vert du travail social mentionne dès son introduction : « si certains de leurs champs d'actions (protection de l'enfance et de la jeunesse, intervention auprès des personnes sans-abris, des personnes handicapées) et certaines professions sont bien identifiées par le grand public (assistant de service social, éducateur spécialisé), la diversité des métiers et de leurs domaines d'intervention sont encore mal connus. Tout ceci participe de la méconnaissance du travail social et de sa complexité » (HCTS, 2022, p.5).

« Le seul métier du social que je connaissais, c'était assistante de services sociaux, et ce n'était pas quelque chose qui m'intéressait de base. » (E11)

« Vraiment, ça a été un an et demi de réflexion, à savoir vraiment dans quel métier je devais aller. Alors, moi, j'ai choisi assistante sociale parce qu'autour de moi, effectivement, j'ai plusieurs métiers du social. » (E9)

Une méconnaissance qui conduit parfois à des choix par défaut, à des erreurs d'orientation, ou à des réorientations en cours de parcours. Par ailleurs, le problème ne vient pas forcément d'une mauvaise

stratégie de recherche d'informations de leur part : ils remarquent que les métiers du social sont très peu visibles dans leur scolarité ou dans la société en général.

« Mais je n'avais pas forcément cette envie ou cette idée, tout simplement du social, parce que ce n'est pas quelque chose dont on m'a parlé tout au long de ma scolarité. » (E11)

« Je pense qu'il nous faudrait beaucoup plus de visibilité, et une visibilité bien plus honnête que celle qu'on nous accole depuis cinquante ans quoi. » (E1)

• **Le poids persistant des stéréotypes sociaux**

Quand ces métiers sont visibles, c'est aussi en véhiculant tout un ensemble de stéréotypes qui ne correspondent pas à la réalité des métiers :

« Le gros cliché, c'est que AS c'est de l'administratif, et moniteur éducateur : 'ah, c'est le handicap'. » (E2)

« Oui, on m'a souvent dit : tu vas faire "Pascal le grand frère", tu veux t'occuper des jeunes en difficulté. [...] Il y a beaucoup de préjugés et de stéréotypes. » (E6)

« Mes profs, ils me disaient que c'était un peu une... comment dire ? Un petit peu une voie des gens qui ne savent pas quoi faire. [...] Du coup, je sais qu'ils ont réussi en tout cas à faire en sorte que je n'en parlais plus autour de moi de faire ce métier ». (E8)

Ces représentations biaisées, simplistes et parfois négatives peuvent avoir un impact non négligeable sur l'orientation lorsqu'elles sont partagées par les proches, parents ou amis, ou véhiculées par les médias.

• **Le regard de la famille : entre appui, méfiance et conflictualité**

Une des questions de l'enquête portait sur l'accord de la famille avec le choix de l'orientation. Les résultats mettent en évidence un facteur souvent sous-estimé dans les parcours d'orientation : le regard de l'entourage, en particulier familial, sur les métiers du travail social. Parmi ceux dont la famille est dans le travail social, 78 % déclarent que leur famille est « totalement d'accord » avec leur orientation. En revanche, chez ceux sans lien familial avec le secteur, l'adhésion pleine tombe à 61 %.

Cette différence statistique fait écho aux récits recueillis lors des focus groups : les étudiants dont l'entourage connaît ou reconnaît les métiers du social (souvent car un proche y travaille) semblent bénéficier d'un soutien plus affirmé, ce qui peut renforcer leur sentiment de légitimité ou leur confiance dans leur choix. À l'inverse, ceux dont la famille ignore, dévalorise ou stigmatise ces métiers évoquent des situations d'incompréhension, de moquerie, voire de conflits. Ces réactions s'appuient souvent sur des représentations stéréotypées, voire dégradantes, que les étudiants doivent déconstruire ou affronter seuls :

« Quand j'ai dû annoncer à mon père que je voulais faire ça, ça s'est très mal passé. Parce que toutes les représentations que sa génération a par rapport au travail social sont carrément biaisées par des contextes politiques, et j'en passe. Ce qui fait que moi, du coup, ça m'a fait peur parce que je me suis dit que je n'étais peut-être pas assez renseignée. Au final, pas du tout. C'est juste des visions très arriérées et très raccourcies de la vérité. » (E4)

« J'ai pu accéder aux études que je souhaitais, du coup, en démontant les préjugés de mes proches qui disaient : « éducatrice spécialisée, en plus tu ne vas rien gagner » ». (E8)

Plusieurs témoignages décrivent la stigmatisation subie au moment d'annoncer leur projet d'orientation : « *c'est pour les débiles* » (E4), « *tu vas t'occuper des cassos* » (E2). Les étudiants interrogés sont tout à fait conscients de ces jugements négatifs, et certains insistent sur la nécessité de déconstruire ces clichés dès le collège / lycée, pour favoriser des orientations éclairées.

L'analyse des parcours d'orientation vers les métiers du travail social met en lumière une diversité d'expériences, façonnées par le capital social, les ressources disponibles, les rencontres et les représentations préalables du secteur. Si les dispositifs d'aide existent, la recherche auprès des étudiants souligne là encore leur morcellement, leur manque de lisibilité et d'accessibilité. Dans ce système jugé complexe et à géométrie variable, l'orientation apparaît donc le plus souvent bricolée, appuyée sur des proches, marquées par des inégalités d'accès et un besoin de médiation humaine.

Mais au-delà de ces limites structurelles, un autre obstacle se dessine : celui des représentations sociales. Confus, mal connus, voire stigmatisés, les métiers du travail social souffrent d'un déficit d'image qui pèse sur les parcours d'orientation. Ces représentations, lorsqu'elles sont intériorisées ou relayées par l'entourage, peuvent alimenter doutes, freins, voire conflits de légitimité, affectant la capacité des candidats à se projeter dans ces professions.

Ces observations appellent à dépasser la seule question de l'information pour interroger les conditions concrètes de l'engagement dans ces formations. Le chapitre suivant s'y attachera en explorant les freins matériels et personnels rencontrés par les étudiants au moment du choix, ainsi que les critères ayant pesé dans la concrétisation de leur projet.

Chapitre 3. Entrer en formation : obstacles, arbitrages et réalités vécues

1. Des conditions d'accès marquées par des inégalités et une préparation inégale

1.1. Un manque d'information et un sentiment d'impréparation : des obstacles à l'entrée en formation

Parmi les répondants à l'enquête, près de la moitié (48 %) déclarent avoir rencontré des difficultés dans leur parcours d'orientation. L'analyse des réponses à la question ouverte suivante : « *Si oui, quelles sont les principales difficultés rencontrées ?* » permet d'identifier plusieurs freins, au premier rang desquels le manque d'informations sur les démarches à entreprendre pour entrer en formation, cité par près de 47 % des répondants concernés.

Cette donnée souligne l'effet du déficit de lisibilité des dispositifs d'accès à la formation, qui constitue un frein majeur à l'engagement dans les métiers du travail social. Comme nous le verrons ensuite dans l'analyse des focus groups, ce manque d'information recouvre plusieurs dimensions : les prérequis nécessaires pour postuler, les démarches administratives (constitution du dossier, calendrier des épreuves, modalités de sélection), les dispositifs de financement et d'accompagnement mobilisables.

Ces obstacles informationnels sont étroitement liés à une complexité perçue du processus d'admission, soulignée par 36 % des répondants ayant déclaré des difficultés. Ces préoccupations ne relèvent pas uniquement de difficultés techniques ; elles traduisent plus largement une inégalité d'accès à l'information et à la préparation, différenciée selon les parcours scolaires antérieurs, le territoire d'origine ou les ressources sociales mobilisables. Cette situation s'avère particulièrement pénalisante pour les publics en reconversion professionnelle, qui doivent concilier reprise d'études, exigences administratives et enjeux matériels.

Les résultats de l'enquête quantitative trouvent ici un écho dans les récits recueillis lors des focus groups. Les personnes interrogées évoquent notamment le manque de clarté sur les attendus des épreuves écrites ou orales, l'opacité des critères de sélection retenus par les jurys, et la diversité des modalités d'admission selon les établissements, perçue comme une source d'incertitude et de stress. Elles disent souvent s'être auto-informées, au prix d'un long travail personnel, ou avoir bénéficié d'une rencontre déterminante (professionnel, enseignant, conseiller, proche) qui a permis de lever ces zones d'ombre. Ces témoignages mettent en lumière la faiblesse des relais institutionnels d'information et de préparation, laissant une large place à l'initiative individuelle, aux réseaux personnels, ou à la chance de « tomber sur la bonne personne ».

Les épreuves d'admission ont pris beaucoup de place dans les conversations. Les étudiants expriment un sentiment de désarmement face à des attentes et des critères qu'ils perçoivent comme flous et implicites. Souvent, ils les découvrent « sur le tas », après un ou plusieurs échecs aux premiers concours.

« J'ai découvert qu'il fallait un sujet d'actualité au premier entretien, juste avant de passer. [...] J'ai fait qu'une seule porte ouverte, [...] et c'est vrai qu'ils ne renseignent pas forcément sur l'oral d'admission. C'est vrai que, maintenant que j'y pense, après, ce n'est même pas une question que j'ai posée non plus. » (E2)

Un grief récurrent concerne le rôle ambigu de Parcoursup, qui donne l'illusion d'un pilotage centralisé mais laisse chaque établissement gérer de manière autonome ses modalités d'entretien, ce qui crée un flou logistique et informationnel. On observe par ailleurs que le même dispositif est également critiqué dans le récent rapport d'enquête sur les manquements des politiques publiques de protection de l'enfance : « Ainsi, Parcoursup se traduit par des admissions « par défaut », en contradiction avec l'essence même des métiers du social qui nécessitent un fort engagement. » ; « À l'inverse, la procédure éloigne également des étudiants qui auraient pu être motivés » (Assemblée nationale, 2025, p.345). Ainsi, la proposition n°84 dudit rapport préconise de « sortir les métiers du social de la plateforme Parcoursup », soulignant les limites de ce dispositif pour répondre aux spécificités de ces formations.

Le manque de préparation peut être source d'une perte de confiance : des entretiens mal vécus peuvent provoquer des remises en question profondes, voire une autocensure ou un abandon du projet d'orientation.

« C'est des questions qui sont absolument impossibles à répondre sans y être préparé au préalable. Et donc, je pense sincèrement que du coup, ça doit être hyper démotivant d'arriver et de tomber d'aussi haut, sans avoir aucune information et de juste du coup, même dans son estime personnelle » (E4)

Une majorité d'étudiants en formation initiale interrogés déclarent ne pas avoir eu toutes les informations nécessaires pour préparer les entretiens, ou sur le déroulement des épreuves de manière générale (attentes du jury, questions types, sujets d'actualité). Cela amène un sentiment d'injustice, renforcé par l'inégalité d'accès aux prépas ou aux pré-formations payantes. Les entretiens sont aussi décrits comme exigeants, parfois même violents sur le plan symbolique. Pour beaucoup, ils ne comprennent pas qu'il leur soit demandé de maîtriser la connaissance des métiers, et les différences d'un métier à l'autre, alors qu'ils sortent du lycée avec peu d'informations. Pour eux, cette connaissance s'acquiert en formation, et c'est pour cela qu'ils s'y orientent. De fait, ils dénoncent cette attente du jury qu'ils estiment paradoxale. Une exigence qui alimente un ressenti d'illégitimité, voire de rejet.

« J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de jugements de valeurs. Enfin, moi je l'ai vécu comme ça. Je suis ressortie de mes trois entretiens en larmes, clairement, tellement ça avait été compliqué. [...] On demande d'avoir une expérience et on n'a pas eu le temps de se la faire. » (E1)

Des expériences d'admission perçues comme négatives ou discriminantes peuvent conduire les candidats à réviser leur projet initial et à s'orienter par défaut vers une autre filière, jugée plus accessible ou perçue comme plus « bienveillante » à l'occasion de l'épreuve orale. Ainsi, le ressenti face à un jury, ou la manière dont certaines caractéristiques personnelles sont (ou ne sont pas) prises en compte, joue un rôle décisif dans le réajustement des choix.

« J'ai dit à mes parents que je ne souhaitais pas repasser ce concours [d'éducateur spécialisé], parce que je me suis sentie plus à l'aise avec le jury de moniteur éducateur. » (E3)

Dans ce cas, l'étudiante évoque une expérience marquante : lors de l'entretien pour une formation d'éducateur spécialisé, son handicap — qui l'empêche de conduire — a été perçu comme un obstacle, suscitant un malaise et un jugement implicite. À l'inverse, le jury du concours de moniteur éducateur n'a pas évoqué cette question, ce qui a contribué à un sentiment de reconnaissance et de confiance. Ce décalage d'expérience a fortement influé sur son orientation finale.

Chez les personnes en reconversion professionnelle, les entretiens d'admission ne sont que très rarement mentionnés. Ils ne semblent ni avoir constitué un frein particulier, ni suscité de préoccupations majeures au moment de l'entrée en formation. Ce relatif silence contraste avec les discours des étudiants en formation initiale, pour qui les épreuves orales apparaissent comme des moments décisifs, parfois sources de réajustements ou de renoncements. Toutefois, l'évocation d'un concours comme obstacle initial peut apparaître a posteriori dans certains récits. Ainsi, une participante explique ne pas avoir concrétisé son souhait de travailler dans le secteur social après le baccalauréat, précisément en raison de la présence d'un concours, qu'elle ne se sentait pas en capacité de passer à l'époque. Ce souvenir témoigne de la force dissuasive que peuvent exercer certaines modalités de sélection sur les trajectoires, notamment lorsqu'aucun accompagnement n'est proposé pour y faire face.

« J'ai toujours été attirée vers le secteur du social, déjà depuis très longtemps. [...] [Le concours], je n'ai pas voulu faire... Parce que c'était des concours encore à l'époque, des concours un écrit et un oral pour faire éduc spé ou assistante sociale. » (E9)

1.2. Les risques personnels et matériels associés à l'entrée en formation

L'entrée en formation dans les métiers du travail social implique un investissement personnel conséquent, mobilisant à la fois des ressources économiques, logistiques et affectives. Elle suppose en effet de pouvoir assumer des coûts directs et indirects (frais de concours, déplacements, hébergement), de surmonter des contraintes organisationnelles (changement de lieu de vie, articulation entre vie personnelle et formation), mais aussi de faire face à un enjeu émotionnel et psychologique (stress, incertitude, solitude, remise en question). Si ces trois dimensions sont présentes dans les discours recueillis, ce sont les risques d'ordre matériel et économique qui apparaissent comme les freins les plus déterminants pour de nombreux étudiants, en particulier ceux engagés dans un parcours de reconversion.

Du côté des formations initiales, un des obstacles les plus fréquemment évoqués concerne le coût des épreuves d'entrée en formation. Débourser 165 euros par oral, sans garantie d'admission, a été un sujet central lors des échanges. Pour les candidats souhaitant maximiser leurs chances en postulant à plusieurs établissements, cette démarche représente plusieurs centaines d'euros, auxquels s'ajoutent parfois les frais de déplacement, d'hébergement, ou de préparation. Un investissement perçu comme risqué et qui peut être vécu comme un pari coûteux et anxiogène.

« On ne va pas se mentir. [...] Si tu payes 600 euros tes frais de concours, qu'ensuite tu payes 600 euros des frais d'inscription [...] En fait, finalement, des études [...] te coûtent le prix, limite, d'entrer en prépa d'école de commerce. » (E1)

« J'ai dû la payer quatre fois. [...] C'est sûr que, ouais, ça a quand même un coût important. » (E6)

Un risque économique qui peut se constituer comme une barrière et avoir des conséquences sur l'orientation des étudiants en limitant les candidatures potentielles et en poussant à des choix par défaut : *« Ça peut être déjà hyper démotivant au niveau financier de payer chaque concours d'entrée 165 euros. [...] J'ai pu m'inscrire uniquement dans deux écoles. » (E4)*

Pour les étudiants en formation continue, l'enjeu économique se porte sur le financement de la formation, et les conséquences sur la vie familiale. Une prise de risque à la fois matérielle et personnelle qui semble plus important pour des professionnels en reconversion que pour les jeunes adultes en formation initiale.

« J'étais bien ancrée dans mon travail et on a un confort aussi de salaire et le fait de vouloir faire cette formation, ça perturbe toute la famille en gros. Donc, moi j'avais fini de payer ma maison et mes filles étaient entrées après le bac, donc je me suis dit: allez, faut que je me lance ! Mais c'est vrai que c'est beaucoup de questions dans nos têtes et on veut vraiment faire cette formation, mais on a aussi derrière, comment dire, des freins à la faire parce que, bah, au niveau administratif, on ne nous aide pas, au niveau des employeurs, ils ne nous aident pas, même moi qui ai un syndicat. Le syndicat n'est même pas au courant de Transition Pro. Ils n'ont aucune idée, en fait. C'est moi qui leur ai tout amené. » (E10)

« Alors j'ai quitté mon emploi. J'ai refusé un CDI dans l'éducation nationale pour pouvoir venir travailler en maison d'enfant.. » (E7)

Le dernier baromètre de l'emploi et de la formation 2025 mentionne que « près de la moitié des actifs sont concernés ou intéressés par une reconversion professionnelle (soit 47% - chiffre relativement stable depuis 2021 - 18% sont actuellement en train d'en préparer une et 29% l'envisagent. » (Centre info, 2025). Dans le même baromètre, on lit que 47 % des personnes se disent mal informées sur la formation professionnelle. En détail, 40 % des personnes ne connaissent pas le CPF transition professionnelle et 55% ne connaissent pas le conseil en évolution professionnelle. Globalement, 55% des personnes considèrent qu'elles manquent d'information sur les lieux d'information et d'orientation et 57 % des personnes considèrent qu'elles manquent d'informations sur les modalités de financement. De ce fait, on peut penser que les difficultés liées à la reconversion professionnelle que l'on a écoutées chez les interviewés sont réelles mais non spécifiques au travail social.

« J'ai galéré facilement deux ans ou trois ans pour atteindre mon but, quand même. C'est beaucoup administratif aussi et ça fait reculer pas mal de personnes. » (E10)

« Je trouve très compliqué de se reconvertir, il faut vraiment le vouloir. Pour ma part, moi ça m'a semblé vraiment quelque chose de complexe, parce que ça dépend par où on passe » (E7)

L'indemnisation en tant que salarié ou chômeur en formation est également source de préoccupation et d'inquiétude :

« Là, j'ai la chance d'être indemnisée pendant mes un an et demi, que je suis allée par défaut et par envie aussi, [dans mon établissement de formation], parce qu'ils me payaient ma formation en partie alors que [dans un autre établissement], ils ne me proposaient aucun financement. En fait, ils ont des quotas, d'après ce que j'ai compris, et leur quota était déjà plein. » (E9)

« C'est compliqué pour moi, de toute façon là, ça le sera aussi, parce que c'est quand même trois ans de formation et France travail ne prend pas en charge les trois ans de formation. [...] Je ne suis pas la seule dans ce cas-là, dans ma promo. » (E9)

Ainsi, les étudiants en reconversion se doivent de faire des sacrifices qui les concernent eux mais aussi leur famille. Finalement, plus qu'un projet individuel de formation, c'est un projet familial :

« Donc, même si c'est le smic bon, ben, je fais des petits sacrifices aussi sur ma vie tous les jours, parce que je vis seule avec mes enfants, en fait. Donc, ce sont les principaux obstacles que j'ai rencontrés. » (E7)

« Et donc j'ai mis un an et demi à me lancer. Et parce que c'est quand même une reconversion, moi j'ai dû quitter mon travail, démissionner, mais ce n'est pas facile quand on est propriétaire, maman de deux enfants. Enfin voilà, on ne part pas seule, on n'est pas seule dans cette aventure. Pour moi, c'était ça. Donc, il fallait que j'assure mes arrières en cas de problème. » (E9)

Les situations relatées par les personnes en reconversion mettent en évidence les effets cumulatifs des difficultés rencontrées qui ne s'additionnent pas de manière linéaire, mais se renforcent mutuellement. Les ressources financières limitées, les contraintes familiales, l'instabilité professionnelle et l'incertitude liée au financement de la formation, sont autant d'obstacles mis en exergue dans les focus groups. Ces freins ne relèvent pas uniquement de la sphère individuelle, ils soulignent les limites des dispositifs censés faciliter les transitions vers les métiers du travail social, en particulier pour les publics en reconversion.

On peut encore citer à cet effet le rapport d'enquête sur les manquements des politiques publiques de protection de l'enfance qui voudrait encourager l'intégration des professionnels en reconversion : *« La diversification des viviers de recrutement passe par des campagnes de communication conduite en direction de la jeunesse mais également vers d'autres publics dans l'objectif d'encourager de potentielles reconversions professionnelles. »* (Assemblée nationale, 2025, p.343). Un tel encouragement suppose la mise en place de dispositifs plus adaptés et lisibles, capables de répondre aux besoins spécifiques de ces publics, et de sécuriser leurs parcours de transition vers les métiers du travail social.

Les récits recueillis dans le cadre de l'enquête qualitative, comme les résultats de l'enquête quantitative, montrent à quel point l'entrée en formation dans les métiers du travail social constitue un moment de tension, marqué par des risques pluriels. Ces obstacles, loin d'être uniquement individuels, révèlent aussi des déficits structurels dans l'accompagnement des mobilités professionnelles et une précarité qui peut freiner, voire empêcher, des vocations pourtant affirmées. Cette précarité est d'autant plus marquée que les dispositifs de financement et d'appui restent souvent peu lisibles ou conditionnés à des critères restrictifs. Dans ce contexte, le lieu de formation devient un élément décisif dans la faisabilité du projet, non seulement pour des raisons géographiques ou pratiques, mais aussi en tant qu'espace de socialisation, d'apprentissage et de projection dans le métier. La question de l'accessibilité territoriale aux établissements, comme celle de la qualité de l'accueil, joue un rôle non négligeable dans l'engagement et la persévérance des étudiants en cours de formation. C'est ce que nous allons à présent explorer.

2. L'expérience d'entrée en formation : entre mobilité géographique et recherche d'un cadre accueillant

2.1. Une mobilité géographique limitée, mais envisagée en cas de nécessité

Les résultats de l'enquête révèlent que le déménagement pour accéder à une formation en travail social reste minoritaire. Seuls 17 % des répondants déclarent avoir déménagé pour entrer en formation. Autrement dit, près de 5 personnes sur 6 ont pu intégrer un établissement sans changer de lieu de résidence. Les déménagements concernent surtout les personnes en formation d'EJE (28 %), d'ES (22 %) ou d'ASS (19 %), soit les populations les plus jeunes. Ils concernent aussi davantage les étudiants résidant, avant leur formation, en milieu rural (25 %) ou en milieu semi-urbain (19 %) : seuls 11 % de ceux qui résidaient en milieu urbain ont dû déménager.

Deux interprétations complémentaires peuvent être avancées pour expliquer la faible proportion d'étudiants ayant déménagé pour entrer en formation. La première met en avant une répartition relativement équilibrée de l'offre de formation sur le territoire, qui permet à une majorité d'étudiants d'accéder à un établissement sans devoir quitter leur environnement d'origine. La seconde souligne au contraire le poids des contraintes logistiques (coût du logement, double résidence, frais de déménagement ou d'installation), affectives (éloignement du cercle familial, rupture avec l'environnement social habituel) ou économiques, qui freinent les mobilités, notamment pour les personnes déjà installées professionnellement ou familialement ainsi que pour celles issues des milieux les plus modestes, pour qui le coût d'une mobilité géographique représente un paramètre pesant fortement dans les arbitrages.

Les données issues de l'enquête confirment cette hypothèse : 11 % des répondants déclarent un revenu mensuel net inférieur à 1 100 euros au sein de leur foyer, ce qui place ces étudiants en situation de grande précarité. À l'inverse, seuls 20 % appartiennent à un foyer disposant de plus de 3 000 euros par mois. Cette distribution inégale des ressources contribue à renforcer des arbitrages contraints en matière de mobilité, notamment lorsqu'aucune aide financière ou solution d'hébergement n'est mobilisable.

Les témoignages recueillis en focus groups montrent néanmoins que cette faible mobilité ne doit pas être lue comme un refus de se déplacer, mais plutôt comme un arbitrage raisonné. Dans les échanges, les étudiants disent qu'ils auraient pu envisager un déménagement si le projet de formation avait été suffisamment attractif ou porteur de sens. Par exemple, une étudiante vivant à proximité de Reims n'a pas eu de difficulté à changer de région, dans la mesure où elle pouvait par ailleurs effectuer ses stages à proximité de son domicile.

Autrement dit, le critère géographique n'est pas – dans les discours – pointé comme systématiquement bloquant. Il est mis en balance avec la qualité perçue de la formation, les conditions d'accueil et les opportunités professionnelles. Dans ce sens, les arbitrages ne relèvent pas d'un simple calcul individuel, mais d'une rationalité située : les décisions sont prises à partir d'une position sociale

donnée, en fonction des ressources mobilisables, des ancrages sociaux et relationnels, et des opportunités perçues comme réellement accessibles. Se déplacer devient une option envisageable uniquement si les conditions d'accueil, les débouchés attendus ou le cadre de formation en justifient clairement l'effort.

2.2 La recherche d'un établissement « à taille humaine » : un facteur décisif

Si le critère géographique n'apparaît pas comme un obstacle absolu à la mobilité selon les participants aux focus groups, ceux-ci insistent toutefois sur un autre facteur déterminant dans leurs choix d'établissement : la qualité du cadre d'accueil et la nature des relations pédagogiques. Ce sont moins la localisation ou la renommée qui orientent leurs décisions que la possibilité d'intégrer une structure à taille humaine, favorisant un accompagnement individualisé, une proximité avec les équipes éducatives et un environnement relationnel soutenant, particulièrement précieux dans des parcours parfois fragilisés, marqués par des reprises d'études, des reconversions professionnelles ou des situations de précarité. Dans ce contexte, le choix de l'établissement ne se réduit pas à une simple donnée logistique : il engage une recherche de sécurité, de reconnaissance et de conditions d'apprentissage favorables, que les étudiants associent volontiers à des structures à taille humaine.

« Au tout début, moi, j'ai vraiment eu un coup de cœur pour [mon établissement], parce que c'est une école un peu différente quand même, on ne va pas se mentir, [des autres écoles]. Parce qu'ils sont... comment dire ? Ils sont plus à taille humaine. » (E1)

Faire sa formation dans des établissements de moindre envergure donnent aux étudiants interrogés la sensation d'une plus grande accessibilité des équipes pédagogiques, avec un suivi plus individualisé et une ambiance qui leur semble différente des institutions de taille conséquente. Ces dimensions sont véritablement valorisées dans un contexte où les formations sont exigeantes et peuvent s'inscrire dans des parcours marqués par la précarité ou la reprise d'études. La taille des promotions semble aussi déterminante : les petites promotions favoriseraient la cohésion de groupe et le soutien mutuel. Que ce soit à l'échelle des établissements ou des promotions, c'est finalement la plus grande proximité avec les équipes pédagogiques qui est mise en avant.

« Cette année, on est 17 dans la promo en deuxième année AS. Sinon, les premières années sont 17 aussi. On est vraiment des petites promos et on fonctionne un peu comme une famille. On a un cadre pédagogique qui nous suit sur l'année. Donc, c'est vraiment, on se sent à l'aise, sans jugement [...] et c'est vraiment le cadre de la formation qui est important pour se sentir bien, et vouloir continuer de venir et pas perdre espoir en la formation non plus. » (E2)

Ces configurations leur semblent plus adaptées pour prévenir le décrochage, et favoriseraient la persévérance en formation malgré les différents obstacles qu'ils peuvent rencontrer.

Enfin, pour certains étudiants, la valorisation des établissements à taille humaine s'accompagne d'une perception positive de leur niveau d'engagement. Une étudiante en particulier établit un lien explicite entre ces deux dimensions, soulignant le contraste avec une précédente expérience de formation :

« Ils sont très engagés aussi, il faut le dire, sur plein de causes différentes, et c'est assumé. Moi, j'étais allée, quand j'étais AS, j'étais [dans un autre établissement], et on n'était pas dans le même... On n'était pas, voilà, dans le même monde. » (E1).

Ce témoignage met en lumière l'importance que peut revêtir, pour certains, l'investissement de l'établissement dans des causes sociales ou éducatives, au-delà des seules qualités pédagogiques. Si cette appréciation ne saurait être généralisée, elle invite néanmoins à considérer que l'engagement institutionnel perçu peut contribuer à renforcer l'attractivité d'un lieu de formation, en particulier pour des publics sensibles à la cohérence entre les valeurs portées et le contenu de l'apprentissage.

Ces échanges montrent ainsi que ce qui importe aux yeux des étudiants, ce n'est pas tant la nature formelle du programme ou son organisation académique, que l'expérience globale de la formation : Une expérience façonnée par un cadre relationnel soutenant, une pédagogie incarnée, des équipes accessibles et un environnement porteur de sens. Autant de dimensions qui, au-delà des profils ou des parcours d'entrée, participent à l'engagement dans la formation, à la construction d'un sentiment de légitimité (ne pas douter de sa valeur dans un espace souvent perçu comme codé, exigeant ou intimidant), et à soutenir l'attractivité même de ces formations.

Ce chapitre met en évidence les nombreux obstacles auxquels les étudiants sont confrontés à leur entrée en formation dans les métiers du travail social. Manque d'information, complexité des démarches et coût d'accès aux écoles constituent autant de freins qui révèlent des inégalités marquées, particulièrement pour les personnes en reconversion ou issues de milieux modestes. La mobilité géographique, souvent perçue comme un simple facteur logistique, apparaît en réalité comme un arbitrage conditionné par la qualité perçue du projet de formation et de l'environnement d'accueil. L'accès à la formation dépend ainsi d'un ensemble de ressources – matérielles, relationnelles, institutionnelles – qui façonnent les parcours et participent à la construction d'une identité professionnelle en devenir.

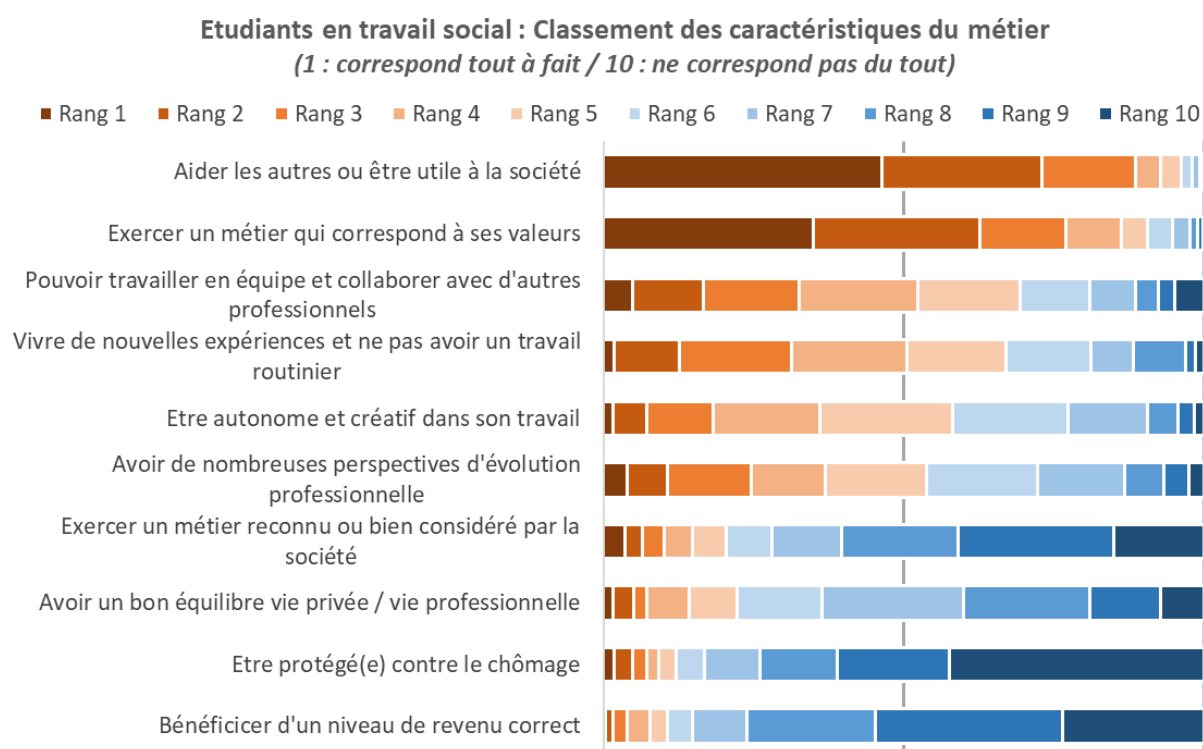
Ces récits d'entrée en formation permettent ainsi de mieux comprendre les tensions, les espoirs et les arbitrages qui précèdent l'engagement dans les métiers du travail social. Ils mettent en lumière des parcours marqués par des incertitudes, mais aussi par des choix réfléchis, ancrés dans des expériences personnelles et sociales singulières. Au-delà des obstacles, nombreux sont les étudiants qui formulent des engagements forts, portés par une quête de sens, un idéal de justice ou une volonté de « faire utile ». C'est à ces formes d'engagement professionnel en devenir que nous consacrons à présent le chapitre suivant.

Chapitre 4. Engagements professionnels : entre idéaux et confrontation au réel

1. Le choix du travail social : une quête de sens nourrie par l'expérience et l'immersion

1.1. Une orientation portée par des valeurs éthiques et relationnelles : choisir un métier qui a du sens

Les résultats de l'enquête montrent que l'orientation vers les formations du travail social repose d'abord sur un socle de valeurs morales et relationnelles fortes, plaçant l'aide à autrui et l'utilité sociale au cœur des motivations. À la question du classement des caractéristiques qui définissent le mieux le métier qu'ils ou elles exerceront à l'issue de leur formation, les trois critères arrivant en tête sont : « *aider les autres ou être utile à la société* », « *exercer un métier qui correspond à ses valeurs* », et « *pouvoir travailler en équipe et collaborer avec d'autres professionnels* ». Ces choix manifestent une adhésion profonde à une certaine conception du métier, centrée sur l'action sociale, la solidarité, le travail collectif, et la cohérence éthique entre valeurs personnelles et pratiques professionnelles.



En revanche, d'autres dimensions du métier apparaissent comme secondaires dans les réponses des étudiants. Les perspectives d'évolution professionnelle, la reconnaissance sociale ou encore la possibilité d'exercer un métier valorisé par la société occupent des positions intermédiaires, voire faibles (souvent rangées entre les positions 5 et 8). Enfin, les caractéristiques liées aux conditions de travail et de rémunération – telles que *l'équilibre vie privée/vie professionnelle*, *la protection contre le chômage* ou *le niveau de revenu* – sont systématiquement classées en bas de l'échelle. Cette hiérarchie révèle un regard lucide, voire critique, porté par les étudiants sur les conditions d'exercice des métiers du social ; quelques mois seulement après leur entrée en formation, ils n'en attendent ni confort matériel, ni reconnaissance symbolique forte, mais y projettent avant tout une aspiration morale et relationnelle.

Le nuage de mots ci-dessous, illustre visuellement cette concentration autour des valeurs humanistes, en reflétant les expressions spontanées des répondants :



Ces éléments statistiques convergent avec les discours recueillis lors des focus groups, où l'engagement est largement décrit comme une réponse à un besoin de sens, une volonté d'agir pour autrui, ou encore un désir de contribuer à une société plus juste.

L'un des premiers leviers de l'orientation vers les formations et les métiers du social est l'aspiration à des relations « *humaines* » et à une logique professionnelle fondée sur des valeurs. Une quête de sens qui mène à l'envie d'accompagner, de se sentir utile, et qui est fréquemment mis en opposition avec le « *travail de bureau* ». C'est le cas des étudiants en formation initiale, qui cherchaient d'emblée à s'orienter vers un métier moins sédentaire et ouvert sur les autres :

« *Je cherchais un boulot dans lequel je ne serais pas cloîtrée dans un bureau.* » (E1)

« *Je me voyais plus... enfin moins faire d'administratif que faire du partage avec l'autre. Donc, du coup, j'ai préféré faire ME, plus dans le partage, même si, bien sûr, il y a de l'administratif.* » (E3)

Les personnes interviewées dans le focus group formation continue soulignent toutes leur volonté d'avoir un travail qui a du sens, où les relations humaines prédominent. La perte du sens, le profit, le manque de temps les a poussés à quitter leur travail précédent. En choisissant le travail social, elles souhaitent mettre en œuvre les valeurs d'aide, d'utilité ou d'attention à l'autre. Ces témoignages confirment que, malgré les évolutions du secteur et les tensions qui le traversent, les valeurs fondatrices du travail social demeurent puissamment mobilisatrices. Elles continuent de constituer un socle de sens pour celles et ceux qui s'y engagent, y compris après un premier parcours professionnel. En cela, les récits issus de la formation continue résonnent avec ceux des étudiants en formation initiale, tout en ajoutant une dimension critique rétrospective, construite à partir d'une expérience plus longue du monde du travail.

Ce constat - à savoir que le choix du travail social repose sur une quête de sens, en rupture pour certains profils avec des expériences professionnelles antérieures jugées vides de portée humaine – s'inscrit dans un mouvement plus large, bien documenté dans le Livre Blanc du travail social, où l'attrait pour ces métiers est largement porté par la quête de sens exprimée par les professionnels. Le document souligne en effet que : « *En définitive, cette question du sens du travail est devenue centrale, elle se profile même comme un enjeu de santé publique, ainsi que l'a souligné l'économiste Coralie Pérez.* » (HCTS, 2023, p.26).

Cette formulation met en lumière le caractère systémique du problème : au-delà des trajectoires individuelles, la perte de sens dans le travail renvoie à des transformations profondes du rapport au travail dans nos sociétés, qui affectent la santé psychique et l'engagement professionnel. L'écho entre cette analyse et les récits recueillis en formation continue est frappant : le travail social apparaît ici comme un espace de reconquête du sens, dans un monde professionnel souvent vécu comme standardisé ou déshumanisé. Le fait que cet enjeu soit qualifié de problème de santé publique souligne combien le sens au travail apparaît comme une condition essentielle pour maintenir l'engagement des professionnels dans la durée, face aux tensions du métier et aux risques d'usure.

« *Mais j'ai toujours aimé le contact avec les personnes pour pouvoir les aider c'était quelque chose d'important pour moi.* » (E10)

« En tout cas, pour le moment, je suis moins derrière un bureau à faire des tâches administratives et je suis beaucoup, beaucoup plus auprès du public, et c'est vraiment ça qui m'anime. Ce n'est pas d'être derrière un ordinateur à faire des écrits toute la journée, c'est vraiment être au contact des personnes, réfléchir avec eux. » (E9)

« La construction de projets pour moi, c'est ce qu'il y a de plus beau à faire, parce que c'est leur redonner confiance et leur faire croire en eux, et parfois on l'oublie malheureusement. » (E13)

Ce ressort éthique de l'orientation s'inscrit dans un imaginaire très fort des métiers du social qui se fonde sur des valeurs de solidarité et d'altruisme. Pour l'ensemble des étudiants interrogés, il s'incarne concrètement à travers l'engagement professionnel sur le terrain. Cependant, cette motivation peut aussi générer des désillusions lorsqu'elle se confronte aux réalités des métiers.

1.2. Le choix de sa filière : besoins d'immersion et impact des parcours antérieurs

Si les valeurs éthiques et relationnelles apparaissent comme des moteurs puissants de l'orientation vers les métiers du travail social, le choix d'une filière spécifique se construit plus progressivement, au fil des expériences et des opportunités. Les parcours des étudiants, qu'ils soient en formation initiale ou continue, témoignent d'itinéraires souvent discontinus, marqués par des tâtonnements, des réorientations ou des déclics provoqués par une rencontre ou une immersion. Nous avons pu précédemment apprécier le rôle des rencontres et expériences concrètes pour l'orientation vers le travail social, celles-ci jouent également un rôle central pour aider à clarifier le projet professionnel.

Dans le parcours des étudiants interrogés, le choix d'une filière en travail social s'est en effet rarement construit de façon linéaire. Il est souvent précédé d'une trajectoire faite d'explorations et de réajustements : *« J'ai commencé par faire AS, mais je veux bosser en PJJ, et je me suis fortement ennuyée dans le poste d'assistante sociale. [...] Du coup, je me suis complètement réorientée en éduc. » (E1)*

Le besoin d'immersion concrète ressort de manière forte : beaucoup expriment que c'est par des stages, des formations courtes, des expériences de terrain qu'ils ont pu préciser leur projet. Les témoignages montrent que l'expérience directe avec les publics (en situation de handicap, en foyer, en service éducatif) agit comme un révélateur.

« J'ai eu une journée de découverte qui m'a vraiment marquée. C'était avec les enfants sourds et aveugles. [...] C'était cette journée qui a fait le déclic quoi, dans ma tête. » (E6)

Ces immersions permettent de lever les incertitudes, de confirmer ou d'infirmer une première intuition sur le choix du métier et d'éviter un engagement basé sur des représentations idéalisées. En revanche, l'absence de telles immersions ou le manque d'information préalable peut conduire certains à choisir un métier par défaut ou à se réorienter après coup.

En formation continue, les expériences professionnelles antérieures vécues par les personnes en reconversion ou en reprise de formation sont des atouts en termes de compétences. Elles ont appris à

assumer une tâche, à travailler en équipe, à communiquer avec des collègues ou des clients. Pourtant, l'une d'elles regrette que ces expériences ne soient pas suffisamment prises en compte

« Je sais qu'il y en a qui ont fait des VAE ou qui ont des diplômes... moi, je ne pouvais pas réduire mon temps de formation. Dommage qu'il n'existe pas de parallèle pour les adultes. C'est dommage parce qu'on a quand même acquis lors de nos expériences professionnelles certaines choses, certaines compétences, certaines valeurs, et trois ans, ça me semblait très long. » (E9)

Pourtant, malgré leurs atouts, la reprise d'études après une expérience professionnelle et après avoir quitté l'école depuis quelques années, peut être aussi source de stress.

« Moi, c'était surtout la reprise des études à quarante-quatre ans, comment dire, je n'aimais déjà pas l'école quand j'étais plus jeune et donc l'obstacle vraiment ça été ça le plus important. C'est : est-ce que je suis capable par rapport aux écrits. Je me posais beaucoup de questions. Vraiment, c'était assez angoissant pour moi. » (E7)

« Moi au début de la formation, j'étais très perdu parce qu'il y a beaucoup d'informations à prendre. Je me suis dit, moi le scolaire, ça va mal se passer, mon année de formation va mal se passer. » (E12)

L'orientation vers les métiers du travail social s'inscrit rarement dans une trajectoire linéaire ou figée. Elle se construit progressivement, souvent au prix de détours, de réajustements, et surtout d'expériences concrètes vécues sur le terrain. Qu'il s'agisse de stages, de journées de découverte, de missions de bénévolat ou d'emplois dans le secteur, ces immersions jouent un rôle clé dans un processus d'orientation continu, avant même l'entrée en formation puis tout au long de celle-ci. Elles permettent aux futurs professionnels de mieux cerner les réalités du travail social, d'éprouver leurs motivations, de préciser un champ d'intervention ou même de réorienter leur projet initial.

Les témoignages recueillis montrent que cet ancrage dans le réel constitue le principal levier pour lever les incertitudes, déconstruire certaines représentations idéalisées et renforcer l'engagement. La confrontation aux pratiques de terrain ne permet pas seulement de valider une première intuition : elle initie souvent une dynamique réflexive, qui se poursuit durant la formation et contribue à maintenir un cap, affiner un choix de métier ou d'institution, voire s'ouvrir à d'autres modalités d'intervention sociale. Les étudiants interrogés l'ont pleinement intégré à leur démarche : beaucoup soulignent combien ces expériences ont été décisives dans leur orientation, et plusieurs s'investissent à leur tour dans des dispositifs d'accueil et d'immersion pour les futurs candidats. *« On va mettre en place deux immersions : une après-midi où ils suivent un cours avec les premières années, et une deuxième après-midi où ils sont avec nous, les deuxièmes années, où on leur parle de notre vie étudiante. Toutes les questions qu'ils peuvent avoir, tout ça. » (E2).*

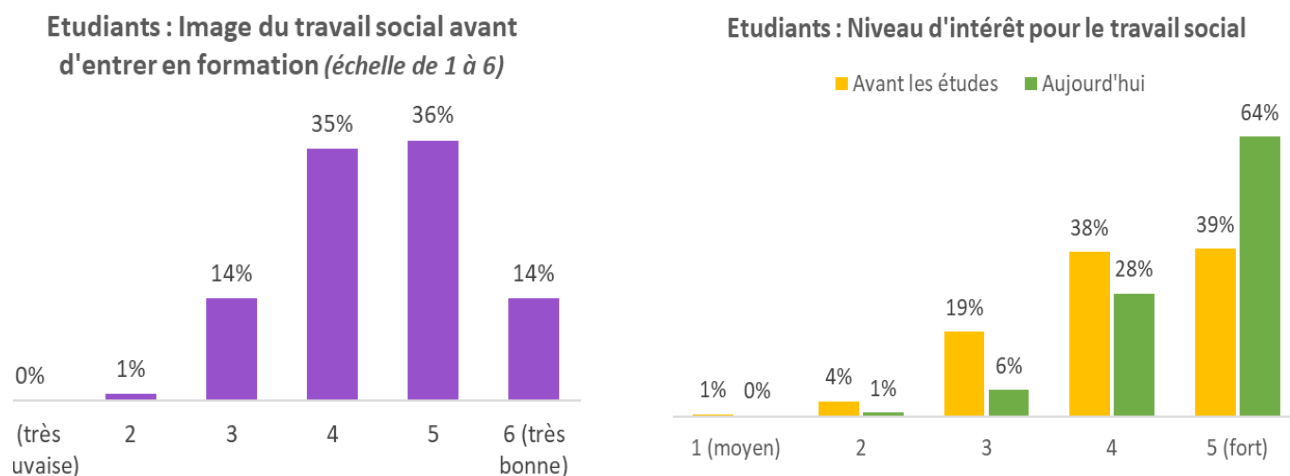
Cet engagement dans la transmission et l'accompagnement témoigne d'un attachement au métier choisi, mais aussi d'un désir de partager leur propre expérience étudiante afin de rendre plus accessibles, pour les futurs candidats, les conditions d'un choix éclairé.

2. Entre réalité professionnelle et désir de transformation : faire face, s'ajuster, résister

2.1. L'évolution du regard au fil de la formation

Les données issues de l'enquête quantitative confirment que, dans leur très grande majorité, les étudiants abordent leur entrée en formation avec une image globalement positive du travail social. Sur une échelle de 1 à 6, 71 % des répondants attribuent une note comprise entre 4 et 6 à la question de l'image qu'ils en avaient avant d'intégrer leur cursus. Toutefois, cette représentation initiale n'est pas homogène : une part non négligeable (14 %) manifeste une position plus réservée, pouvant traduire une forme d'hésitation ou de regard critique dès l'origine.

Cette première perception évolue sensiblement dès les premiers mois de formation. L'intérêt pour le travail social s'est en effet renforcé pour une majorité d'étudiants : 64 % évaluent aujourd'hui leur intérêt au niveau maximal (note 5), contre 39 % avant l'entrée en formation. Cette progression peut toutefois être interprétée de manière nuancée : pour certains, la formation peut agir comme un facteur de confirmation de leur engagement, en renforçant leurs convictions et leur motivation. Pour d'autres, elle est vécue comme un révélateur, au travers d'un processus de réajustement parfois brutal, nourri par la confrontation aux réalités du terrain.



Que ce soit en formation initiale ou continue, les étudiants interrogés ont particulièrement insisté sur l'évolution de leur regard sur les métiers du social depuis le début de leur formation. Une évolution qui se caractérise par une prise de conscience des réalités du terrain qui vient mettre leur choix d'orientation à l'épreuve et peut venir entamer leur enthousiasme initial, marqué par une forme d'idéalisation du métier.

« C'est vrai qu'on idéalise beaucoup le métier avant d'y être confronté réellement. Enfin, quand on est dans nos lieux de stages, là on réalise les difficultés que possède soit la structure, soit l'équipe, soit ... Enfin, effectivement, on tombe un peu des nues, on va dire. » (E5)

« Je ne vais pas dire une grosse désillusion, parce que ça se sait qu'en général le social, ça ne va pas très bien quoi. Mais ouais, c'est un peu quand même assez démotivant. Et autant pour moi dans mon stage que pour ma promo. J'ai entendu beaucoup de discours similaires. » (E4)

Cela se manifeste dès leur découverte du terrain, au travers des stages, qui révèlent un quotidien professionnel souvent éloigné de leurs attentes : surcharge administrative, épuisement des équipes, difficultés à faire évoluer les situations des publics accompagnés.

« [On] se cogne à des réalités assez dures. Celle de la précarité du terrain, de la fatigue des équipes, de la violence institutionnelle que, moi, j'ai beaucoup vu en PJJ. J'ai fait deux stages en PJJ et j'ai quand même vu des choses qui m'ont... Avec lesquelles je ne suis pas du tout en adéquation. Le milieu est quand même violent, il est dur. Et je crois aussi que le contexte socio-politique dans lequel on évolue, en tout cas, nous, ça nous a beaucoup inquiétés. » (E1)

« Comment, nous, on peut avancer alors que même les professionnels sont perdus ? » (E2)

« Il y a beaucoup de burnout, je trouve, beaucoup » (E9)

Ce « choc » des réalités du terrain est vécu comme une forme de désenchantement par certains, mais aussi comme une forme de maturité professionnelle. Plusieurs étudiants prennent aussi conscience que la bonne volonté ne suffit pas dans le travail social, et qu'il est conditionné par des logiques institutionnelles, des manques de moyens, et parfois, des politiques publiques contradictoires.

Les observations partagées dans les focus groups résonnent fortement avec les constats formulés dans plusieurs rapports institutionnels récents. Ainsi, le rapport de la commission d'enquête parlementaire sur les manquements des politiques publiques de protection de l'enfance pointe des dysfonctionnements profonds du secteur, générant un sentiment de perte de sens généralisée chez les professionnels. Ceux-ci se voient contraints de se transformer en « *urgentistes sociaux* », dans l'incapacité d'exercer leur métier dans une logique de temps long, de prévention et de continuité, « *au détriment de l'intérêt supérieur de l'enfant* ». (Assemblée nationale, op cit, p.339)

De même, le Livre Blanc du travail social souligne l'ampleur de la « *bureaucratisation rampante* » qui affecte le secteur (HCTS, p.27). L'emprise croissante des normes, procédures et dispositifs y est identifiée comme un facteur de désorganisation du travail quotidien, éloignant les professionnels du cœur de leur métier : la relation d'aide et l'accompagnement des personnes. Ces analyses institutionnelles viennent ainsi confirmer les ressentis exprimés par les étudiants : elles permettent de relier les expériences individuelles de terrain à des transformations structurelles plus larges, qui redéfinissent aujourd'hui les conditions d'exercice du travail social.

Ce poids des contraintes institutionnelles se manifeste également dans un domaine souvent perçu comme révélateur : celui de l'accueil des stagiaires. Plusieurs étudiants interrogés expriment un sentiment d'incompréhension, voire d'amertume, face à ce qu'ils identifient comme un paradoxe. D'un côté, les discours publics et professionnels insistent sur la pénurie de personnel et les besoins croissants de recrutement dans le champ social. De l'autre, les futurs professionnels font l'expérience de difficultés récurrentes à trouver un stage, à être encadrés dans de bonnes conditions, ou à obtenir une gratification minimale.

« L'autre désillusion, c'est aussi, euh alors, d'un côté, cette énorme demande du métier du social, qui hurle qu'il manque de moyens, qu'il manque de personnel. C'est même sur la moitié de nos institutions, quand même, des grandes

banderoles « le métier du social en souffrance ». Et parallèlement à ça, nous cette année, dans la promo, la recherche de stage ça a été une calamité. » (E1)

« C'est vrai que pendant un an, ne pas pouvoir être gratifié, malheureusement, il y en a qui se posent la question de voir s'ils peuvent continuer une filière qui leur plait. » (E8)

Ce manque de moyens pour l'accueil et la formation des stagiaires est relevé et vécu comme une ambiguïté. Comment un secteur qui peine à recruter peut ne pas mettre les moyens pour former ou fidéliser les futurs travailleurs sociaux ? S'ils comprennent l'enjeu de la complexité du financement des établissements médicaux sociaux, et de leurs obligations financières, certains font un constat amer de cette réalité :

« Mais, effectivement, tout le monde a besoin, mais tout le monde a du mal à recruter parce que par manque de temps, parce que la personne qui est déjà là, elle fait soixante-douze trucs en même temps. Donc pour eux, ce n'est pas évident non plus. On ne va pas leur jeter la pierre, hein, parce que... Mais de là en découle les burn-out, les absences, les arrêts maladie. Je pense que c'est un engrenage, en fait, si vous voulez. » (E13)

« Je pense qu'on a tous rencontré des personnes en burn-out qui n'en pouvaient plus, notamment lors de nos stages. Sans s'en rendre compte un peu, elles se vidaient sur nous maladroitement aussi. » (E14)

La confrontation au terrain peut être d'autant plus complexe qu'il faut aussi faire face à l'épuisement et à l'usure des professionnels avec qui ils travaillent. Les étudiants interrogés portent à ce sujet un regard compatissant, mais aussi critique.

« Et puis, il y en a certains qui se retrouvent à exercer des métiers de travailleurs sociaux et ils subissent leur métier, et ça, ça se ressent fort, ça se ressent énormément. » (E13)

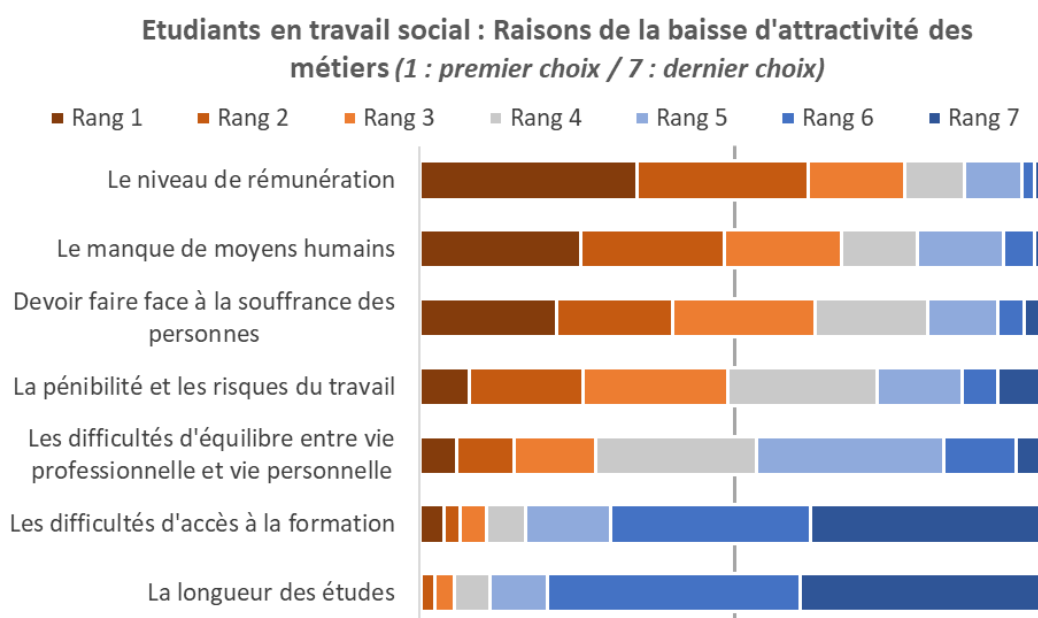
« Ma référente [elle] fatigue de devoir toujours se battre. Se battre au niveau institutionnel, au niveau de leur mission, parce que si ça dépasse, ça ne va pas, c'est très compliqué, je trouve, et elles se fatiguent toutes ou tous parce qu'il y a de plus en plus de normes » (E9)

« C'est qu'il n'est pas simple de travailler avec les éducateurs d'hier et moi éducatrice demain, parce qu'une personne qui est éducatrice dans un service durant autant d'années, on parle de dizaines, de vingtaines d'années, je pense que, sans le vouloir, elle est maltraitante, d'autant plus quand souvent l'association où elle est n'est pas demandeuse de formations, d'évolutions. » (E14)

Pour autant, cette évolution du regard et cette confrontation aux réalités du terrain ne sont pas toujours synonymes de renoncement. Au contraire, malgré une certaine lucidité sur les difficultés du secteur et de ses professionnels, certains réaffirment leur engagement sur cette voie avec une posture plus stratégique.

2.2. Du désenchantement à l'espoir d'agir autrement

Le désenchantement face aux conditions d'exercice des métiers du travail social, largement documenté dans les focus groups, trouve un écho clair dans les réponses à l'enquête quantitative. Les étudiants identifient sans ambiguïté les principaux freins à l'attractivité du secteur : 62 % d'entre eux classent le niveau de rémunération en première ou deuxième position, près de la moitié (48 %) font de même pour le manque de moyens humains, tandis que deux-cinquièmes (40 %) placent la confrontation à la souffrance des personnes parmi leurs trois premières préoccupations. Ces réponses traduisent une prise de conscience précoce des tensions structurelles du secteur, qui affectent à la fois la qualité de l'intervention sociale et les conditions de travail des professionnels. La pénibilité du travail, les risques psychosociaux, les difficultés à concilier vie personnelle et professionnelle sont également fréquemment citées dans les premiers rangs. À l'inverse, la longueur des études et les difficultés d'accès à la formation sont beaucoup moins souvent perçues comme des facteurs majeurs de désaffection (la majorité les classe en rangs 5 à 7).



Ces résultats confortent le regard lucide porté par les étudiants sur leur orientation, quelques mois seulement après leur entrée en formation. Toutefois, ceux-ci ne nourrissent pas pour autant un discours de résignation. Ce désenchantement face aux limites des métiers du social amène une partie des étudiants interrogés dans le cadre des focus groups vers une volonté de transformation, pour réussir à « *faire autrement* » et à reprendre du pouvoir d'agir. S'ils observent également une certaine absence de reconnaissance sociale et salariale du secteur, ils sont loin de se résigner, et ils envisagent les moyens à leur disposition pour faire changer les choses, notamment en évoluant sur le plan professionnel :

« Pourquoi je me lance dans une telle formation si, arrivée sur le terrain, je ne peux rien faire ? Ce qui a du coup fait évoluer chez moi, et pas que moi dans ma promo, l'envie de viser plus haut. Avant même d'aller sur le terrain, l'envie de passer le CAFERUIS pour être plus haut, pour avoir potentiellement des possibilités d'un pouvoir d'agir, histoire

de faire changer les choses, débloquer des budgets, des subventions. Histoire de faire en sorte que, sur le terrain, ça aille en fait. » (E4)

« J'aimerais évoluer aussi par la suite, avoir un minimum pour pouvoir faire un CAFERUIS ou faire autre chose en fait. » (E9)

Ainsi, ils sont conscients de leur marge de manœuvre réduite sur le terrain et envisagent déjà une poursuite d'études pour devenir cadre ou chef de service, dans l'idée d'exercer une influence plus grande sur l'organisation du travail dans les établissements sociaux et médico-sociaux. Un projet qui n'est pas motivé par une ambition de pouvoir, mais par l'envie de faire évoluer le système de l'intérieur.

De fait, l'expérience du terrain n'est pas synonyme de découragement, elle leur permet aussi d'envisager le développement de nouvelles stratégies professionnelles, et de confirmer leurs choix d'orientation.

Dans ce dernier chapitre, l'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives met en évidence un engagement professionnel porté par des motivations éthiques fortes, mais traversé par des tensions dès l'entrée en formation. Loin d'être une simple projection idéalisée, le choix du travail social s'ancre dans des expériences personnelles, des rencontres, des ruptures ou des transitions professionnelles, qui inscrivent la formation dans un parcours souvent non linéaire, fait de réajustements progressifs. La formation constitue une étape charnière de ce parcours : elle permet d'affirmer les choix d'orientation, d'éprouver les motivations initiales à l'aune du réel, mais aussi de commencer à se situer comme professionnel dans un environnement, dans un champ d'activité traversé par des tensions, que les étudiants appréhendent dès les premiers mois de leur cursus. La confrontation aux réalités du terrain – surcharge de travail, manque de moyens, fatigue des équipes – peut ébranler les représentations initiales, mais elle alimente aussi des réflexions critiques et, pour certains, le souhait d'évoluer pour influencer autrement sur les pratiques professionnelles.

Dans ce contexte, l'expérience étudiante joue un rôle essentiel. Elle est façonnée par des conditions de formation parfois fragiles (accès aux stages, reconnaissance des acquis, articulation vie personnelle/professionnelle), mais aussi par des formes de solidarité entre pairs. L'investissement dans l'accueil des futurs candidats, la transmission de l'expérience vécue et le souci de rendre les formations plus accessibles témoignent d'une volonté de s'inscrire activement dans une communauté professionnelle en devenir.

Enfin, au-delà de leur trajectoire individuelle, les étudiants interrogés formulent une lecture lucide des facteurs qui fragilisent l'attractivité des métiers du social : conditions salariales dégradées, manque de reconnaissance, épuisement professionnel. Ces constats, articulés à une réflexion sur les leviers d'action possibles, participent d'un engagement réflexif, nourri d'expériences contrastées, mais tourné vers l'avenir. Ils soulignent combien l'orientation vers et dans les métiers du travail social s'inscrit dans un cheminement progressif, où l'engagement initial peut se redéployer au fil de la formation et des expériences de terrain.

Conclusion de la troisième partie

Cette troisième partie nous a plongés dans l'expérience étudiante de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans le contexte de désaffection des formations en travail social, il s'agissait d'aller à la rencontre de celles et ceux qui étaient arrivés jusqu'à nous, pour mieux comprendre les parcours, le processus de construction des choix, les déclencheurs de leur décision, mais aussi les obstacles, les défis et les tensions, peut-être toujours persistantes.

Pourquoi et comment ces personnes arrivées en première année de formation après le lycée, une autre filière entamée, ou dans le cadre d'une réorientation professionnelle, avaient-elles franchi le pas de l'engagement vers ces métiers ? Cette question a traversé l'ensemble de notre enquête, en guidant l'analyse des parcours, des récits et des tensions qui s'expriment autour de l'engagement vers ces métiers.

L'orientation vers les métiers du travail social n'est pas une décision ponctuelle, un simple moment de choix scolaire, elle est également rarement linéaire. C'est un processus continu, souvent jalonné de bifurcations, d'hésitations, voire de retraits temporaires. Si certains – peu nombreux – inscrivent leur choix dans une trajectoire amorcée dès le collège ou le lycée, la majorité évoque un cheminement plus sinueux, dans lequel l'orientation se construit progressivement. Ce processus remet en question l'idée d'une vocation innée ou précoce : l'engagement vers le travail social apparaît rarement comme une évidence anticipée, mais bien davantage le fruit d'un processus relationnel et situé, c'est-à-dire façonné par les interactions avec l'entourage, les opportunités d'immersion, mais aussi par les ressources sociales, scolaires et territoriales dont les individus disposent de manière différenciée, selon leur origine sociale, leur environnement éducatif ou leur lieu de vie. L'entrée en formation n'est pas la fin de ce processus, mais une nouvelle étape : un moment de redéfinition, au cours duquel les étudiants éprouvent leurs motivations initiales à l'aune des réalités du terrain et des contraintes institutionnelles.

Les récits recueillis lors des focus groups, comme les données de l'enquête quantitative, témoignent d'une forte aspiration à exercer un métier porteur de sens, utile socialement et fondé sur la relation humaine. Cette quête de sens constitue un levier d'engagement, notamment dans le cadre de reconversions. Cependant, elle se confronte très tôt aux réalités du secteur : manque de reconnaissance, surcharge de travail, inadéquation des moyens, accès difficile à l'information et aux stages. La formation devient alors elle aussi un moment charnière, qui vient affiner, réajuster ou parfois réinterroger le projet initial. Certains étudiants expriment déjà après quelques mois de formation une volonté d'évolution – par exemple en visant des fonctions d'encadrement – dans l'espoir de pouvoir résister aux contraintes perçues et influencer, de l'intérieur, sur un système dont ils saisissent rapidement les limites.

Ces constats entrent en résonance avec les analyses du rapport du Céreq *Les jeunes et le travail : aspirations et désillusions des 16-30 ans* (2024), qui met en lumière les attentes élevées des jeunes à l'égard du travail – en termes d'épanouissement, de sens, d'équilibre – mais aussi une défiance croissante vis-à-vis des formes d'emploi disponibles. Le travail n'apparaît plus comme un vecteur évident d'intégration, en particulier pour les jeunes confrontés à la précarité, à l'absence de

reconnaissance ou à la difficulté de se projeter. Les étudiants en travail social ne sont pas à l'abri de ces tensions. Leur trajectoire s'inscrit dans un contexte plus large de reconfiguration du rapport au travail, où les idéaux d'utilité ou de solidarité peuvent entrer en friction avec les conditions concrètes d'exercice.

L'analyse de ces parcours d'orientation permet ainsi de mieux comprendre certaines des racines de la crise d'attractivité des métiers du social : non seulement une faible visibilité dans les dispositifs d'orientation, mais aussi des représentations sociales ambivalentes, des conditions d'entrée en formation contraignantes, et une expérience de terrain qui vient parfois entamer les motivations initiales. La formation elle-même, tout en étant une étape de consolidation, devient aussi un espace de mise à l'épreuve (Martucelli, 2006) : mise à l'épreuve de ses compétences, de ses aspirations, mais aussi de sa capacité à tenir dans un environnement professionnel sous tension.

Enfin, les étudiants soulignent leur attachement à transmettre leur propre expérience – par exemple à travers l'accueil de futurs candidats ou la participation à des actions de découverte. Cette mise en récit agit comme une réponse aux limites de l'information disponible : si l'accès à l'information reste une condition essentielle, il ne permet ni de saisir la complexité des métiers, ni de garantir une égalité réelle des parcours. Et cela d'autant plus lorsque l'information, majoritairement numérique, se présente sous une forme standardisée, désincarnée, difficilement appropriable sans médiation humaine ni immersion concrète.

CONCLUSION GENERALE

Donner sens et accès aux métiers du travail social

Cette recherche, menée dans un contexte de crise d'attractivité des formations et des métiers du travail social, avait pour ambition de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans l'orientation vers ce champ professionnel. Notre démarche a conjugué une analyse des politiques publiques, une observation des pratiques d'accompagnement, et une exploration de l'expérience étudiante. Elle repose sur une approche plurielle, attentive aux trajectoires individuelles, aux contextes institutionnels et aux configurations territoriales. Trois niveaux d'analyse ont structuré l'enquête : les acteurs régionaux qui pilotent et organisent les politiques d'orientation ; les professionnels de l'accompagnement et de la formation qui les mettent en œuvre ; et enfin, les publics étudiants qui les éprouvent et les réinterprètent.

Ce croisement de regards met en lumière des divergences dans les représentations et les attentes. Tandis que les institutions insistent sur les efforts de structuration et la mise en cohérence des dispositifs, les professionnels de terrain pointent la complexité des outils, leur manque d'adaptabilité, et leur faible lisibilité pour eux-mêmes et pour les publics qu'ils accompagnent. Les étudiants, quant à eux, expriment un besoin de rencontres incarnées, d'accompagnements personnalisés et de soutiens renforcés pour mieux s'orienter et lever les obstacles matériels liés à l'entrée en formation et à son bon déroulement.

Ces écarts ne traduisent pas une opposition de principe mais des positionnements différenciés, liés aux rôles occupés, aux contraintes rencontrées et aux visions portées sur la finalité même de l'orientation. Ils rappellent que les politiques d'orientation nécessitent d'être conçues dans un dialogue soutenu entre les niveaux institutionnel, professionnel et expérientiel, si l'on souhaite répondre aux enjeux d'attractivité de manière réellement partagée.

Un itinéraire de recherche en trois volets

La première partie du rapport a mis en lumière la complexité des dynamiques historiques et institutionnelles qui structurent l'orientation. Elle montre que la crise d'attractivité actuelle ne peut être dissociée des reconfigurations successives du champ de l'orientation, depuis les premières politiques publiques jusqu'aux évolutions contemporaines marquées par le transfert de compétences aux Régions, la montée en puissance des outils numériques et l'affirmation du rôle de l'École. Cette lecture sociohistorique éclaire les tensions structurelles qui traversent le champ, entre ambitions éducatives, exigences économiques, injonctions institutionnelles et aspirations individuelles. Elle interroge aussi les effets de représentation produits par les dispositifs d'information, qui donnent à voir une image partielle, souvent stéréotypée, des métiers du social. Le travail social apparaît peu lisible dans ce paysage, souvent éclipsé par les formations sanitaires, faiblement représenté dans les instances régionales, et peu présent dans les référentiels et outils de l'Éducation nationale. L'analyse

des contenus disponibles met en évidence la persistance de représentations vocationnelles, psychologisantes ou floues, centrées sur les qualités morales au détriment de la technicité et de l'expertise professionnelle, et invisibilisant les enjeux collectifs, politiques ou structurels auxquels les professionnels sont confrontés.

Cette approche est prolongée dans la deuxième partie, qui s'intéresse aux pratiques concrètes de l'orientation sur les territoires. Elle met en évidence la diversité des contextes de mise en œuvre, marquée par une pluralité d'acteurs impliqués, une multiplicité d'outils mobilisés, et des adaptations différenciées selon les territoires, les ressources disponibles, les profils des publics accompagnés, et les marges d'action des acteurs de l'orientation. Les professionnels rencontrés déploient une ingénierie discrète, souvent invisible, faite de bricolages, d'expérimentations et de relations interpersonnelles, pour pallier les insuffisances du système. Si ceux que nous avons rencontrés mobilisent une large palette d'outils et de postures, leurs pratiques restent conditionnées par des représentations idéalisées du profil « légitime » pour le travail social, et par des ressources inégalement disponibles selon les territoires, les filières et les publics. L'analyse fait apparaître des freins économiques, sociaux et géographiques particulièrement prégnants chez les jeunes issus de milieux plus précaires ou vivant en zone rurale. Elle révèle aussi un besoin de coordination accrue, de meilleure articulation entre acteurs, et de simplification de l'offre d'information et de formation.

La troisième partie déplace le regard vers les publics, en s'attachant à l'expérience étudiante de l'orientation. Elle éclaire le processus d'engagement vers les métiers du travail social non comme une trajectoire linéaire ou prédéterminée, mais comme un cheminement souvent incertain, jalonné de bifurcations, d'hésitations et de réajustements successifs. Loin de l'idée d'une vocation innée, l'orientation se révèle être un processus relationnel et situé, façonné par des rencontres (y compris parfois hasardeuses), des expériences concrètes, des épreuves biographiques et des opportunités inégalement réparties. Si la quête de sens – le désir d'être utile, de contribuer à la société, d'exercer un métier fondé sur la relation – constitue un moteur central, elle se confronte rapidement aux limites structurelles du système : opacité des dispositifs, complexité des démarches, frais d'admission, inégalités d'accès à l'information et précarité des conditions de vie. La formation elle-même devient un moment de mise à l'épreuve révélant l'écart entre les aspirations initiales et la réalité du secteur, mais aussi l'insuffisance des soutiens disponibles pour accompagner ces transitions. L'analyse de ces parcours montre que l'orientation ne se réduit pas à une procédure d'appariement entre un profil et un métier : elle constitue une expérience biographique, traversée de récits, de tensions et de remaniements successifs. L'expérience recueillie montre aussi que les étudiants développent un rapport réflexif à leur parcours : certains d'entre eux expriment le souhait de transmettre leur cheminement à d'autres, en devenant eux-mêmes relais ou figures d'identification. Ce désir témoigne d'un besoin de penser des espaces de médiation humaine où l'orientation puisse se construire autrement qu'à travers des démarches standardisées. L'analyse de ces récits met ainsi au jour certaines des racines de la crise d'attractivité : manque de visibilité des métiers, représentations sociales ambivalentes, complexité des conditions d'entrée en formation et difficultés d'identification à un univers professionnel encore mal connu et qu'on ne veut peut-être pas suffisamment voir.

Une contribution à l'analyse de la crise d'attractivité

Ce travail de recherche prend place au sein d'un corpus existant de travaux qui documentent la crise d'attractivité des métiers dans le champ du travail social. Toutefois, celle-ci se distingue par l'angle adopté et la méthodologie mobilisée. Elle propose une approche ancrée, interdisciplinaire et multi-méthodologique, mobilisant des outils d'enquête qualitatifs et quantitatifs, ainsi que des analyses de politiques publiques. Cette démarche, attentive aux contextes, aux acteurs et aux expériences vécues, permet d'interroger l'orientation comme un processus à la fois institutionnel, relationnel et subjectif. En croisant les points de vue des institutions, des professionnels de terrain et des étudiants, la recherche produit une lecture systémique et compréhensive des dynamiques d'attractivité.

Son originalité tient aussi au choix de croiser trois échelles d'analyse : le niveau macro-institutionnel, à travers l'analyse des politiques publiques, des dispositifs et des réformes qui ont redéfini la gouvernance de l'orientation ; le niveau méso-territorial, en documentant les contextes concrets de mise en œuvre, les pratiques professionnelles, les marges d'ajustement ou de contournement ; le niveau micro-subjectif, à travers l'exploration des parcours étudiants, des bifurcations et des récits d'engagement. Dans cette perspective, l'attractivité n'est pas analysée que sous l'angle du déficit (de candidats, de reconnaissance, de financement), mais interrogée du point de vue de ce que la « crise » permet de révéler : non pas un simple problème de communication ou de manque d'envie, mais un ensemble de décalages entre intentions politiques, conditions concrètes d'accompagnement et expériences individuelles. La recherche contribue ainsi à renouveler les grilles de lecture en s'inscrivant dans une perspective critique et réflexive. Au terme de ce travail, l'orientation vers et dans les métiers du travail social ne saurait être à penser comme une assignation figée. Elle ne peut être réduite à un simple processus d'appariement entre une offre de formation et une demande individuelle : elle constitue un espace de négociation, où s'entrecroisent aspirations personnelles, représentations sociales des métiers, contraintes institutionnelles, inégalités d'accès à l'information et possibilités concrètes de mise en œuvre des projets.

Ce travail de recherche met ainsi en lumière plusieurs dimensions, que l'on peut articuler autour de trois perspectives centrales.

1. Une mise en lumière des inégalités sociales et symboliques d'accès aux métiers.

L'enquête met en évidence que l'orientation vers les métiers du travail social est traversée par des inégalités persistantes susceptibles d'entraver la construction des projets.

D'une part, les inégalités d'accès à l'information sont récurrentes. Primo, face au manque d'information, accèdent majoritairement au travail social des personnes y ayant déjà été confrontées. Secundo, de nombreux étudiants rapportent avoir dû « se débrouiller seuls » face à la complexité de l'offre de formation et à la faible lisibilité des parcours menant aux métiers du social. Les dispositifs d'accompagnement apparaissent morcelés, hétérogènes selon les territoires, et peu adaptés à la spécificité de ces professions. Les professionnels de l'orientation eux-mêmes déclarent manquer

d'outils ou de ressources claires pour parler de ces métiers, qui restent absents de la majorité des supports généralistes.

D'autre part, les représentations sociales du travail social pèsent fortement sur les choix d'orientation. Souvent assimilés à des engagements « naturels », « féminins » ou « vocationnels », y compris par des acteurs en charge de l'orientation qui n'en ont pas une connaissance fine, ces métiers peinent à être valorisés comme de véritables choix professionnels, porteurs de savoir-faire spécifiques et de perspectives de carrière. Cette faible légitimité se reflète dans les discours d'orientation, les contenus en ligne et les interactions entre élèves et conseillers.

Enfin, les effets d'autocensure apparaissent clairement dans les entretiens. Le genre, l'origine sociale, le parcours scolaire antérieur influencent fortement les possibilités de projection. Certaines filières sont évitées par crainte d'un manque de reconnaissance ou de débouchés ; d'autres sont perçues comme peu accessibles pour les publics non familiers du champ social ou qui s'estiment trop éloignés des attendus et contraintes liées à la formation. Ainsi, des aspirations professionnelles peuvent émerger sans jamais se concrétiser en inscription effective dans un parcours de formation.

En ce sens, le système d'orientation agit comme un filtre socialement différencié, qui reconduit des logiques d'invisibilisation et de reproduction des inégalités. Loin de garantir un accès équitable aux métiers du social, il tend à restreindre les marges de manœuvre des candidats, en fonction de leurs ressources sociales, scolaires et territoriales.

2. Une communication institutionnelle brouillée

La recherche met en lumière la complexité du paysage institutionnel dans lequel s'inscrit l'orientation vers les métiers du travail social. Malgré des politiques régionales affirmées et une reconnaissance partagée de l'enjeu d'attractivité, la coexistence d'une pluralité d'acteurs engendre des messages parfois dissonants, des priorités divergentes et un manque de coordination. Ce morcellement nuit à la lisibilité de l'action publique.

Les outils numériques d'information censés faciliter l'orientation, apparaissent peu harmonisés et insuffisamment adaptés à la spécificité des métiers du social, tant dans les contenus que dans les modalités de navigation. Par ailleurs, la communication des établissements de formation, peu investie comme levier stratégique, se révèle hétérogène, également peu lisible.

Ce manque de stratégie d'ensemble contribue à un brouillage des repères pour les personnes en recherche d'orientation ou de reconversion, alors même que la question de l'attractivité est identifiée comme prioritaire par l'ensemble des institutions.

3. La portée éducative de l'orientation vers le travail social

Enfin, ce travail met en évidence que l'orientation vers les métiers du travail social peut constituer bien davantage qu'un simple processus de mise en adéquation entre compétences et besoins du

marché. Elle fonctionne, pour nombre de jeunes rencontrés, comme une démarche de positionnement personnel et de responsabilité sociale : contribuer à une société plus solidaire, accompagner des publics en situation de vulnérabilité, redonner du sens à l'action professionnelle.

Les projets des personnes que nous avons rencontrées ne s'inscrivent pas uniquement dans une logique utilitariste ou de sécurisation de l'emploi, mais dans une volonté de cohérence entre trajectoire personnelle, expériences passées (bénévolat, parcours de soin, solidarité vécue) et choix d'un métier « utile ». Mais cette dynamique se confronte souvent à une réalité institutionnelle plus rude. Certains étudiants racontent comment l'idéal porté à l'entrée en formation peut s'émousser, voire vaciller, face à ces contradictions.

Dans ce contexte, cette recherche plaide pour que l'orientation ne soit pas pensée uniquement comme un outil de gestion des flux vers des secteurs en tension, mais comme un véritable levier d'émancipation. Soutenir l'attractivité de ces métiers et des formations qui les préparent suppose un accompagnement des parcours - en amont, pendant et après la formation – une reconnaissance publique des valeurs fondatrices du travail social, de ses missions et des compétences qu'il mobilise, ainsi qu'un renforcement de la capacité des personnes à s'y projeter durablement.

Pistes pour agir : ouvrir, relier, incarner

Les résultats de cette recherche invitent à penser l'orientation non comme un moment, mais comme un processus, inscrit dans des temporalités longues, différenciées et traversées d'épreuves. Agir sur la crise d'attractivité ne peut donc se limiter à une meilleure communication : cela suppose une action systémique et articulée, à plusieurs niveaux.

Voici quelques pistes pour l'action issues des constats partagés :

- **Valoriser et visibiliser les métiers du social**, en renforçant leur présence dans les outils d'orientation (Parcoursup, ONISEP), les forums, les interventions en collèges et lycées, y compris dans les filières générales.
- **Mieux former les acteurs de l'orientation** (enseignants, psychologues, conseillers) à la réalité des métiers et à la diversité des profils possibles, en s'appuyant sur des immersions, des rencontres, des partenariats avec les centres de formation.
- **Développer des dispositifs d'accueil, d'observation et de découverte**, adaptés aux contraintes d'âge, de mobilité et de disponibilité des candidats, en lien avec les structures du secteur social.
- **Renforcer les alliances territoriales**, en inscrivant l'orientation dans une logique coopérative : formation, employeurs, institutions, branches professionnelles, OPCO, DREETS, Région.
- **Simplifier et rendre accessible l'information sur les aides, les prérequis, les possibilités de financement**, notamment pour les publics en reconversion ou en situation de précarité, qui peinent aujourd'hui à se repérer dans un système morcelé.
- **Soutenir une orientation tout au long de la vie**, qui reconnaisse la pluralité des trajectoires, la légitimité des bifurcations, et la nécessité d'un accompagnement ajusté aux parcours.

Cette réflexion sur l'orientation est indissociable d'une réflexion sur la place du travail social dans notre société. S'orienter vers ces métiers, c'est aussi, pour de nombreux candidats, faire l'expérience d'un parcours semé d'obstacles (coût de la formation, logement, mobilité, accès aux stages), de parcours souvent solitaires, et de projections professionnelles fragilisées. Ces obstacles matériels ne sont pas secondaires, ils conditionnent directement la possibilité même d'entrer en formation, de s'y maintenir et de construire un projet professionnel. Cela rend d'autant plus indispensables des soutiens ciblés, une information accessible et lisible, ainsi que des dispositifs d'accompagnement adaptés à la diversité des parcours.

Reconnaître cette réalité, c'est interroger nos conceptions collectives de la solidarité, de l'engagement et du soin aux autres. C'est accepter de rendre visibles les métiers du social – trop souvent relégués dans l'ombre – et de soutenir ceux qui font le choix de s'y engager. Penser l'orientation vers ces métiers, c'est alors penser une politique de reconnaissance, de justice sociale et de projection possible. Il ne s'agit pas seulement de répondre à une logique d'appariement entre l'offre et la demande, mais de créer les conditions d'un choix libre, informé et soutenable dans la durée. Soutenir ces engagements implique donc d'agir au-delà de la seule formation : cela suppose une reconnaissance sociale et institutionnelle à la hauteur des missions assurées par les professionnels.

Cette recherche n'épuise pas le sujet, mais elle entend y contribuer, en donnant voix à ceux qui conçoivent, qui accompagnent et qui s'engagent.

Références bibliographiques

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle. *Les filles du coin : Vivre et grandir en milieu semi-rural*. Paris : Presses de Sciences Po, 2021.

AUTÈS, Michel. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod, 1999. Collection *Action sociale*, 313 p.

BÉDUWÉ, Catherine, BERTHAUD, Julien, GIRET, Jean-François et SOLAUX, Georges, 2024. *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie* Observatoire national de la vie étudiante. Paris : La Documentation française. « Études & recherche ».

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.

CARRÉ, Philippe. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005.

CASTEL, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Paris : Fayard, 1995.

CASTEL, Robert. *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil, 2009.

CORCUFF, Philippe. *La société de verre : Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin, 2002.

COUSIN, Olivier, MÉDA, Dominique, SIBAUD, Laëtitia et WIEVIORKA, Michel. *Travailler au XXI^e siècle : Des salariés en quête de reconnaissance*. Paris : Robert Laffont, 2015.

DE ROBERTIS, Cristina. *Pratique professionnelle : une tentative de définition*. In : *Recherche en histoire du travail social* (APREHTS). Rennes : Presses de l'EHESP, 2013, p. 137–144.

DURU-BELLAT, Marie. *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Hachette, 1988. 198 p

FASSIN, Didier. *Sciences sociales par temps de crise*. [en ligne]. Paris : Collège de France, 2024. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/books.cdf.16706>

GAYMARD, Sandrine. *La question des pratiques, comportements, et leur place dans l'évolution de la représentation sociale*. In : *Les fondements des représentations sociales : Sources, théories et pratiques*. Paris : Dunod, 2021, p. 159–188.

GUICHARD, Jean et HUTEAU, Michel. *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod, 2022. Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2022.01.0341>

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel, 1994. [Première édition : 1925].

ION, Jacques et RAVON, Bertrand. *Les travailleurs sociaux*. 8^e éd. Paris : La Découverte, coll. Repères n° 23, 2012, 128 p.

MARTUCCELLI, Danilo. *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin, 2006.

MURARD, Numa. *La morale de la question sociale*. Paris : La Dispute, 2003.

ODRY, Denis. *Introduction*. In : *L'orientation dans le système éducatif : Histoire, logiques et enjeux*. Bruxelles : Mardaga, 2021, p. 17–21.

PASQUIER, Romain, 2012. Chapitre 6. Espaces régionaux et gouvernance territoriale. In : Le pouvoir régional Mobilisations, décentralisation et gouvernance en France. Paris : Presses de Sciences Po. Académique, p.277-324.

VILBROD, Alain. *Devenir éducateur, une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan, 1995. 264 p. (Logiques sociales).

VAN ZANTEN, Agnès. École. In : FASSIN, Didier (dir.). *La société qui vient*. Paris : Éditions du Seuil, 2022, p. 651–668.

WARIN, Philippe. *Le non-recours aux politiques sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2016.

Articles scientifiques

AUTÈS, Michel. La régionalisation des formations sanitaires et sociales : Les risques d'un déséquilibre. In : *Informations sociales*, vol. 135, no 7, 2006, p. 48–54.

BERTHET, Thierry. Politiques régionales d'orientation en France : un essai de synthèse. In : *Dynamiques régionales*, vol. 1, no 1, 2014, p. 51–58. <https://doi.org/10.3917/dyre.001.0051>

BOISSINOT, Alain. L'orientation, un projet scélérat ? In : *Administration & Éducation*, no 171(3), 2021, p. 25–33.

BOUTANQUOI, Michel, 2008. Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2008/2 n° 24, p.123-135.

CAPLAT, Guy. André Caroff, L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours. In : *Histoire de l'éducation*, no 45, 1990, p. 116–120.

BOUCHER, Manuel. Pour une (in)discipline en travail social. Réflexions sur la constitution d'un « espace académique interventionnel » dans les champs social et universitaire. *Sciences et Actions Sociales*, vol. 19, no 1, 2023, p. 76–100.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. In : *Éducation et Sociétés*, vol. 7, no 1, 2001, p. 23–36.

DUBAR, Claude. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. In : *Sociologie du travail*, vol. 38, no 2, 1996, p. 179–193.

GARDIEN, Ève. Les échanges entre pairs contribuent-ils à l'autodétermination des individus ? De quelles manières ? *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, no 94, 2022/2, p. 181–195.

GONNET, Aurélie. Paul Lehner, Les conseillers d'orientation. Un métier impossible. In : *Sociologie du travail*, vol. 64, no 1–2, 2022.

GRENON, Vincent, LAROSE, François et CARIGNAN, Isabelle. Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. In : *Phronesis*, vol. 2, no 2–3, 2013, p. 43–49.

HASAN, Abrar. La formation tout au long de la vie. In : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 16, 1997, p. 35–47.

- HUTEAU, Michel. Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui. *Questions d'Orientation*, no 1, 1999, p. 13–24.
- HUTEAU, Michel et LAUTREY, Jacques. Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. In : *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 8, no 1, 1979, p. 3–43.
- JELLAB, Aziz. L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée : Des inégalités modulées par l'organisation du système éducatif et par des effets de contexte. In : *Administration & Éducation*, no 171(3), 2021, p. 35–44.
- JELLAB, Aziz. Francis Danvers, S'orienter dans un monde en mouvement. In : *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 47, no 3, 2018, p. 557–561.
- LANDRIER, Séverine et NAKHILI, Nadia. Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, no 109, janvier–mars 2010.
- KITZINGER, Jenny, MARKOVÁ, Ivana et KALAMPALIKIS, Nikos. Le focus group : pratique de recherche et théorie des représentations sociales. In : *Bulletin de psychologie*, vol. 57, no 471, 2004, p. 237–245.
- IORI, Ruggero et CHARLES, Charlène, 2020. Regards sur les usages de la catégorie « travail social » dans les recherches en sciences humaines et sociales. *Recherche & formation*, 2020/2 n° 94, p.83-99.
- JAEGER, Marcel. Les contours incertains du travail social : un facteur de perte de sens. *Revue française des affaires sociales*, no 2, 2020, p. 51–72
- LEHOUX, Erwan. Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation : la définition de l'orientation et des finalités de l'école en question. *Recherches en éducation*, no 53, novembre 2023.
- LERIQUE, Florence. Une décennie de décentralisation des formations sanitaires et sociales. In : *Droit et gestion des collectivités territoriales*, no 34, 2014, p. 173–180.
- LHUILIER, Dominique. Le “sale boulot”. In : *Travailler*, vol. 14, no 2, 2005, p. 73–98.
- MICHAUT, Christophe et PANNIER, Chloé. Les enseignants à l'épreuve des nouvelles politiques d'orientation des lycéens. In : *Diversité*, vol. 202, no 1, 2023. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3796>
- MOLINA, Yvette. L'accès aux formations sociales, entre choix d'orientation professionnelle et stratégies. *Formation emploi*, no 132(4), 22 février 2016, p. 117–137
- MORIN, Edgar. Pour une crisologie. *Communications*, no 25, 1976, p. 149–163.
- OUVRIER-BONNAZ, Régis. Évolutions conjointes de la situation scolaire et de l'orientation en France : Quelques repères pour une histoire des services d'orientation. In : *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 48, no 2, 2019, p. 211–230.
- PANNIER, Chloé et MICHAUT, Christophe. Les enseignants de lycée à l'épreuve de l'éducation à l'orientation. In : *Éducation et socialisation*, no 72, 2024.
- PINTE, Gilles. De réformes en réformes de la formation continue : le tropisme de l'individualisation. *Savoirs*, no 50, 2019/2, p. 37–54.
- POUCHADON, Marie-Laure. Les motivations d'entrée dans les formations sociales : parcours individuels, logiques d'orientation et projections dans les métiers du travail social. *Les Cahiers du travail social*, no 82, janvier 2016, p. 9–23.
- RICHT, Nathalie. L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. In : *Recherches en didactiques*, vol. 18, no 2, 2014, p. 101–118.

ROSSANO, Pierre. Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991. In : *Communication et langages*, no 90, 1991, p. 34–46.

TESTENOIRE, Annie. Genre, stratification et mobilité sociale au sein des classes populaires. In : *Lien social et Politiques*, no 74, 2015, p. 19–36.

ZUNIGO, Xavier. Le deuil des grands métiers : Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 184(4), 2010, p. 58–71.

Rapports institutionnels et publications officielles

ASSEMBLÉE NATIONALE. *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur les manquements des politiques publiques de protection de l'enfance*. Présidente : Laure Miller ; Rapporteuse : Isabelle Santiago. Paris : Assemblée nationale, 2025.

AXESS. *Attractivité des métiers du secteur sanitaire, social et médico-social privé lucratif* : la 2e édition du baromètre des tensions de recrutement (2023) confirme une aggravation des difficultés. Avril 2024.

CENTRE INFOFO. *Baromètre de l'emploi et de la formation 2025*. [en ligne]. Avril 2025. Disponible sur : <https://www.centre-infofo.fr/content/uploads/2025/04/barometre-formation-emploi-2025.pdf>

CÉREQ. *Les jeunes et le travail : Aspirations et désillusions des 16–30 ans*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2024.

CNESCO. *Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international*, 2018. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01956329>

CONSEIL RÉGIONAL HAUTS-DE-FRANCE. *Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles (CPRDFOP) 2022–2028*. Lille : Région Hauts-de-France, 2022.

COUR DES COMPTES. *Rapport public annuel 2025*. [en ligne]. 2025. Disponible sur : <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-03/20250319-RPA2025-volume1-acces-jeunes-territoires-ruraux-a-enseignement-superieur-exemple-Grand-Est-et-Bourgogne-Franche-Comte.pdf>

DEFACQUES-CROUTELLE, Émilie, DELACOURT, Diane, DEPOORTER, Pascal et FONTANAUD, Sandra. *Repérer et mobiliser les publics invisibles et en particulier les plus jeunes d'entre eux*. In : *DREETS Hauts-de-France, CURAPP-ESS*. Rapport d'étude. Avril 2023.

DREES. *Les professions sociales en 2018*. Paris : Ministère des Solidarités et de la Santé, 2018.

DREES. *Les formations aux professions sociales en 2023 : légère baisse du nombre d'inscrits et de diplômés*. Enquête écoles (1983–2023). Paris : Ministère de la Santé, 2024.

DUTERCQ, Yves, MICHAUT, Christophe et TROGER, Vincent. *Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2018. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01956329>

HAUT CONSEIL DU TRAVAIL SOCIAL (HCTS). *Livre Vert 2022 du travail social*. Paris : HCTS, 2022.

HAUT CONSEIL DU TRAVAIL SOCIAL. *Livre Blanc du travail social*. Paris : HCTS, 2023.

IGAS, IGEN, IGAENR. *Le service public de l'orientation : État des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*. Janvier 2013.

INSEE. *Analyses Hauts-de-France*. No 159, 2023.

INSTITUT MONTAIGNE. Les jeunes et le travail : Aspirations et désillusions des 16-30 ans. [en ligne]. 2024. Disponible sur : <https://www.institutmontaigne.org/publications/les-jeunes-et-le-travail-aspirations-et-desillusions-des-16-30-ans>

LUGNIER, Michel, FLÉGÈS, Amaury, WEIXLER, Frédérique et REY, Olivier. *L'orientation de la classe de quatrième au master : synthèse du rapport thématique annuel*. Paris : IGÉSR, octobre 2021.

PREFAS. *Impacts du nouveau cadre réglementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations du travail social de niveau 3*. 2018.

Sources en ligne, conférences et ressources diverses

BIGI, Maelezig et MÉDA, Dominique. Prendre la mesure de la crise du travail en France. In : LIEPP, Sciences Po. [en ligne]. 2024. Disponible sur : <https://www.sciencespo.fr/liepp/fr/actualites/maelezig-bigi-dominique-meda-prendre-la-mesure-de-la-crise-du-travail-en-france/>

DAMON, Julien. Les mots qui comptent : Attractivité. In : Sciences humaines. [en ligne]. 13 juillet 2010. Disponible sur : https://www.scienceshumaines.com/les-mots-qui-comptent-attractivite_fr_25859.html

DAMON, Julien. Refonder, complètement, le travail social. *Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH)*, no 2895, 30 janvier 2015. Republié le 7 avril 2025. Disponible sur : <https://www.ash.tm.fr/>

DENAVE, Sophie. La socialisation professionnelle : de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles. In : SESNS. [en ligne]. 2020. Disponible sur : <http://ses.ens-lyon.fr/articles/la-socialisation-professionnelle-de-lorientation-dans-un-metier-aux-possibles-bifurcations-professionnelles>

DEMAZIÈRE, Didier. Il y a 50 ans, une ordonnance créait l'ANPE. In : La Croix. [en ligne]. 13 juillet 2017. Disponible sur : <https://www.la-croix.com/Economie/Social/Il-50-ans-ordonnance-creait-lANPE-2017-07-13-1200862623>

DUVIVIER, Emilie. Les personnes âgées immigrées face à la pandémie. Table ronde. In : *Difficultés, besoins, forces des personnes âgées immigrées dans le contexte de la COVID-19 : quels défis pour l'intervention sociale ?* Colloque, Université de Lorraine, Metz, 8–9 septembre 2022.

GURGAND, Marc. Les défis de l'orientation. Conférence. Collège de France. [en ligne]. 7 février 2024. Disponible sur : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/grand-evenement/approches-experimentales-en-education/les-defis-de-orientation>

FASSIN, Didier. Sciences sociales par temps de crise. [vidéo en ligne]. Paris : Collège de France, 2023. [Consulté le 17 juillet 2025]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=ulpCDnZqnZI>

JOVELIN, Emmanuel. Un flou des compétences dans un secteur très éclaté. *Actualités Sociales Hebdomadaires (ASH)*, 7 janvier 2022. [en ligne]. [Consulté le 17 juillet 2025]. Disponible sur : <https://www.ash.tm.fr/hebdo/3241/levenement/un-flou-des-competences-dans-un-secteur-tres-eclate-686521.php>

LEHOUX, Erwan. Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. In : Carnets rouges. [en ligne]. 1er novembre 2023. Disponible sur : <https://carnetsrouges.fr/les-professeurs-principaux-nouvelle-cheville-ouvriere-de-laccompagnement-a-lorientation>

OLLER, Anne-Claudine, PIN, Clément, LEHOUX, Erwan et LEHNER, Paul. Les professeurs principaux, nouvelle cheville ouvrière de l'accompagnement à l'orientation. In : Carnets rouges, no 30. [en ligne]. 31 janvier 2024. Disponible sur : <https://carnetsrouges.fr/les-professeurs-principaux-nouvelle-cheville-ouvriere-de-laccompagnement-a-lorientation>

TROGER, Vincent, 2022. L'orientation déboussolée. *Sciences Humaines*, 2022/10 N° 351, p.51-53. DOI : 10.3917/sh.351.0051.

VIE PUBLIQUE. *Métiers du social : comment susciter davantage de vocations ?* [en ligne]. 14 décembre 2023. Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/en-bref/292322-travail-social-une-crise-de-sens-et-dattractivite>

ANNEXES

ANNEXE 1 :

CARACTERISTIQUES DES PERSONNES ENQUETEES

1. Acteurs institutionnels rencontrés

Afin de documenter les dynamiques institutionnelles à l'œuvre dans la gouvernance de l'orientation en région Hauts-de-France, six entretiens ont été menés entre septembre 2024 et mars 2025 auprès de responsables issus de différentes structures impliquées dans la mise en œuvre ou la coordination des politiques d'orientation et de formation.

Le tableau ci-dessous présente la liste des institutions concernées ainsi que le code attribué à chaque entretien, utilisé dans les citations anonymisées au fil du rapport.

Ces entretiens couvrent trois grands pôles institutionnels :

- **La Région Hauts-de-France**, à travers la Mission Proch'Orientation et la Direction de la recherche, de l'enseignement supérieur et des formations sanitaires et sociales ;
- **L'État déconcentré**, via la **DREETS**, notamment le pôle « Économie, Emploi, Compétences » et le service des formations sociales et paramédicales ;
- **L'Éducation nationale**, à travers la **DRAIO**, représentante de la Région académique Hauts-de-France.

Tableau 1. Présentation des institutions et services concernés.

Entretien	Institutions et services concernés	Code entretien
1	Région Hauts-de-France Mission Proch'Orientation	E1PO
2	Région HDF Mission Proch'Orientation	E2PO
3	Région HDF Direction de la recherche, de l'enseignement supérieur et des formations sanitaires et sociales	E3R
4	Région HDF Direction de la recherche, de l'enseignement supérieur et des formations sanitaires et sociales	E4R
5	Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS), « Pôle Economie, Emploi, Compétences », Service des formations sociales et paramédicales.	E5E
6	Région Académique Hauts-de-France. Délégation de Région Académique à l'Information et l'orientation (DRAIO)	E6D

2. Acteurs de l'orientation rencontrés

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des « acteurs de l'orientation » rencontrés. Il distingue les fonctions exercées, les types de structures d'appartenance ainsi que les territoires d'ancrage, afin de rendre compte de la diversité des profils et des contextes d'intervention.

Tableau 2. Présentation des acteurs, établissements et territoires enquêtés

Entretien	Fonction	Etablissement	Territoire
1	CIP	Mission locale	Antenne milieu semi-rural
2	CIP	Mission locale	Antenne milieu semi-rural
3	CIP	Maison de l'emploi	Milieu urbain
4	CIP	Consultante VAE/Bilan de compétences	Milieu urbain
5	Psychologue Education Nationale	CIO	Milieu semi-rural
6	Enseignante ST2S Professeur biologie	Lycée	Milieu urbain
7	Enseignante ST2S	Lycée	Milieu urbain
8	Enseignante ST2S	Lycée	Milieu semi-rural
9	Enseignante ST2S	Lycée	Milieu semi-rural
10	Enseignante Sciences sanitaires et sociales BAC Pro ASSP et ST2S	Lycée	Milieu Urbain
11	Cadre impliquée dans la mise en œuvre	CMQ Autonomie, Santé, longévité HDF	Milieu Urbain et Semi-rural
12	Personne référente sur la promotion des métiers	CMQ Autonomie, Santé, longévité HDF	Milieu Urbain et Semi-rural
13	CPE ST2S BTS ESF	Lycée	Milieu Urbain
14	Enseignante ST2S	Lycée	Milieu Urbain
15	CIP	France Travail	Milieu Urbain
16	CIP	Mission locale/Plie	Milieu Urbain
17	Consultante en transition professionnelle et en orientation scolaire	Cabinet privé	Milieu urbain
18	Chargée d'information et d'orientation	SUAIO	Milieu urbain
19	Psy EN EDO	CIO	Milieu urbain
20	Psychologue du travail, conseiller bilan et conseiller VAE	GRETA	Milieu urbain

3. Présentation des étudiants participants aux focus groups

Participant	Age	Sexe	Formation	Statut	Expériences antérieures	Code entretien
1	21 ans	F	ES2 Arras	Formation initiale	1 ^{er} année d'ASS	E1
2		F	ASS 2 Anzin	Formation initiale	Lycée	E2
3		F	ME2 Arras	Formation initiale	Lycée	E3
4	19 ans	F	ES2 Arras	Formation initiale	Lycée	E4
5	32 ans	F	ES2 Maubeuge	Reconversion professionnelle	Formation et expérience professionnelle de veilleuse de nuit	E5
6		H	ES2 Lille	Formation initiale	DEUST intervention sociale	E6
7	45 ans	F	ME2 Maubeuge	Contrat de professionnalisation	Education nationale- assistante d'éducation	E7
8	20 ans	F	ES2 Maubeuge	Contrat apprentissage	Lycée	E8
9	36 ans	F	ASS2 Lille	Reconversion professionnelle	Tourisme	E9
10	50 ans	F	AES Arras	Reconversion professionnelle	Commerce	E10
11	28ans	F	ES2 Arras	Formation continue	DEAES 2022	E11
12	22 ans	F	AES Amiens	Contrat d'apprentissage	Lycée	E12
13	45 ans	F	ES2 Loos	Reconversion professionnelle	Commerce	E13

ANNEXE 2 :

RECENSION DES DIFFERENTES DONNEES ANALYSEES SUR LES SITES DE L'ONISEP ET DE L'ÉTUDIANT

Afin de mieux comprendre la manière dont les métiers du travail social sont présentés au grand public, une analyse a été menée à partir de plusieurs pages web issues de deux sites largement consultés par les jeunes en orientation : ONISEP et L'Étudiant.

Les pages analysées sont présentées dans les deux tableaux ci-après : Le premier rassemble des contenus à visée généraliste sur le travail social, tandis que le second regroupe des fiches métiers plus spécifiques.

Tableau 1 : Pages traitant du travail social de manière généraliste

Page	Site	Image
« Les métiers et l'emploi dans le social » https://www.ONISEP.fr/metier/decouvrir-le-monde-professionnel/social/les-metiers-et-l-emploi-dans-le-social	ONISEP	Photo
« Les métiers des associations de l'aide et du soin à domicile » https://www.ONISEP.fr/metier/des-metiers-qui-recrutent/la-collection-zoom-sur-les-metiers/publication-les-metiers-des-associations-de-l-aide-et-du-soin-a-domicile	ONISEP	Affiche
« Les métiers au service des autres » https://www.ONISEP.fr/metier/des-metiers-qui-recrutent/la-collection-zoom-sur-les-metiers/publication-les-metiers-au-service-des-autres	ONISEP	Non
« Pour qui sont faites les études de santé et sociales ? » https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/pour-qui-sont-faites-les-etudes-de-sante-et-sociales.html	ONISEP	Image de synthèse
« Les métiers du social » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social.html	L'Étudiant	Non
« Le guide pour se former aux métiers du social » https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/le-guide-pour-se-former-aux-metiers-du-social.html	L'Étudiant	Photo
« Social : de bonnes perspectives d'emploi dans les services à la personne » https://www.letudiant.fr/metiers/les-metiers-qui-recrutent/secteur-social-de-nouveaux-besoins-de-nouveaux-emplois.html	L'Étudiant	Photo
« Social : quelles études, quelles formations pour intégrer le secteur ? » https://www.letudiant.fr/etudes/secteurs/social_1.html	L'Étudiant	Photo

Tableau 2 : Pages avec des fiches sur les métiers du travail social

Page	Site	Métier	Image
« Accompagnant éducatif et social / Accompagnante éducative et sociale » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/accompagnant-educatif-et-social-accompagnante-educative-et-sociale	ONISEP	AES	Photo
« Auxiliaire de puériculture » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/auxiliaire-de-puericulture	ONISEP	AP	Photo
« Devenir Auxiliaire de Puériculture : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/paramedical/auxiliaire-de-puericulture_3.html	L'Étudiant	AP	Photo
« Assistant / Assistante de service social » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/assistant-assistante-de-service-social	ONISEP	ASS	Photo
« Devenir Assistante de Service Social : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social/assistante-de-service-social.html	L'Étudiant	ASS	Photo
« Conseiller / Conseillère en économie sociale et familiale » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/conseiller-conseillere-en-economie-sociale-et-familiale	ONISEP	CESF	Photo
« Devenir CESF : Conseiller en économie sociale et familiale : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social/conseiller-en-economie-sociale-et-familiale.html	L'Étudiant	CESF	Photo
« Éducateur / Éducatrice de jeunes enfants » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/educateur-educatrice-de-jeunes-enfants	ONISEP	EJE	Photo
« Devenir Éducateur de jeunes enfants (EJE) : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social/educateur-de-jeunes-enfants-3.html	L'Étudiant	EJE	Photo
« Éducateur spécialisé / Éducatrice spécialisée » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/educateur-specialise-educatrice-specialisee	ONISEP	ES	Photo
« Devenir Éducateur spécialisé : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social/educateur-trice-specialise-e.html	L'Étudiant	ES	Photo
« Éducateur technique spécialisé / Éducatrice technique spécialisée » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/educateur-technique-specialise-educatrice-technique-specialisee	ONISEP	ETS	Photo
« Devenir Éducateur technique spécialisé : métier, études, salaire » https://www.letudiant.fr/metiers/secteur/social/educateur-technique-specialise-3.html	L'Étudiant	ETS	Photo
« Moniteur-éducateur / Monitrice-éducatrice » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/moniteur-educateur-monitrice-educatrice	ONISEP	ME	Photo
« Technicien / Technicienne de l'intervention sociale et familiale » https://www.ONISEP.fr/ressources/univers-metier/metiers/technicien-technicienne-de-l-intervention-sociale-et-familiale	ONISEP	TISF	Photo

ANNEXE 3 :

GRILLE DE LECTURE DES POSTURES PROFESSIONNELLES EN ORIENTATION

Le tableau suivant permet de synthétiser les caractéristiques identifiées pour chaque type de postures élaboré par Anne-Claudine Oller, Clément Pin, Erwan Lehoux, Paul Lehner (2024)

	POSTURE DE L'EMPECHE	POSTURE DU BRICOLEUR OPPORTUNISTE	POSTURE DE L'EXPERT CONSEIL	POSTURE DU COACH
HEURES DEDIEES	Aucune (faute de temps)	Difficulté à trouver du temps- absences d'heure d'accompagnement personnalisé (« en font sans en faire) »	Temps consacré dans cadre formel mais aussi informel (disponibles élèves/parents moyens numériques, par téléphone)	Disponibles relation de confiance avec élèves et parents
ACCOMPAGNEMENT	Minimal, Suivi par dialogue après les cours Temps pris sur les cours	Généraliste et limité, non individualisé. Plusieurs temps dans l'année	Accompagnement plus personnalisé	Accompagnement plus personnalisé
POSTURES VIS-A-VIS ELEVES	Vise à responsabiliser	Donne quelques pistes en groupe, responsabiliser	Guider dans la recherche et conseils pour choix réalistes	Relation confiance, très disponibles pour les élèves
FINALITE ACCOMPAGNEMENT	X	Transmission d'outils	Ajuster projet au profil	Eveil et épanouissement personnel indépendamment des résultats
PRIORITE	Achever le programme au détriment orientation	Recherche et appropriation informations filières et débouchés	Estimer les chances d'admission Conseils ciblés Guide la recherche d'information	Mieux connaître leur personnalité pour faire des choix /éviter de faire des choix par défaut
VOLET DE L'ORIENTATION	X	Administratif et technique		

OUTILS	X	Questionnaires, cours dialogués ONISEP (travail de recherche à faire par les élèves)	Entretiens individuels Site ONISEP Séances collectives dédiées visites de salons, rendez-vous individuel (avec ou sans les parents)	Questionnaires sur soi, arbre de la connaissance de soi, exercices de présentation de soi.
PARCOURS SUP	Pas abordé en classe, de manière informelle hors classe	S'appuie sur les informations de plateforme (prérequis, capacité accueil)	Conseil regarder taux d'accès au moment formulation des vœux (en fonction note de l'élève)	
ENJEUX POUR LES ELEVES	Trouver un stage, avoir le bac	Prévoir plusieurs scénarios	Être réalistes	Faire un choix en accord avec ses goûts
CHOIX TERMINALE	Orientation subie, élèves n'ayant pas choisi d'être là.			
SENTIMENT ENSEIGNANTS	Se sentent incompétents	Faible sentiment de compétences/ impuissance/ considère pas leur métier	Connaissance de l'enseignement supérieur pour construction parcours élèves en fonction profil	