

# **Préfas Aquitaine**

## **L'orientation professionnelle en formations sociales : profils, logiques d'entrée et expériences individuelles**

Rapport pour le compte de la DRJSCS Aquitaine

**Marie-Laure Pouchadon**

Chargée de recherche

IRTS Aquitaine

Pôle Evaluation, Recherche, Développement

Mars 2016



## Remerciements

Cette étude n'aurait pu être possible sans l'aide et le soutien de la DRJSCS Aquitaine qui a proposé le thème de recherche aux établissements de formation du Préfas Aquitaine et s'est impliquée, durant toute la durée de l'enquête, dans le suivi financier, technique et méthodologique du projet. Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à Madame Line Gillon, conseillère technique, pour son intérêt et ses encouragements constants tout au long de l'étude ainsi que pour ses remarques pertinentes et éclairées lors des rencontres du comité de pilotage.

L'étude n'aurait pu voir le jour sans la participation bénévole et volontaire des étudiants et stagiaires des différentes filières au sein des différents établissements de formation. Je les remercie, au nom de l'équipe, pour leur enthousiasme et leur intérêt à avoir participé à cette enquête en prenant, le plus souvent, sur leur temps personnel et de pause pour répondre aux sollicitations des enquêteurs. Nous adressons, également, toute notre gratitude aux personnes ajournées aux épreuves qui ont bien voulu nous rencontrer et revenir sur leur expérience parfois difficile.

Enfin, tous mes remerciements s'adressent aux collègues et cadres pédagogiques des établissements en formations sociales participant à la démarche, qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche. Je remercie tout particulièrement Denise Ventelou formatrice à l'ADES, Bernard Dumaz, formateur à l'école d'Etcharry, Jérôme Dagut formateur au CEF de Bergerac, Ludovic Dalmeida formateur à l'ITS de Pau, ainsi que Mélina Eloi sociologue et Gérard Moussu, responsable du pôle ERD à l'IRTS Aquitaine, pour leur confiance, leur implication dans le projet et leur participation à la réalisation de l'enquête empirique. Que Thierry Delamare responsable du service sélection de l'IRTS Aquitaine, Danièle Lacoste, secrétaire du même service et Fanxoa Hastaran, responsable pédagogique à l'école d'Etcharry reçoivent, également, toute ma considération pour l'intérêt porté à la démarche et leur aide technique dans la réalisation de certaines étapes de recrutement des étudiants.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>Partie I- Le cadre de la recherche</b>	<b>11</b>
1 Présentation du contexte de l'étude	11
1.1 L'origine de la demande	11
1.2 Problématique et attendus de l'étude	12
2 Méthodologie et opérationnalisation de l'enquête	13
2.1 Le protocole commun de recherche	14
2.2 L'échantillonnage	14
2.3 Le recrutement des étudiants	16
2.4 Le guide d'entretien	17
3 Contours de la population d'étude	19
3.1 Répartition par sexe, par âge et par filière	19
3.2 Niveau de formation des étudiants	20
3.3 Situation sociale et niveaux de ressources	21
<b>Partie II- L'orientation dans les carrières sociales</b>	<b>23</b>
1. L'origine du choix d'orientation	24
1.1 La place du hasard	24
1.2 L'influence relative du milieu familial	26
1.3 La part des évènements biographiques	29
2. Les logiques d'orientation dans les métiers du travail social	33
2.1 La vocation	34
2.2 Le pragmatisme	37
2.3 L'issue positive	42
2.4 La reconversion professionnelle	46
3. Les motivations d'entrée dans les métiers du travail social	53
3.1 Les ressources : entre dispositions et valeurs personnelles	54
3.2 Les motivations profondes	58
<b>Partie III- L'ouverture au monde du travail social</b>	<b>63</b>
1. La préparation du concours d'entrée	63
1.1 L'expérience solitaire de la préparation	63
1.2 L'expérience encadrée : le passage par des formations de préparation aux concours	69
2. Le vécu des épreuves de sélection	71
2.1 L'expérience des candidats admis	71
2.2 L'expérience des « ajournés »	73

3. Les représentations du milieu professionnel	75
3.1 Les représentations de la filière choisie	75
3.2 Les représentations du travail social	80
3.3 Les projections dans le métier	83
<b>Partie IV- L'expérience de la formation</b>	<b>86</b>
1. Les attentes à l'égard de la formation	86
1.1 Les attentes des étudiants sans expérience professionnelle	86
1.2 Les attentes des étudiants avec une expérience professionnelle	88
2. L'expérience individuelle de la formation	91
2.1 L'évaluation de l'organisation de la formation	91
2.2 L'expérience subjective de la formation suivie	93
2.3 L'articulation des temps sociaux et la nature du travail scolaire	95
3. Les effets ressentis de la formation	97
3.1 L'évolution des représentations	97
3.2 L'évolution des connaissances professionnelles	98
<b>Conclusion</b>	<b>100</b>
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	
Annexe 1. Glossaire	
Annexe 2. Présentation des diplômes retenus pour l'enquête	
Annexe 3. Guide d'entretien	
Annexe 4. Présentation de la population d'étude	



## Introduction

L'observation de l'évolution sociologique, économique et professionnelle des secteurs du travail social, de même que l'étude de la formation à ces métiers est un enjeu national suivi et alimenté par les études de la Mire-Drees qui, de façon quadriennale pour la plupart des enquêtes produites, fournit un certain nombre de données sociales sur le nombre de travailleurs sociaux, leur ventilation selon les secteurs d'emploi, l'importance des profils professionnels par secteurs de recrutement, le profil sociodémographique des diplômés, etc. Ces données sont parfois reproduites et retravaillées en Région à partir de données locales, traitées et analysées par des observatoires régionaux, qui apportent un éclairage territorial sur les phénomènes. C'est le cas en Aquitaine où existe, la structure Cap Métiers qui dispose d'un observatoire régional des études et des formations (OREF) en capacité de produire des données chiffrées sur les emplois, les métiers, les formations du sanitaire et du social. Il serait difficile ici, de reprendre, même de façon synthétique, les principales données statistiques produites par ces institutions tant elles sont nombreuses et diversifiées. Nous pouvons, toutefois, mettre en valeur quelques données de cadrage sur la population d'étude.

Selon une étude de la Drees parue en 2014<sup>1</sup>, on dénombrait au 31 décembre 2011 en France métropolitaine 1,2 million de travailleurs sociaux. 40% d'entre eux travaillait chez des employeurs privés. Parmi les 727 400 travailleurs sociaux ne correspondant pas à ces critères d'emploi mais travaillant en institutions (collectivités locales, territoriales, associations, établissements privés, autres), on comptabilisait 13, 5% d'ES, 4,6% d'AS, 5% de ME et 8,8% d'AMP. Le secteur de la prise en charge des personnes âgées dépendantes constituait le principal domaine d'emploi (53% des travailleurs sociaux hors emploi par des particuliers y travaillaient, représentés très largement par le profil des aides à domicile – 87%-). Le secteur de l'accueil et de l'hébergement des personnes handicapées venait en seconde position, suivi par celui de l'accueil des jeunes enfants.

En 2011, 122 750 aquitains exerçaient un métier du sanitaire et du social, soit 9,2% de l'ensemble des actifs de la région<sup>2</sup>. Ce chiffre constituait une hausse de 17% par rapport à

---

<sup>1</sup> R. Marquier, « 1,2 million de travailleurs sociaux en 2011 », *Etudes et résultats*, n°893, septembre 2014.

<sup>2</sup> « Tableau de bord sur les emplois, les métiers, les qualifications et les formations du sanitaire et du social », *Les Cahiers de l'observatoire 2015*, Aquitaine Cap Métiers, mars 2015, 62p.

l'année 2006. En 2011, les actifs du secteur social représentaient 50 650 salariés. Les aides à domicile représentaient 65% des actifs du social, les éducateurs spécialisés, 12%, les assistants de service social et les aides médico-psychologiques 6% chacun et les moniteurs éducateurs 3%. A la rentrée 2013, 10 300 étudiants étaient inscrits dans une formation sanitaire ou sociale en Aquitaine (toutes années de formation confondues). Le nombre d'inscrits par rapport à 2012 était en fléchissement de 6%. Les formations sanitaires concentraient le gros des inscrits puisque 69% d'entre eux l'étaient dans une formation de la santé. Ainsi, 4500 étudiants aquitains ont obtenu un diplôme du sanitaire ou du social en 2013 (hors VAE), les formations d'infirmier et d'aide-soignant concentrant plus de la moitié des diplômés. En ce qui concerne la réussite des étudiants en formations sociales, sur les filières qui nous ont plus particulièrement intéressées pour l'étude, nous pouvons noter un taux de sélectivité<sup>3</sup> de 14% dans la filière ES, de 25% dans la filière AS, de 17% dans la filière ME et de 36% dans la filière AMP.

Si ces données partielles nous renseignent sur le profil des travailleurs sociaux en emploi, sur leurs conditions d'emploi et les possibilités de recrutement du secteur, ainsi que sur le nombre d'étudiants inscrits dans les filières et les taux de réussite aux diplômes ; il existe, cependant, assez peu d'études sur la compréhension des logiques d'orientation et d'entrée dans les métiers du travail social à partir de l'expérience directe des postulants aux concours. C'est bien à cet enjeu de réflexion qu'a souhaité s'atteler cette étude sociologique d'ampleur régionale. A côté de la connaissance statistique des professionnels du travail social, elle souhaite identifier et approfondir les motivations d'entrée dans les professions sociales, les représentations produites par les postulants au concours à l'égard du travail social en général et à l'égard des métiers envisagés, en particulier, et analyser l'expérience même de la passation des épreuves de sélection. Cette réflexion s'articule à différentes questions de recherche, elle se replace dans le désir de mieux cerner les raisons et les modes d'attractivité des formations sociales pour les jeunes générations alors même qu'on note un fléchissement des inscriptions aux épreuves de sélection dans de nombreuses filières, tant au niveau national que régional. Elle s'inscrit dans le désir de mieux comprendre les parcours scolaires, formatifs, professionnels et individuels qui mènent aujourd'hui au travail social. Elle s'intéresse, enfin, à la question du sens et aux logiques de projection dans les secteurs professionnels de l'aide et de l'accompagnement.

---

<sup>3</sup> Le taux de sélectivité est le nombre d'inscrits en première année de formation divisé par le nombre de candidats présentés au concours d'entrée multiplié par 100.



L'étude que nous avons engagée porte sur des candidats reçus et ajournés aux épreuves de sélection 2013 des diplômes d'éducateur spécialisé, d'assistant de service social, de moniteur éducateur et d'aide médico-psychologique dans cinq établissements de formation de la région Aquitaine (IRTS Aquitaine, ITS de Pau, ADES de Marmande, Centre de formation d'Etcharry et CEF de Bergerac). Les étudiants ont été rencontrés individuellement dans le cadre d'entretiens qualitatifs approfondis.

L'étude sociologique a porté sur les grandes orientations de recherche que nous venons de citer. Si l'enjeu de cette étude était d'appréhender de façon qualitative, les motivations et les logiques de construction du choix et de l'entrée en formation sociale, en intégrant différentes filières et différents niveaux d'étude dans la réflexion, elle doit se concevoir comme une étude exploratoire et non complètement aboutie. En effet, nombre de pistes de recherche ont été seulement effleurées et mériteraient des investigations complémentaires afin d'en parfaire les logiques explicatives et de comprendre l'articulation de dimensions du problème extrêmement difficiles à démêler. En effet, les sociologues de l'éducation le savent, il est extrêmement délicat de travailler sur les motivations d'orientation, c'est-à-dire sur le contenu de la « boîte noire » et ce pour différentes raisons que nous avons directement expérimentées. La première est que les choix ne sont pas toujours conscients pour les acteurs interrogés et qu'il est souvent difficile pour eux de s'en souvenir, et qui plus est lorsqu'ils s'en souviennent, de les formaliser, de les mettre à plat, d'en faire un récit objectif pour l'enquêteur. La deuxième raison est que les raisons du choix elles-mêmes renvoient souvent à un enchevêtrement de dimensions explicatives de nature différente qu'il est, là encore, difficile à l'acteur d'identifier (raisons d'ordre biographique, raisons d'ordre idéal symbolique, raisons d'ordre pratique, raisons d'ordre psychologique parfois, etc...). Il devient alors difficile à l'enquêteur d'établir des modes de hiérarchisation des logiques du choix d'autant que ces dernières sont souvent soumises aux réinterprétations *a posteriori* des acteurs ainsi qu'à des modes de justification re-élaborés en cours de formation, à l'issue des premières confrontations avec les milieux, les professionnels, les formateurs. Enfin, il est difficile sur un tel sujet d'éviter les discours convenus, « tous faits », formatés, renvoyant là-encore aux modes de justification acquis en cours de formation dans l'interaction avec autrui (professionnels, formateurs, comme étudiants). C'est donc à un travail incessant de relance, de demande de précision, de déconstruction des justifications produites que les enquêteurs ont été confrontés et qui demanderait, à terme, des investigations complémentaires sur certaines orientations de la

réflexion et en confrontation avec de nouvelles filières d'investigation (filière EJE par exemple non investiguée dans le cadre de cette étude).

Le présent rapport a été construit comme une entrée progressive dans les perceptions, les choix et les expérimentations des étudiants en formations sociales, essayant finalement de reconstruire l'avant, le pendant et l'après sélection. La première partie du rapport est consacrée à la présentation de la démarche de recherche, du cadre méthodologique et à la présentation des données sociodémographiques générales concernant la population de l'enquête. La deuxième partie entre directement dans l'étude des logiques du choix et de l'orientation en formations sociales, de même, qu'elle identifie les motivations individuelles d'entrée dans les carrières sociales. La troisième partie est consacrée à la préparation des épreuves de sélection et à l'analyse des représentations associées par les postulants au monde du travail social. Enfin la dernière partie décrit l'expérience même de la formation en abordant à la fois, les attentes initiales des étudiants, leur confrontation au fonctionnement de la formation et l'analyse des effets produits en termes de représentations des métiers et de la fonction de travailleur social.

## **Partie I. Le cadre de la recherche**

Cette partie sera consacrée à la présentation du contexte de l'étude, de son cadre méthodologique et de sa logique d'opérationnalisation. Nous reviendrons, ainsi, sur les origines de la commande et du choix du sujet, sur les orientations problématiques de la recherche, sur la démarche commune d'opérationnalisation de l'étude entre les différentes équipes des différentes écoles ayant participé à l'investigation sociologique ainsi que sur le choix des filières et populations concernées par la démarche d'enquête. Cette présentation sera complétée par la description de la population enquêtée à partir d'un certain nombre de variables et d'indicateurs sociodémographique nécessaires à la compréhension des profils des étudiants constitutifs de l'échantillon.

### **1. Présentation du contexte de l'étude**

#### *1.1 L'origine de la demande*

L'idée de la réalisation d'une étude portant sur l'évolution des profils des étudiants à l'entrée dans les formations sociales émane des résultats obtenus à l'issue d'une précédente étude, réalisée en 2011 par le PREFAS (Pôle Recherche Etude pour la Formation et l'Action Sociale) Aquitaine et commanditée par la DRJSCS Aquitaine, portant sur « l'offre de stages en région »<sup>4</sup>.

Cette première enquête, si elle traitait spécifiquement des conditions d'accueil des stagiaires en formations sociales et du rapport des professionnels de terrain à l'alternance, avait notamment révélé quelques grandes transformations sociologiques concernant le public des formations sociales, leurs conditions de formation et leur rapport aux études. Elle avait pointé des évolutions en cours telles que l'accentuation de la précarité des étudiants, la perte d'attractivité des formations sociales pour certains publics, l'incompréhension des formateurs quant aux comportements de certains étudiants et, au final, leur interrogation sur leurs motivations et leur projection dans les métiers du travail social.

Au vu de ces résultats, le « comité de suivi de l'alternance » a souhaité approfondir la connaissance des profils des étudiants se présentant aux formations sociales et a soulevé

---

<sup>4</sup> « L'offre de stage et les besoins de formation en travail social », Préfas Aquitaine, rapport final de recherche, septembre 2011, 67 p. L'étude empirique et la rédaction du rapport ont été réalisés par Mélina Eloi sous la direction de Gérard Moussu et Marie-Laure Pouchadon.

l'intérêt de la réalisation d'une étude sociologique spécifique à l'analyse de ces profils et de leur évolution. Ainsi, courant 2012, la DRJSCS Aquitaine a proposé que soit envisagée au sein du PREFAS Aquitaine, en lien direct avec ses activités et compétences de recherche, une étude sur « l'évolution du profil des étudiants se présentant au concours d'entrée dans les formations sociales ».

Au-delà des premières tendances révélées par l'étude sur « l'offre de stages en Aquitaine », cette demande se replace dans une réflexion plus large sur l'évolution des représentations des candidats aux formations sociales à l'égard des métiers du travail social, de leurs missions et objectifs d'intervention, ainsi qu'à l'égard de la fonction, du rôle et de la place des travailleurs sociaux dans le champ social. Elle s'inscrit, également, dans la volonté de tester de façon partielle, mais par un angle d'approche spécifique - celui des motivations d'entrée en formation -, l'hypothèse d'une « crise des motivations » des jeunes générations à l'égard des métiers du social. Cette hypothèse peut être notamment soutenue par la baisse générale et constante des effectifs des candidats se présentant aux concours d'entrée dans les formations sociales, ainsi que par le maintien d'une attractivité limitée du secteur par défaut d'emplois dans d'autres sphères professionnelles.

Dans un débat national engagé autour de l'analyse de la crise des vocations et des motivations à s'orienter dans les filières sociales, qu'en est-il de cette question lorsque l'on interroge les candidats se présentant aux formations sociales dans les établissements de formation de la région Aquitaine ?

### *1.2 Problématique et attendus de l'étude*

L'étude avait donc pour objectifs principaux de mieux connaître les candidats aux formations sociales, de comprendre les motivations et le sens d'une orientation professionnelle vers le travail social des jeunes générations se présentant aujourd'hui aux concours ainsi que de reconstruire les logiques d'orientation dans les différentes filières proposées à la formation. Enfin, l'étude souhaitait aborder l'expérience individuelle de la passation des concours et le sens qu'elle pouvait revêtir pour les candidats ayant réussi ou échoué aux épreuves.

En lien avec ces orientations générales, plusieurs questions ont été au cœur de la réflexion et ont guidé l'étude empirique.

Qui sont les étudiants qui, aujourd'hui, envisagent de s'inscrire dans des formations sociales ?  
Il s'agit par cette question de cerner et de préciser les caractéristiques sociodémographiques

des candidats aux formations sociales (âge, situation personnelle, milieu social d'origine) mais également leur parcours scolaire, de formation ou professionnel préalables (niveau de diplôme et de qualification, formations suivies, expériences professionnelles acquises, modes de préparation au concours). Quel est leur niveau de connaissance des contextes et des filières du travail social ? Quelles sont leurs projections à l'égard de la formation et du métier envisagés ? Comment se sont-ils orientés vers cette voie professionnelle ? Ont-ils élaboré des stratégies spécifiques préalables de construction de leur parcours personnel et formatif en vue de cette orientation ? Peut-on voir apparaître, au sein des trajectoires individuelles, l'impact de conditions particulièrement favorables d'orientation vers les métiers du travail social (force des réseaux, de la socialisation familiale et professionnelle) ?

Quelles sont les catégories, les dimensions motivationnelles que les aspirants au travail social mettent en exergue pour expliquer leur choix d'orientation ? Quelles sont les logiques structurantes de ces motivations ?

Quelles représentations développent-ils à l'égard du travail social en général et du rôle de travailleur social en particulier ? Comment perçoivent-ils leur avenir professionnel dans le champ du travail social ?

Initialement, la demande portait sur la réalisation de deux enquêtes : une étude quantitative auprès des différents centres de formation de la région Aquitaine concernant le profil sociodémographique des candidats aux formations sociales ; une étude qualitative par entretiens approfondis sur les logiques d'orientation en formation. Devant la difficulté de travailler sur des variables communes aux différentes écoles, à partir d'un protocole d'enquête identique validant la diffusion d'un même questionnaire<sup>5</sup>, il a été décidé d'engager prioritairement le volet qualitatif de l'étude.

Le contenu de ce rapport est la présentation des principaux résultats obtenus à partir de la réalisation d'une étude par entretiens semi-directifs auprès d'étudiants des différents centres de formation aux métiers du travail social de la région Aquitaine (l'IRTS Aquitaine, l'ITS de Pau, le CEF de Bergerac, l'ADES à Marmande, le Centre de formation d'Etcharry).

## **2. Méthodologie et opérationnalisation de l'enquête**

---

<sup>5</sup> Cette démarche aurait pu être possible à partir de l'utilisation de la plateforme électronique d'inscription commune aux centres de formation en Aquitaine, projet en cours de discussion au moment du début de l'étude mais finalement insuffisamment avancé pour engager la diffusion d'un questionnaire commun.

## *2.1 Le protocole commun de recherche*

De portée régionale, l'étude a été menée par le PREFAS Aquitaine avec l'aide et la collaboration des différents centres de formation déjà cités. Dirigée par la chargée de recherche de l'IRTS Aquitaine pour le PREFAS, elle a été rendue possible par la participation d'un référent cadre pédagogique pour chaque école impliquée dans le projet<sup>6</sup>. La phase empirique de l'étude s'est déroulée d'octobre 2013 à avril 2014. Le traitement des données et la rédaction du présent rapport se sont échelonnés entre septembre 2014 et septembre 2015.

Un comité technique de suivi de l'étude composé des cadres pédagogiques référents des différentes écoles, du coordonnateur du PREFAS, de la chargée de recherche de l'IRTS Aquitaine et d'une cadre technique de la DRJSCS a été constitué. Il a pu valider les différentes étapes du projet tout au long du déroulement de la démarche de recherche.

Quatre réunions techniques ont eu lieu durant la durée de l'étude : la première en amont du début de l'enquête de terrain afin d'établir le calendrier de la recherche, de revenir sur certains aspects techniques de l'étude (recueil des fichiers des candidats, échantillonnage, modalités de recrutement, envoi de mailing) et d'élaborer le guide d'entretien ; la seconde, en fin de phase exploratoire de l'enquête, afin de recueillir l'expérience des enquêteurs sur les premiers entretiens réalisés et d'envisager des ajustements éventuels dans le guide d'entretien et la passation des entretiens ; la troisième, en fin d'étude empirique, pour la remise des données d'enquête au responsable scientifique et échanger entre enquêteurs sur les conditions de réalisation de l'étude, les limites observées dans la méthode d'observation et les principaux résultats pressentis ; enfin la quatrième, quelques mois après la réalisation de l'enquête de terrain, afin de présenter les premiers résultats croisés de l'étude après dépouillement des entretiens retranscrits pour chaque terrain.

Les entretiens des étudiants ont été menés dans chaque école par les cadres pédagogiques référents de l'étude. Ils ont été précédés par la réalisation de trois entretiens exploratoires. Les entretiens ont été réalisés à partir d'un guide d'entretien commun à l'ensemble des enquêteurs, préalablement validé par le comité de suivi de l'étude. Tous les entretiens ont été retranscrits et ont donné lieu à la rédaction d'une fiche de synthèse.

### *2.1. L'échantillonnage*

---

<sup>6</sup> La liste des référents cadres pédagogiques par école est la suivante : Ludovic Dalmeida pour l'ITS de Pau, Jérôme Dagut pour le CEF de Bergerac, Bernard Dumaz pour le centre de formation Etcharry Formation Développement, Denise Ventelou pour l'ADES de Marmande.

Afin de diversifier le panel d'étudiants interrogés pour l'étude et d'avoir la vision la plus exhaustive possible en matière de filières et de niveaux de formation (filières longues de niveau III et filières courtes de niveau V), le comité technique de suivi de l'étude a souhaité construire l'échantillon sur la base de candidats se présentant aux sélections pour les formations d'Assistant de service social (AS), d'éducateur spécialisé (ES), d'aide médico-psychologique (AMP) et de moniteur éducateur (ME). Cette diversification de l'échantillon permettait de varier l'analyse des expériences et des modes de projection dans la formation selon la durée des études entreprises et les statuts d'emploi visés à l'issue de la formation. Elle permettait, en outre, d'interroger les différences éventuelles de perception du milieu du travail social selon la filière de formation envisagée (ES/AS).

Toujours dans le souci de saisir la diversité des expériences individuelles selon le profil des candidats, il a été décidé de travailler à partir de deux sous-populations d'enquête : les « reçus » aux concours d'entrée dans les formations en travail social et les « ajournés ». En effet, le souhait initial d'analyser les motivations d'entrée dans les métiers du social devait pouvoir être interrogé aussi bien à partir d'expériences positives à l'égard de la passation des concours qu'à partir d'expériences plus malheureuses, si tenté soit-il que ces expériences aient été vécues de la sorte par les postulants. Pour des raisons évidentes de difficulté d'accès aux candidats ajournés, la taille des deux sous-populations d'étude dans l'échantillon global n'a pu être identique. Le groupe des « ajournés » a été constitué de 9 personnes sur l'ensemble des écoles participant à l'étude. Bien que réduit, ce nombre d'entretiens permet toutefois d'avoir un aperçu assez fin des perceptions individuelles de l'organisation des concours, des représentations des candidats à l'égard de leur prestation lors des épreuves et du poids de la non sélection dans la poursuite des projets individuels d'orientation professionnelle.

Les candidats se présentant aux concours d'entrée 2013 dans les formations ont constitué l'échantillon de base de l'étude. Le recrutement des « admis » en formation a concerné les étudiants entrant au mois de septembre 2013 dans les différentes écoles au sein des quatre filières de formation sélectionnées pour l'enquête. Au-delà de la filière de formation, le sexe et les conditions de suivi de la formation (inscription à la formation en cours d'emploi ou en formation initiale) ont été les principales variables retenues pour la constitution du groupe des « admis ».

La détermination du nombre d'entretiens à réaliser par centre de formation s'est opérée en fonction de l'envergure de l'école en termes de nombre d'étudiants inscrits et de la variété des formations présentes au sein de l'école. L'IRTS Aquitaine a ainsi réalisé un nombre plus important d'entretiens eu égard à la présence de toutes les filières de formation en son sein et

à la population globale d'étudiants toutes formations confondues. Initialement, le nombre d'entretiens visé par école était de 10 à Marmande, Bergerac et Etcharry, de 15 à Pau et de 35 à Bordeaux, composant un échantillon souhaité de 80 entretiens. Pour différentes raisons (défection de candidats aux entretiens, durée d'étude plus longue que prévue, modification des charges de poste de certains enquêteurs), cette proportion n'a pu être atteinte et ce sont finalement **72 entretiens** (candidats ajournés inclus) qui ont pu être réalisés sur l'ensemble des écoles. Leur répartition par école et par filière est la suivante<sup>7</sup> :

#### **Nombre total d'entretiens réalisés par école et par filière**

	<b>ASS</b>	<b>ES</b>	<b>ME</b>	<b>AMP</b>	<b>Total</b>
ITS Pau	2	6	3	4	15 <i>Dont 3 ajournés</i>
ADES Marmande		3	4	3	10 <i>Dont 1 ajourné</i>
CEF Bergerac		2	2		4
Etcharry formation		3	4	3	10 <i>Dont 2 ajournés</i>
IRTS Aquitaine	10	10	10	3	33 <i>Dont 3 ajournés</i>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>72</b>

Le respect d'un équilibre entre sexe, âge des candidats et situations de formation au sein d'un échantillon propre d'enquête par lieu de formation a été demandé à chaque enquêteur. Toutefois, cette exigence a été soumise aux réalités sociologiques des profils des candidats dans chaque filière. Ainsi, la population interrogée pour la formation AS est exclusivement féminine en raison du très faible nombre d'inscrits masculins dans cette filière et ce dans les deux écoles proposant la formation. La recherche d'un équilibre en termes d'âge dans la filière AMP a, par ailleurs, été difficile à atteindre puisque les candidats à cette formation sont le plus souvent inscrits dans des logiques de reconversion professionnelle qui situent les moyennes d'âge bien au-delà des 30 ans (les moyennes d'âge dans la population d'étude sont de 37,6 ans pour l'ADES, 46,6 ans pour Etcharry formation et de 52,5 ans pour l'IRTS Aquitaine).

#### *2.3 Le recrutement des étudiants*

Le recrutement des candidats « admis » s'est fait par les enquêteurs de chaque école sur la base du volontariat des étudiants. Le plus souvent, les référents ont présenté la problématique

<sup>7</sup> La liste complète et anonymée des participants à l'étude par école et filières de formation figure en annexe



de l'étude et les conditions de passation des entretiens au sein de la promotion 2013 de chaque filière, en début de formation, lors de temps de regroupement des étudiants au sein de l'école (cours, autres espaces pédagogiques). Les étudiants intéressés pour participer à l'étude se sont directement inscrits auprès des enquêteurs. Ces derniers ont sélectionné les étudiants en fonction des variables sociologiques retenues pour l'enquête en essayant de respecter un équilibre au sein de l'échantillon constitué. Les étudiants ont le plus souvent manifesté un vif intérêt pour l'étude et se sont massivement proposés pour l'enquête, dépassant en cela les quotas fixés par filière et par école. C'est plutôt à une sélection des candidats plus qu'à une relance d'un appel à participation à l'étude que les enquêteurs ont été confrontés.

Le lieu de réalisation des entretiens a été laissé au libre choix des étudiants volontaires (à l'école, au domicile personnel, dans un lieu public ou autre proposition de la part de l'étudiant). Très majoritairement, pour des raisons d'organisation et de facilité de déplacement, les entretiens ont eu lieu au sein des écoles, dans les bureaux des référents pédagogiques. Beaucoup se sont faits durant la pause déjeuner ou, en fin de journée, à l'issue des cours.

Le recrutement des candidats « ajournés » a été plus complexe. Il s'est fait selon deux modalités. Certains enquêteurs ont profité de la présence au sein de leur école d'une formation à la préparation aux concours d'entrée (Etcharry, ADES et ITS de Pau) pour solliciter des candidats qui avaient suivi cette formation mais qui n'avait pas réussi le concours d'entrée dans la ou les filières souhaitées. Les autres enquêteurs ont été obligés de recruter les candidats « recalés » de façon spécifique et par une procédure externe. Ce fût le cas pour l'IRTS Aquitaine où un mail de proposition de participation à l'enquête a été envoyé à tous les candidats ajournés des filières retenues pour l'étude, connus par l'établissement. Une sélection préalable des candidats à partir des fichiers internes de l'établissement a été nécessaire mobilisant, pour cela, les compétences du secrétariat du service « sélection » ainsi que celles du service informatique. Tous les candidats recalés ayant répondu favorablement au mail envoyé ont été recontactés individuellement par la chargée de recherche afin d'organiser une prise de rendez-vous. Les entretiens ont eu lieu à l'IRTS Aquitaine dans le bureau de l'enquêtrice.

#### *2.4 Le guide d'entretien<sup>8</sup>*

L'étude qualitative engagée est de nature compréhensive. Il s'est agi de reconstituer des parcours biographiques, formatifs et individuels en s'attachant, à la fois, aux récits produits

---

<sup>8</sup> Un exemplaire du guide d'entretien figure en annexe 3 du rapport

par les étudiants des événements constitutifs de la dynamique individuelle d'orientation dans les carrières sociales ainsi qu'aux modes d'argumentation du choix d'orientation opéré. En effet, toute une part de l'approche développée lors des entretiens a été de recueillir les catégories de justification des étudiants quant à leur attrait pour les métiers du travail social. Dans cette optique, un intérêt particulier a été porté à la compréhension des motivations, des représentations, des formes d'expérience et des logiques d'entrée dans la formation des candidats selon les filières choisies. L'étude des récits a permis, pour sa part, d'identifier des événements biographiques, des moments, des épisodes de vie, engageant des points de changement, de conversion, de prise de décision, en matière d'orientation ouvrant une issue vers les formations en travail social. Nous nous sommes rapprochés, ici, de la démarche d'investigation de Claire Bidart qui, dans son approche des bifurcations biographiques, a pu à la fois identifier des séquences biographiques porteuses de décisions initiant les changements à la base des réorientations biographiques, tout en tenant compte de l'importance accordée par les acteurs eux-mêmes à ces épisodes comme base des changements initiés dans leur propre vie<sup>9</sup>.

Trois orientations fortes de recherche ont, au final, guidé la réflexion : la compréhension des motivations d'entrée en formations sociales, la description des logiques d'orientation professionnelle dans le secteur du travail social et l'expérience vécue de la passation des concours et des premiers temps de formation pour les candidats admis rencontrés en cours de formation.

Ces axes de recherche ont été déclinés en cinq grandes thématiques dans un guide d'entretien commun à l'ensemble des enquêteurs dont le contenu est le suivant :

- *les conditions de passation des épreuves d'entrée en formation* (parcours scolaire et professionnel antérieur, informations acquises par le candidat sur les épreuves de sélection, nombre d'inscriptions aux concours, lieux de passation, choix des lieux de sélection, modes de préparation aux concours)
- *les motivations d'entrée en formation* (logiques d'orientation dans les carrières sociales, événements personnels et biographiques ayant pu intervenir dans le choix, explicitation des raisons du choix d'orientation vers le secteur social, contacts antérieurs avec le travail

---

<sup>9</sup> Claire Bidart, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers Internationaux de sociologie*, 2006/1, n°120, pp. 29-57

social y compris expériences professionnelles et/ou associatives, articulation et hiérarchisation avec d'autres choix potentiels d'orientation)

- *les représentations des métiers du social et du travail social* (missions principales associées au travail social, au métier de la filière choisie, rôle perçu du travailleur social, modes de projection dans le métier, évolution des représentations du métier et du milieu du travail social depuis l'entrée en formation)
- *l'expérience de la formation et les attentes associées à cette dernière* (attentes spécifiques associées à la formation lors de l'entrée, niveau de connaissances de l'architecture, des contenus, des examens et autres modalités pédagogiques, motivations à l'égard de la formation et difficultés éprouvées, importance et nature du travail scolaire engagé, rapport aux pairs, aux formateurs, à l'institution scolaire)
- *les représentations et perspectives pour l'avenir* (projections dans le métier envisagé, projets personnels et professionnels dans un moyen terme).

Si la durée des entretiens se situe, en moyenne, autour de 50 minutes, elle peut varier sensiblement d'un enquêteur à un autre. Nous sommes obligés de reconnaître que, selon les terrains d'enquête, le format des entretiens n'a pas été le même donnant lieu à des degrés différents d'approfondissement des expériences et des parcours. Cette réalité constitue un biais dans le travail d'homogénéisation des conditions d'enquête pourtant pensé en amont du déroulement de l'étude.

### **3. Contours de la population d'étude**

#### *3.1 Répartition par sexe, par âge et par filière*

L'échantillon global de l'étude est constitué de 45 femmes et de 24 hommes.

Il est, à ce titre, représentatif du haut niveau de féminisation des formations sociales. Comme nous avons déjà pu l'évoquer, le recrutement d'hommes dans certaines filières n'a pu être possible en raison de leur faible présence dans la promotion investiguée (cas de la filière AS par exemple). Si l'on s'attache à la répartition des hommes par filière de formation au sein de l'échantillon global constitué, leur part est un peu plus importante parmi la filière ES où on comptabilise 10 étudiants (ce qui représente presque la moitié du nombre total d'étudiant(e)s

ES interrogé(e)s), contre 9 dans la filière ME (soit près d'un tiers de l'échantillon interrogé) et 5 dans la filière AMP (moins d'un tiers de l'échantillon constitué).

Près de la moitié de l'échantillon de l'étude se situe dans la catégorie d'âge des 18-25 ans (soit 34 étudiants sur 69 pour lesquels cette variable est renseignée). La répartition du reste de l'échantillon se fait autour de trois autres catégories d'âge de façon plus ventilée : 20 étudiants font partie de la catégorie des 26-35 ans, 7 étudiants de la catégorie des 36-45 ans et 8 étudiants de la catégorie des 46-55 ans. Il n'y a pas de candidats de plus de 55 ans dans la population de référence de l'étude, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas au sein des filières et des écoles investiguées. Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse que leur présence est marginale.

Les moyennes d'âges par filière au sein de la population globale de l'étude sont les suivantes : 23,9 ans pour la filière ES ; 27,2 ans pour la filière ME ; 28 ans pour la filière AS et 42 ans pour la filière AMP.

### *3.2 Niveau de formation des étudiants*

Les parcours de formation et niveaux de qualification des personnes rencontrées dans le cadre de l'enquête sont divers. Si plus de la moitié des interviewés a suivi des études jusqu'au Baccalauréat, ne dépassant pas en cela le niveau minimum requis pour se présenter au concours des diplômes d'état d'AS et d'ES, 25% de l'échantillon est allé au-delà. Parmi ces personnes, les profils diffèrent entre celles ayant suivi une formation technique de niveau Bac +2 (BTS, IUT) et celles ayant suivi des études universitaires à dimension plus généraliste (Licence, Master). Si la part des très jeunes étudiants entrant en formation directement après le Baccalauréat est faible au sein de l'échantillon (7 personnes au total sur l'ensemble de l'échantillon), on peut noter la présence assez forte, notamment dans certaines filières (AS, ME, AMP), d'étudiants plus âgés, en situation de reconversion professionnelle. Dans tous les cas, l'échantillon global affiche une forte présence d'étudiants ayant eu des expériences professionnelles plus ou moins longues avant leur entrée en formation, le plus souvent dans le secteur social et éducatif mais pas uniquement (commerce, services dont services à la personne, milieu paramédical, etc.).

Sur les 72 étudiants ou candidats ajournés interrogés, 4 sont sans qualification, 6 ont un niveau BEP/CAP, 41 ont le baccalauréat ou un niveau baccalauréat, 7 ont un bac +2 ou un

niveau bac +2, 7 ont un bac + 3 ou un niveau bac+3, 4 ont un bac+4 ou un niveau bac +4 (Master 1 pour l'essentiel)<sup>10</sup>.

La répartition des niveaux de diplomation par filière illustre une sur-diplomation des candidats dans les filières de niveau IV et V.

Sur les 14 candidats de la filière AS de l'échantillon, 7 ont le minimum requis pour la passation du concours (soit le baccalauréat) et 5 ont des niveaux supérieurs au Baccalauréat (3 ont un Bac + 2 et, 2, ont un Bac + 3). Pour la filière ES, sur les 22 participants aux entretiens, 18 ont le baccalauréat et 4 des niveaux égaux ou supérieurs au Bac +3 (2 Bac +3, 2 Bac +4). On remarque ici, que si les étudiants ES sont, comparativement aux étudiants de la filière AS, globalement moins diplômés, leur niveau de diplôme est plus ventilé avec des niveaux de qualification allant jusqu'au Bac +4.

Concernant les filières de niveau IV, sur les 23 ME de l'échantillon, 2 ont un niveau BEP/CAP, 13 un niveau Baccalauréat et 6 un niveau supérieur au Baccalauréat (3 candidats avec un Bac +2, 1 candidat avec un Bac +3, 2 candidats avec un Bac + 4). Ainsi, le nombre d'étudiants ayant un niveau supérieur au Baccalauréat est plus important que sur la filière ES avec la même proportion d'étudiants ayant un Bac +4. Si une tendance à la sur-diplomation des étudiants est également présente au sein de la population AMP, avec 3 étudiants ayant un niveau supérieur au Baccalauréat, elle est toutefois moins massive que sur la filière ME. 7 étudiants sur les 13 interrogés au total, ont un niveau inférieur au Baccalauréat correspondant au niveau de recrutement de la filière (2 étudiants sans qualification, 4 étudiants avec un niveau BEP/CAP). 3 étudiants ont un niveau égal au Baccalauréat.

Cette tendance à la sur-diplomation, qui se retrouve dans notre échantillon autour de certaines filières et notamment des moins élevées dans la grille des niveaux de formation, est une tendance nationale qui s'explique par l'allongement des parcours de formation des postulants. La proportion des entrants à avoir un diplôme supérieur au niveau requis pour l'entrée en formation est de plus en plus forte. En 2010, plus d'un tiers des étudiants entrant en formation ES et AS ont un diplôme supérieur au baccalauréat. Pour la même année, plus de 70% des entrants en filière ME ont un diplôme supérieur au niveau requis<sup>11</sup>.

### *3.3 Situation sociale et niveau de ressources*

---

<sup>10</sup> Les trois profils manquants sont liés à une absence de renseignement de cette variable pour certains interviewés.

<sup>11</sup> Bertrand Ravon, Jacques Ion, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, p.44

La grande majorité des étudiants que nous avons rencontrés pour l'enquête était financée et bénéficiait d'un financement qui couvrait la totalité de leur temps de formation. Ainsi, sur les 63 personnes reçues aux concours et entrées en formation en 2013, 39 bénéficiaient soit de bourses régionales, soit d'une indemnisation de pôle emploi (ARE le plus souvent), soit d'un financement d'un autre organisme public (financement Unifaf par exemple) qui leur permettait de vivre et de prendre en charge la totalité des frais inhérents à leur formation. Parmi elles, une personne bénéficiait d'une retraite liée à une ancienne activité militaire.

Si pour les filières ES, AS et ME, cette situation concernait environ la moitié des étudiants de la filière, pour les AMP ce sont 10 étudiants sur les 13 que compte l'échantillon global qui se retrouvent dans cette situation favorable.

Les étudiants non financés (ou très partiellement) étaient 19 au moment de l'enquête, dépendant le plus souvent de l'aide financière de leurs parents et de la réalisation d'emplois saisonniers apportant un complément budgétaire à l'aide parentale allouée. 4 étudiants étaient salariés au moment de l'enquête et subvenaient directement à leurs besoins (parmi eux, on peut souligner la présence d'une personne en contrat d'apprentissage et d'une personne en CIF).

## **Partie II. L'orientation dans les carrières sociales**

Cette deuxième partie sera consacrée à la question de savoir comment survient le choix d'une orientation dans les métiers du travail social au sein d'un parcours biographique et formatif particulier (à quel moment, par l'influence de quels facteurs décisifs) ? Quelles justifications les personnes en donnent-elles et quelles sont les motivations profondes des candidats à intégrer les formations engagées ?

Dans un premier temps, nous ferons un retour sur les éléments déterminants dans l'explication du choix issus de l'analyse de l'ensemble des discours recueillis. Nous reviendrons ainsi sur le poids du hasard et de la contingence dans les parcours individuels étudiés. Nous aborderons la question de l'environnement familial et reviendrons sur le caractère assez limité de cette variable. Nous étudierons, en dernier point, l'importance des événements biographiques dans l'élaboration de l'intérêt pour le domaine du social et la construction du choix d'orientation. A partir d'une analyse fine des entretiens réalisés, le deuxième chapitre sera consacré à la modélisation de quatre grandes logiques d'orientation dans les carrières sociales. Loin de donner une vision uniforme des attentes et des perspectives personnelles engagées dans le choix d'orientation, elles démontreront plutôt la diversité des raisons profondes et intrinsèques à s'orienter vers les métiers de l'accompagnement, allant des dimensions les plus philosophiques aux dimensions les plus pragmatiques. Le troisième chapitre reviendra sur ce qui capte réellement l'intérêt des étudiants à s'engager professionnellement dans les métiers du social. Il dégagera les modes de projection et les motivations d'entrée dans le milieu professionnel, identifiant, par-là, les deux sources potentielles d'identification au monde du travail social.

Les questions et objets de recherche abordés dans cette partie sont particulièrement difficiles à traiter. Il a été difficile pour les étudiants, d'expliquer les raisons de leur choix, de décortiquer les éléments déclencheurs de leur motivation à intégrer les métiers du travail social. Les registres de justification étaient assez pauvres et renvoyaient souvent à des formulations toutes faites. Les enquêteurs ont dû sans cesse relancer les étudiants sur des thèmes comme l'articulation des différentes étapes biographiques ou formatives, les logiques du choix, les perceptions associées à certains événements ou encore les modes de projection dans le milieu professionnel du travail social. Ils ont souvent demandé des explications supplémentaires et une traduction plus fine de formules utilisées, parfois, de façon hâtive et imprécise. Dans un autre registre, il a été difficile lors de l'analyse finale de saisir, par la simple étude des

discours, le poids d'argumentations de nature différente mises souvent au même niveau dans la logique explicative (les valeurs personnelles, le rôle du contexte familial, la valorisation de ses aptitudes pour exercer le métier choisi et entrer dans le milieu professionnel du travail social). C'est donc à une approche globale des trajectoires et des parcours, des modes d'articulation de certaines séquences biographiques, qu'il a fallu opérer, se détachant des discours pour mieux appréhender le poids d'évènements ou de variables dont ne semblaient pas avoir toujours conscience les acteurs interviewés.

## **1. L'origine du choix d'orientation**

Comment naît l'intérêt pour le milieu professionnel du travail social ? Comment se construit le choix d'orientation, à partir de quels éléments déclencheurs ? Quelle est l'influence des variables sociales classiques et le poids des structures sociales par rapport à d'autres formes de détermination possibles de l'action ?

### *1.1 La place du hasard*

Il peut paraître étonnant, dans une étude à dimension sociologique, de consacrer un point de réflexion à la place du hasard dans les choix d'orientation professionnelle tant ce thème de recherche semble, d'emblée, lié au poids des contextes sociaux et familiaux ainsi que des parcours scolaires préalables dans la détermination des goûts, des centres d'intérêt et des projections vers l'avenir. Il ne s'agira pas, ici, de tomber dans un relativisme absolu face à l'influence possible de ces éléments de structure mais de poser, préalablement à l'explication des motivations d'entrée en formations sociales, la présence et l'importance, au sein des trajectoires individuelles reconstituées, de l'aléatoire<sup>12</sup>.

Un des premiers résultats de l'étude qui apparaît de façon massive lorsqu'on prend un peu de hauteur par rapport à l'ensemble des entretiens réalisés, est la faible proportion de personnes ayant construit, élaboré, porté de façon déterminée et stratégiquement investie leur orientation vers les diplômes du social. Certes, comme nous le verrons dans le point suivant, les raisons du choix (car il s'agit bien d'un choix qui s'opère à un moment donné du parcours individuel) peuvent être déclinées, précisées, reconstruites et rationalisées à posteriori par les étudiants. De même qu'une fois le choix d'orientation élaboré, des stratégies individuelles de construction d'une meilleure connaissance du milieu professionnel peuvent se mettre en place

---

<sup>12</sup> Pour une analyse comparée de la place de la contingence dans l'analyse sociologique, cf Michel Grossetti, « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », in *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006/1, n° 120, pp 5-28



afin de se donner toutes les chances de réussite aux épreuves de sélection aux concours. Mais ce que révèlent nombre de récits recueillis, c'est finalement l'arrivée souvent impromptue de l'idée de s'orienter vers le social et d'en faire une voie d'exercice professionnel. Au fond, la plupart des candidats qui s'orientent vers les diplômes du travail social auraient pu faire autre chose et se sont retrouvés, à un moment donné de leur parcours, dans la position de privilégier une alternative face à une palette d'autres possibles. Le choix des filières sociales apparaît alors bien souvent être le fruit de « heureux hasards ».

Quand on essaie de préciser et de clarifier à quoi renvoient ces « heureux hasards », deux figures principales se détachent : les rencontres et l'articulation d'évènements biographiques qui orientent progressivement le parcours vers l'issue professionnelle du travail social. Dans le premier cas de figure, il s'agit souvent de la rencontre d'un professionnel du travail social qui, dans des circonstances très différentes selon les situations, vient révéler à la personne le métier et l'espace d'exercice de ce dernier. Il peut s'agir également de la rencontre de personnes déjà orientées vers la filière professionnelle en question ou en cours de passation des épreuves de sélection et qui, en faisant partager leur enthousiasme propre à la personne, lui ouvrent un horizon possible de projection.

*« Le métier d'éducateur spécialisé m'a été présenté lorsque j'étais au lycée, lors d'un forum des métiers, en classe de terminale, au cours duquel j'ai rencontré un éducateur spécialisé qui m'a présenté sa profession et ça a de suite correspondu à ce que j'avais envie de faire dans la vie, quoi ! » (H, 21 ans, ES, Pau)*

Dans le deuxième cas de figure, il s'agit de choix, de réorientations biographiques, formatives et professionnelles progressives qui, de « fil en aiguille », orientent les parcours vers la voie du travail social. Les parcours les plus typiques à cet égard sont ceux de ces étudiants cumulant les essais et les orientations universitaires et qui après plusieurs tentatives infructueuses, parfois à l'issue de la rencontre d'un professionnel de l'orientation ou d'un bilan de compétences, prennent connaissance de l'existence du monde professionnel du travail social et s'y intéressent.

Si la première figure du hasard se rapproche d'une forme de révélation, de découverte subite qui résonne assez rapidement avec les aspirations profondes de la personne. La seconde s'apparente plutôt à une forme d'avancée par tâtonnements, par rebondissements successifs qui, après bien des essais, des retraits, des réorientations et des bifurcations, engage la personne vers la voie professionnelle en question. C'est plutôt l'image de la « boule de

flipper » qui pourrait dans ce cas être mobilisée tant l'issue se construit par rapport à des opportunités non prévues et peu anticipées qui finissent, par leur agrégation successive, à orienter la personne vers les métiers du travail social. Dans tous les cas, cette dimension « hasardeuse » de l'orientation bat en brèche les représentations un peu rapidement constituées, mais pourtant tenaces, selon lesquelles les orientations dans le travail social seraient liées à des engagements construits et investis de longue date comme des formes de militance et d'investissement identitaire.

### *1.2 L'influence relative du milieu familial*

Un autre résultat peut également surprendre tant il neutralise à la fois l'effet de la structure sociale sur les choix individuels et les représentations traditionnellement associées à l'orientation dans des secteurs professionnels à forte dimension symbolique et morale, à savoir l'influence assez limitée du milieu familial dans le choix d'orientation. Le sens commun fait souvent correspondre au milieu du travail social l'idée qu'il s'agit d'un monde professionnel auquel on doit préalablement être socialisé pour trouver les ressources personnelles et qualitatives nécessaires à la compréhension et à l'entrée dans ce milieu. L'analyse des entretiens révèle que si quelques candidats ont effectivement bénéficié d'une connaissance préalable de ce milieu grâce à la situation professionnelle du père, de la mère, d'un parent ou de connaissances proches de la famille, profitant en quelque sorte d'une culture familiale et d'un univers symbolique spécifiques, particulièrement favorables à la construction d'une proximité philosophique avec le monde professionnel du travail social, le nombre en est assez restreint. Un tiers des étudiants de l'échantillon, environ, fait référence à une influence directe de la profession d'un parent ou d'un proche dans leur choix d'orientation. L'écrasante majorité des personnes rencontrées ne disposait d'aucune connaissance préalable du monde professionnel du travail social avant leur inscription pour les concours et n'avait pas de contacts particuliers avec des personnes issues de ce milieu. C'est donc à une découverte autonome du milieu professionnel et à la construction d'un intérêt propre et indépendant de toute forme d'élaboration intellectuelle préconstruite qu'a été confronté la grande majorité des étudiants rencontrés.

Quand l'influence de la profession des parents ou de proches est directement évoquée par les étudiants, elle se manifeste plus largement au sein du groupe des étudiants engagés dans la filière ES. Plusieurs logiques explicatives sont avancées allant d'une découverte large du

milieu professionnel suscitant un intérêt diffus mais suffisant pour élaborer progressivement un choix d'orientation vers ce milieu, à une connaissance extrêmement fine et illustrée des métiers du travail social.

Dans le cas d'une influence limitée mais réelle de l'activité d'un proche, plusieurs récits font part de la découverte progressive du milieu d'intervention de la personne qui vient directement aiguïser la curiosité du candidat et susciter son intérêt pour la profession exercée ou, plus largement, pour le domaine d'intervention. L'intérêt se cristallise généralement sur le profil des populations prises en charge, sur une logique d'intervention supposant une action directe auprès des personnes ou, de façon plus large, sur un contenu professionnel renvoyant au traitement concret de problématiques sociales complexes. Au lieu d'être soutenue par la rencontre d'un professionnel extérieur, la révélation du milieu dont nous avons déjà parlé dans le point précédent est, ici, alimentée par une personne de l'entourage familial ou amical. Une étudiante témoigne, ainsi, de l'influence exercée par l'orientation professionnelle de sa cousine sur son propre choix d'orientation en filière d'assistante de service social. Par la lecture des écrits professionnels de sa cousine, l'étudiante découvre progressivement le milieu du travail social et y perçoit un intérêt intellectuel.

*« Je parlais beaucoup avec une cousine, qui était très proche, qui était ME et qui m'a expliqué pas mal de choses. Je lui corrigeais l'orthographe de certains de ses écrits, donc je lisais et je trouvais qu'il y avait des choses intéressantes » (F, 21 ans, AS, Pau)*

Une autre étudiante, parle de la « séduction » produite par le récit que lui fait, de façon régulière, une amie proche de ses parents de son activité quotidienne d'éducatrice en foyer occupationnel. Au-delà d'un intérêt purement intellectuel, c'est ici, le récit incarné de la fonction et de l'activité quotidienne réalisée qui conquiert la jeune femme et lui permet de se projeter dans une activité qui semble répondre à ses aspirations propres.

*« Des amis travailleurs sociaux que je connaissais depuis longtemps (amis du père) qui m'ont parlé du secteur social et comme j'étais en train de réfléchir où je voulais aller, on va dire que c'est une idée qui m'a séduite et voilà ! Après, en cherchant par moi-même, en regardant vraiment ce qu'il en était, ben voilà, ça m'a beaucoup plu ! [...] Je sais pas, ..., le rapport avec le public, travailler avec les personnes aussi, la diversité et le quotidien. Il y a une amie de mon père qui travaille dans une espèce de foyer occupationnel et donc elle me racontait son quotidien autour des repas, des anecdotes, mais des choses qui me paraissaient vraiment intéressantes » (F, 18 ans, ES, Talence)*

De façon plus soutenue, l'influence des proches et du milieu familial dans le choix d'orientation s'illustre par la mise en action d'une socialisation familiale au milieu du travail social qui se traduit par l'incorporation progressive par le candidat des principes de l'intervention sociale, de certaines valeurs éducatives et participatives propres au milieu professionnel d'exercice des parents et des enjeux inhérents à la logique d'accompagnement social. Dans ce cas de figure, les étudiants mentionnent directement comme origine de leur intérêt pour le milieu et de leur choix d'orientation, leur mode de socialisation familiale et leur sensibilité progressive, construite et instituée par leur éducation familiale aux valeurs du travail social. Sans être forcément vécu comme une évidence qui s'imposerait, d'emblée, en début d'orientation professionnelle, le choix d'une orientation dans le travail social s'explique comme une voie toute tracée à laquelle le candidat a, plus ou moins consciemment, été préparé.

*« Je me suis orienté vers le milieu professionnel et c'est là que j'ai commencé les remplacements, grâce aux conseils de ma tante qui m'a dit 'Ecoute, y'a une institution là-bas, ils prennent des remplaçants sans diplôme, donc on va voir si ça te plaît !'. J'y suis allé et j'y suis resté. C'est à ce moment-là que ça m'a trotté dans la tête ! Alors que je détestais cette profession ! Ma mère était éducatrice. La première fois qu'elle m'a amené dans l'IME où elle travaillait, j'ai détesté ça et j'ai probablement été traumatisé...donc, clairement, je ne voulais pas être éducateur. Sauf que quand j'ai commencé à travailler, non, quand ma tante m'a proposé de travailler dans ce foyer pour sourds-aveugles, je me suis rendu compte que j'étais bâti quand même avec des valeurs de ce métier là et que, de faire attention à l'autre principalement, j'avais, euh..., ça dans le sang, on va dire, et ça m'est venu naturellement » (H, 29 ans, ES, Pau)*

La réappropriation du choix par le candidat se fait à travers l'idée d'appliquer des valeurs personnelles directement liées aux valeurs familiales transmises.

*« Ça s'est construit finalement (son orientation) dans une certaine cohérence entre valeurs familiales et valeurs professionnelles » (H, 31 ans, ES, Talence)*

Enfin, à partir d'expériences plus spécifiques encore, l'influence du milieu familial peut se décliner par le biais d'une expérience physique directe, concrète du monde du travail social et des établissements sociaux donnant l'impression au candidat d'avoir toujours été en contact, en observation et, quelques fois, en immersion totale dans ce milieu. L'orientation vers le milieu professionnel du travail social se fait alors à partir d'une connaissance précoce des lieux et des activités qui s'y déclinent. Elle passe par une connaissance fine des tâches, des fonctions, des missions d'intervention et des publics. Au-delà de la construction d'un goût et

d'une proximité avec le milieu professionnel, cette connaissance fine du milieu joue comme une possibilité de projection individuelle vers certains types de métiers du travail social avec, parfois, le souhait pour les candidats à la formation d'approfondir des aspects techniques du métier en question.

*« A la base, ma mère travaillait en foyer occupationnel, juste à côté de chez moi. Et depuis tout petit, j'allais avec elle. Elle ne pouvait pas se payer une garderie et du coup, de temps en temps, j'allais avec elle. Donc j'ai un peu grandi dans le monde du handicap, ça m'a donné envie au départ de faire ME. [...] Je ne sais pas, c'est peut-être parce que j'ai toujours vu les gens travailler comme ça...ben je voyais un petit peu ce qu'ils faisaient et, du coup, ça me plaisait quoi ! ». (H, 22 ans, ES, Talence)*

### *1.3. La part des événements biographiques*

Le choix d'une orientation dans le travail social est, enfin, à mettre en relation avec des contextes spécifiques de vie, des expériences biographiques particulières, et parfois douloureuses, ainsi qu'avec la confrontation directe de la personne à certaines problématiques sociales, elles-mêmes cibles historiques de l'intervention sociale (handicap, exclusion, maladie mentale, séparation familiale, problématiques liées à la jeunesse). La part de la dimension biographique ponctue donc les discours et les logiques d'explicitation du choix se déclinant, selon les parcours, sous des formes assez diversifiées.

Cette réalité pourrait remettre en cause le poids du hasard dans les orientations vers les métiers du social que nous avons précédemment analysé dans la mesure où elle tend à montrer que c'est directement ce qu'a vécu la personne dans sa trajectoire biographique qui vient motiver le choix et lui faire prendre corps. On ne s'orienterait donc pas vers le social « par hasard » mais au regard et en référence à des événements spécifiques de vie qui constitueraient les conditions favorables à une valorisation du secteur professionnel du travail social. Sans remettre en cause le poids du hasard dans les orientations puisque, si la vie elle-même de certaines personnes les conduit vers une option professionnelle inscrite dans le travail social, d'autres s'y orientent sans contexte biographique favorable mais par le jeu de rencontres, d'opportunités et de « heureux hasards », cette réalité montre surtout que c'est encore une fois la conjoncture d'événements spécifiques et particuliers, leur mode d'agrégation et la résonance qu'ils prennent pour la personne qui vont constituer les

« ingrédients »<sup>13</sup> qui vont symboliquement construire le sens d'un rapprochement avec une activité dans le travail social et fixer l'orientation professionnelle autour de ce choix.

Plusieurs personnes rencontrées ont ainsi évoqué l'influence de l'expérience d'évènements biographiques difficiles (rupture, accident, perte d'un proche) dans la formation de leur goût aux carrières sociales et dans leur orientation progressive vers ce milieu professionnel. Les mécanismes de rapprochement et/ou de conversion à cet univers professionnel sont souvent expliqués à partir des effets produits par l'évènement dans les contextes de vie (bouleversement de la cellule familiale, fragilisation des relations, perte de repères des membres de la famille), et des conséquences qu'ils ont pu avoir sur la personne elle-même l'amenant par exemple à prendre des responsabilités, à investir un rôle d'accompagnant, de soutien à l'égard des membres de la famille qui ont alimenté une forme de projection vers une action professionnelle dans le domaine du social.

*« Euh, dans mon parcours personnel y'a des choses aussi qui ont fait que voilà,... L'accident de mon père, de voir que toute la famille était complètement larguée, de..., enfin, y'a eu beaucoup de choses qui se sont mises...qui se sont imbriquées et qui m'ont fait prendre conscience que...ben, j'ai réussi à me débrouiller, à passer au-dessus de ça dans la famille, ma mère particulièrement, et puis bon, ..., j'ai aussi de la famille qui est un petit peu larguée entre guillemets, avec toutes ces démarches et je me suis dit, ..., mais pourquoi pas, euh..., faire ça, ... accompagner les autres aussi vers une autonomie super diversifiée...que ce soit des enfants, des adultes. Je ne veux pas être bloqué sur une catégorie de public » (H, 31 ans, ES, Marmande)*

Deux personnes ont, par exemple, évoqué l'expérience directe de l'accompagnement à la fin de vie d'un parent ou d'un grand-parent forgeant, à la fois, le souhait de relever les manques de prise en charge dans le domaine et de s'engager personnellement dans une action correctrice auprès des personnes âgées ou en difficulté.

*« Euh, en fait c'est venu d'une raison... personnelle, euh, donc ma grand-mère... c'est l'année où ma grand-mère est décédée en fait. Elle était toute seule à son domicile... et elle avait toujours besoin de quelqu'un, et elle n'osait pas demander quelqu'un pour l'aider, l'emmener faire les courses. Puis, elle avait quand même un sentiment de, de solitude, elle n'osait pas non plus demander euh... à des gens de sa famille, de passer, de... de venir, tout ça. Bon moi, étant à Bayonne, je passais de temps en temps mais pas assez. Et bon elle est décédée, donc je me suis rendue compte que euh... en fait elle m'a permis de me rendre compte de l'isolement des personnes âgées. Voilà. Et euh... après sûrement qu'il y a dû y avoir une petite culpabilité » (F, 37 ans, AMP, Etcharry)*

---

<sup>13</sup> Claire Bidart, *op.cit.*

La présence du handicap dans un entourage familial ou amical proche est également un contexte biographique qui a souvent été relevé comme l'origine possible d'une orientation vers les métiers du travail social. Les types de handicaps sont extrêmement différents selon les cas (handicap rare, handicap moteur, handicap mental, autisme). Si la confrontation directe au phénomène donne aux personnes qui en témoignent une connaissance fine, notamment des différentes formes de difficultés auxquelles sont confrontés les proches qui en font l'expérience directe et des modes de prises en charge nécessaires, elle génère surtout une sensibilité à la question, une proximité avec les populations et une volonté d'action qui les inscrit assez rapidement dans une recherche de professionnalisation dans ce secteur d'intervention.

*« Et puis, bon, ..., pendant un an, j'ai été avec quelqu'un qui avait un frère trisomique, ..., avec qui, ..., enfin, je le trouvais excellent, ..., et je rigolais beaucoup avec lui. J'essayais de discuter, de..., et c'est vrai que ça m'intéressait de savoir le..., de connaître le ressenti, leur... » (H, 26 ans, ME, Marmande)*

D'autres personnes évoquent plus directement un suivi social engagé auprès d'un de leur proche et les effets, à leurs yeux, particulièrement salvateurs de cette prise en charge. Dans ce cas, la perception positive de l'action des travailleurs sociaux est à l'origine d'un intérêt pour la profession et directement à la base du choix d'orientation. Deux personnes font également part d'un contexte familial difficile, voire particulièrement déstructurant, et de leur propre expérimentation des services sociaux en tant qu'utilisateurs de mesures éducatives. Là encore, la reconnaissance à l'égard du suivi social mis en place est à l'origine d'un attrait pour les professions sociales et d'un engagement individuel dans ce secteur professionnel.

*« Mais en fait, j'y ai toujours pensé... J'ai eu une scolarité, ..., enfin ça a été compliqué. Moi, j'ai bénéficié d'une AEMO quand j'étais adolescent. Tout un tas de trucs, juge des enfants, ..., donc je savais ce que c'était que le travail de la relation éducative en tant qu'utilisateur. Mais, j'y ai gagné clairement ! Alors après, je ne sais pas, s'il y a une espèce de reconnaissance d'un truc... » (H, 28 ans, ME, Talence)*

*« Je ne crois pas que je sois là, par hasard, enfin, ..., en tout cas, attirée par le social par hasard ! Je pense que mon parcours de vie n'y est pas pour rien... [...] j'ai eu une enfance et une adolescence avec un beau-père difficile, violent, alcoolique, donc, hum, ..., je pense que ça m'a forgé un certain caractère on va dire, ..., et, ..., voilà, y'a la personnalité des gens qui m'entouraient, qui..., enfin, moi j'ai eu envie de sortir de ce milieu. C'est aussi pour ça que je me suis tournée vers le bouddhisme, parce que j'avais envie de trouver des réponses aux questions que je me posais » (F, 39 ans, ME, Bergerac)*

Enfin, une des personnes interviewées replace son intérêt pour le travail social et son souhait d'investir ce secteur professionnel dans le fait d'avoir, soi-même, vécu une période difficile à l'adolescence et de sentir une proximité ontologique avec le public « jeunes ». Le but d'une professionnalisation dans le secteur s'appuie sur le souhait de transmettre son expérience et d'intervenir au plus près des difficultés subjectives de cette population.

*« J'ai eu une adolescence assez compliquée, où j'ai pas mal fait l'andouille et je ne sais pas, j'ai toujours voulu aller vers les jeunes » (H, 28 ans, filière ES, Talence)*

Ces évènements ou épisodes biographiques, ces confrontations à certaines situations sociales problématiques jouent comme une prise de conscience ou comme une sensibilisation de la personne qui s'illustrent à deux niveaux : en termes de besoin d'intervention dans un domaine d'action particulier insuffisamment pris en compte par les politiques publiques ; en référence à une valorisation positive de l'action sociale dans le sens d'une action porteuse d'amélioration autour du problème et pour laquelle la personne souhaite s'engager individuellement. Ils forgent surtout une expérience de vie particulière qui donne une signification profonde à l'intervention sociale et produisent, pour certaines des personnes rencontrées, les conditions d'une appropriation fine et incarnée de cette activité sociale.

Mais la part du biographique ne s'exprime pas uniquement au travers d'expériences vécues qui rapprochent les individus des métiers du social en raison de difficultés personnelles traversées ou d'une sensibilité à l'égard de certaines problématiques sociales. Elle se manifeste également dans la prise de décision de « tenter » la formation et dans le choix du moment d'engager cette dernière. Pour plusieurs personnes en situation de reconversion professionnelle, l'orientation vers les métiers du travail s'est faite à des moments biographiques spécifiques qui sont apparus comme des moments propices pour affirmer leur choix et leur volonté de s'engager dans le milieu professionnel du travail social. Un licenciement, une rupture professionnelle, un congé parental, ont ainsi pu être vécus comme des moments particuliers dans la trajectoire personnelle. Ils ont pu opérer comme des moments de prise de recul avec les orientations professionnelles et biographiques vécues jusqu'alors et activer la décision de s'engager dans la passation des concours des métiers du social.

*« A mon deuxième enfant, les choses ont fait que je me suis retrouvée sans travail et c'est à ce moment-là, que je me suis dit, ben tiens, ça fait 10 ans que tu travailles dans l'animation, pourquoi ne pas en venir...et puis c'était le moment de passer le concours. J'étais en congé parental, donc le fait*



*aussi d'être avec mes enfants, je me suis dit 'en même temps je travaille le concours, je me lance !'. J'ai senti que c'était le moment. Je me suis dit 'sinon tu vas le regretter, tu vas retrouver un travail, le temps passe, le temps passe' et j'allais peut-être jamais devenir assistante sociale. Donc je me suis dit 'c'est bon, je me lance !' et je me sentais prête aussi à ce moment-là, je me sentais bien. J'avais rien à perdre, j'étais en congés parental. J'étais avec mes filles, la première était à l'école, la seconde était avec moi. Y'avait un contexte favorable, c'était le moment ! » (F, 34 ans, AS, Talence)*

## **2. Les logiques d'orientation dans les métiers du travail social**

Comment arrive-t-on à s'inscrire dans une formation en travail social et à déterminer la suite de son parcours professionnel dans les métiers de ce secteur professionnel ? Quel(s) itinéraire(s) emprunte-t-on, c'est-à-dire par quelles étapes successives les candidats passent-ils pour réaliser leur choix, et quel est le moteur principal à cette orientation ?

Les voies sont multiples et sont loin d'être linéaires. Au profil des jeunes étudiants sortant du baccalauréat et à ceux nourrissant une motivation ancienne pour le secteur, s'ajoutent des étudiants plus âgés, rompus à d'autres expériences professionnelles, ainsi que des candidats ayant déterminé leur choix par le truchement d'opportunités et d'occasions heureuses l'inscrivant dans des parcours chaotiques dont l'issue se forge progressivement, ou se dénoue très subitement, vers la passation d'épreuves de concours plus ou moins anticipées.

Au final, quatre grandes logiques d'orientation vers les métiers du travail social se dessinent de l'analyse des trajectoires des étudiants rencontrés : la vocation, le pragmatisme, l'issue positive et la reconversion. Si elles renvoient toutes à des ressorts d'action spécifiques, instituant leur existence propre, elles peuvent parfois emprunter aux mêmes bases motivationnelles et se rapprocher dans les parcours. Ainsi, les reconversions sont parfois teintées d'un certain pragmatisme. De même que l'orientation dans le travail social à l'issue de tâtonnements biographiques et professionnels successifs peut être réinterprétée par les acteurs comme l'expression finale d'une vocation contrariée. Cette dernière est également présente dans les logiques explicatives de certaines formes de reconversion. Loin d'être figées et exclusives, les logiques d'orientation que nous mettons en lumière présentent une certaine plasticité qui révèle, au-delà de l'existence d'un modèle dominant opérant comme un facteur principal d'explication du choix et de l'orientation, l'intrication des dimensions motivationnelles.

## 2.1 La vocation

La première grande logique d'orientation qui se détache des entretiens réalisés est celle de la vocation. Elle n'est pas forcément la plus importante en nombre<sup>14</sup> mais elle s'illustre par un discours passionné qui produit une grande force explicative. Dans ce registre d'explicitation du choix et de description des mécanismes d'inscription dans le milieu du travail social, on retrouve l'idée partagée par la plupart des candidats qui s'y réfèrent que l'attrait pour ce milieu professionnel est apparu très tôt dans le parcours biographique comme une évidence. Au fond, le candidat sait depuis « toujours » qu'il veut être travailleur social et évoluer dans ce milieu professionnel.

*« J'ai toujours voulu travailler avec des personnes en difficulté, quoi ! Du coup, le métier d'éducateur pour moi, c'est le meilleur métier pour être à proximité de ces gens-là. Depuis le lycée, je sais que je veux aller dans des branches psycho, tout ça... Je ne savais pas exactement quel métier, après, allait en découler. Mais, c'est vrai que ça fait très longtemps que j'y pense ! » (F, 20 ans, filière ES, Marmande)*

L'orientation est un choix nourri, construit, étayé tout au long du parcours personnel, formatif et/ou professionnel précédents mais c'est surtout un choix qui s'impose à l'individu au regard des représentations qu'il construit du milieu. Le candidat est persuadé qu'il incarne les valeurs, les principes, les modalités d'intervention soutenus par le travail social, que ces composantes sont en concordance parfaite avec son moi profond et qu'il en sera un agent particulièrement efficace. En gros, le candidat se sent identitairement investi, comme traversé par un appel de la profession, ce qui l'invite à mettre toutes les chances de son côté pour accéder au but recherché.

*« J'avais cette sensibilité des travailleurs sociaux, à chaque fois ça revenait. Mais à chaque fois ! J'avais cette manière de penser et à chaque fois que je discutais avec des professionnels, je me rendais compte que c'était la même manière de penser ». (H, 25 ans, filière ES, Talence)*

La construction de la vocation peut être alimentée par un contexte de socialisation familiale au milieu du travail social particulièrement actif qui donne alors l'impression au candidat d'être pris dans une logique familiale qui s'impose à lui sans qu'il puisse véritablement s'en

---

<sup>14</sup> Nous confirmons, ici, par la faible présence dans notre échantillon du discours vocationnel, les résultats des analyses de Gérard Creux et Sabrina Presse qui après une étude détaillée des lettres de motivation des candidats aux formations sociales font émerger trois registres principaux de discours : celui de la valorisation de l'expérience scolaire, celui de la valorisation de l'expérience professionnelle et celui de la valorisation d'aptitudes professionnelles projetées, relevant finalement le caractère illusoire de la vocation, forme de « symbole professionnel sacré » destiné à donner sens implicitement à l'engagement dans la profession. Cf G. Creux, S. Presse, « La « vocation » des futurs étudiants en travail social à l'épreuve de l'analyse sociologique », *Revue Sociologie Santé*, n°37, octobre 2014, pp. 41-66.

extraire, forgeant à la fois le goût pour le milieu de l'intervention sociale comme la perception selon laquelle toutes les dimensions nécessaires à l'exercice de la profession sont pourvues et garanties par une proximité avec le milieu. C'est, encore une fois, la logique de l'évidence qui s'impose et qui détermine l'orientation dans le champ professionnel. Quelques étudiants, la plupart du temps issus de la filière ES, auront ces formules : « *j'ai baigné là-dedans* », « *j'y suis tombé dedans quand j'étais petit !* ». Elles révèlent parfaitement l'intériorisation d'un destin professionnel directement associé aux ressources que la famille a pu concéder et mettre à disposition de l'étudiant.

Quand la vocation se manifeste précocement dans le parcours individuel, elle donne habituellement lieu à un investissement actif du candidat et à une mobilisation constante de sa part autour des choix d'orientation qui seront les plus propices à ses yeux pour arriver à l'obtention des concours. Toutefois, les stratégies diffèrent quelque peu selon les candidats et leurs ressources personnelles. Si certains s'investissent dans la préparation des concours dès l'obtention du Baccalauréat, patientant parfois à l'Université dans les filières de sciences sociales et de sciences humaines pour mettre le plus de chances de leur côté pour la poursuite de la préparation des épreuves, d'autres passent d'abord par la voie du terrain et de l'expérience professionnelle. Ce choix peut être motivé par plusieurs raisons. Il peut se faire par manque de ressources financières pour poursuivre ses études. Mais il peut se faire, aussi, par choix stratégique, pour acquérir une expérience, mettre un pied dans le milieu afin d'avoir une vision plus fine des missions demandées et des postures professionnelles attendues, et se forger ainsi une expérience incarnée du secteur professionnel qui ne pourra que faciliter la réussite au concours d'entrée.

*« Je me suis toujours dit qu'il fallait que je bosse avant. J'ai voulu faire de la socio. J'avais pas mal de goût pour les idées, c'était quelque chose qui m'intéressait et puis finalement, ça ne m'a pas plu. Mais je suis allé bosser dans un collège difficile à Bordeaux. J'ai postulé là-bas parce que j'avais envie de me confronter à un public difficile et de m'approcher un peu de la pratique des éducateurs, pour voir si j'étais capable. Si j'étais capable de gérer un groupe, si j'avais un contact facile avec les jeunes, enfin si ça me correspondait afin de ne pas partir pour 3 ans d'étude sans expérience professionnelle » (H, 28 ans, filière ES, Talence)*

Un des étudiants rencontré a cumulé ces différentes étapes, construisant sur plusieurs années une véritable stratégie d'entrée dans les métiers du social, en passant, d'abord, par l'université pour accéder à plus de maturité, acquérir des savoirs théoriques ainsi qu'une rigueur intellectuelle, puis en poursuivant son parcours par une expérience d'un an dans les milieux

éducatif et associatif (bénévolat au sein de l'association GENEPI). Le but recherché était bien la construction d'un parcours cohérent entre bases théoriques et techniques acquises par les années d'étude à l'université et expériences pratiques constituées par le contact avec le terrain et avec les professionnels.

*« A la suite du bac, j'avais tenté (les concours) et après j'ai choisi le cursus universitaire pour apprendre à grandir déjà ! Donc je suis allé à la Fac de Pau, en AES, j'ai fait la licence avec une spécialisation sur le développement du secteur social. J'ai toujours voulu travailler dans le social, donc voilà ! Après, j'ai continué en Master sur « l'administration du secteur sanitaire et social » et la deuxième année en « cadre du secteur sanitaire et social » et je me suis arrêté là. Je n'ai pas eu le Master sur la deuxième année et je me suis arrêté avant la fin parce que ça ne me plaisait plus. Donc j'ai préféré me réorienter vers ES après la deuxième année de Master. J'ai pris une année pour aller rencontrer des travailleurs sociaux, aller voir en quoi consistait leur travail sur le terrain dans différents secteurs et j'ai fait aussi pas mal de bénévolat. Et j'ai tenté le concours. »*  
(H, 25 ans, filière ES, Talence)

Le passage par une expérience professionnelle préalable est particulièrement présente chez les candidats des filières ES et ME qui, le plus souvent, ont exercé dans des établissements sociaux et médico-sociaux (IME, ESAT, MECS, foyers), dans le milieu éducatif en tant que tuteur, assistant d'éducation ou auxiliaire de vie scolaire, ou encore dans le domaine de la médiation sociale.

Le discours vocationnel est empreint d'une dimension identitaire forte. L'orientation vers le secteur social et l'exercice du futur métier conditionnent l'expression subjective de la personne qui pense devenir réellement elle-même que par l'entrée dans la profession sociale choisie. Le registre de la vocation va alors de pair avec la recherche d'une réalisation personnelle par le métier qui recouvre complètement l'identité individuelle. Une des étudiantes interviewées finira par dire, après plusieurs relances sur les origines mêmes de sa vocation, « c'est ma personnalité ! ». Cette correspondance avec la personnalité propre est parfois confirmée par les proches comme en témoigne une autre étudiante de la filière AS qui, engagée dans une logique de reconversion professionnelle, en éprouve une satisfaction personnelle forte laissant, par ailleurs, filtrer dans ses propos à la fois un sentiment d'aboutissement et d'épanouissement personnels.

*« Ben de toute façon, quand j'ai dit que j'allais passer le concours, on m'a dit 'ah ben t'as mis 20 ans pour t'apercevoir que c'était vraiment fait pour toi'. [...] Donc, c'est un soulagement, c'est, ..., je suis vraiment heureuse d'avoir trouvé ce que je souhaitais »* (F, 36 ans, filière AS, Talence)

## 2.2 Le pragmatisme

La seconde logique d'orientation dans le travail social renvoie à une position pragmatique en lien avec la volonté de faire évoluer favorablement une situation personnelle. L'attrait du milieu, et plus spécifiquement encore de la formation, s'articule à une recherche de stabilisation du parcours individuel, le plus souvent après avoir fait l'expérience de la précarité. L'orientation vers le travail social se fait dans l'idée de trouver un emploi stable, dans un secteur en adéquation avec ses principes moraux et philosophiques, qui garantisse tout à la fois des conditions d'emploi favorables mais, également, l'acquisition d'une position sociale valorisée.

Cette logique renvoie à la dimension des « motivations extrinsèques » à la formation qui est bien souvent relevée dans la littérature consacrée à la question. Contrairement aux motivations intrinsèques qui renvoient à des intérêts de formation de type hédonistes, épistémiques ou socioaffectifs, les motivations extrinsèques renvoient à des motifs d'entrée dans la formation de type économiques, dérivatifs, opératoires, qui visent soit un aspect instrumental soit l'acquisition de connaissances ou de compétences nouvelles pour l'amélioration de son positionnement professionnel<sup>15</sup>.

Deux figures de candidats se détachent de cette catégorie : ceux qui recherchent un poste dans un secteur professionnel qui embauche et qui mettent en avant dans la détermination de leur choix l'inscription dans un secteur d'emploi où ils pensent être peu exposés aux aléas du marché du travail ; ceux qui sont déjà en poste dans le secteur du travail social depuis plusieurs années après y être entrés par « la petite porte », c'est-à-dire par des opportunités d'emploi successives, et qui souhaitent régulariser leur situation professionnelle par le biais de la formation et par l'acquisition du diplôme qui leur fait défaut. Dans ce cas, la motivation première du candidat n'est pas tant d'infiltrer le milieu puisqu'il y est déjà arrivé sans formation préalable mais de mettre en conformité son niveau de formation avec le poste et la fonction occupés afin de s'ouvrir des possibilités d'évolution professionnelle.

*« J'ai fait des remplacements pendant 6 ans 1/2, 7 ans et je me sentais à l'aise, je me sentais de plus en plus légitime dans ce que je faisais. C'est-à-dire qu'au début, je débarquais sans savoir rien faire du tout, et là, je*

---

<sup>15</sup> Christine Lagabriele, Anne-Marie Vonthron, Dominique Pouchard, « Les motivations intrinsèques et extrinsèques à se former et leurs effets sur les conduites d'entrée et de maintien en formation professionnelle », *Revue Canadienne Carriérologie*, volume 11, n°3-4, 2008, pp 467-481 ; Philippe Carré, « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education Permanente*, n°136 (3), pp. 119-131.

*pouvais faire des choses, donc c'est à ce moment-là, que ça a commencé à me trotter dans la tête (la formation) » (H, 29 ans, filière ES, Pau)*

Les évolutions souhaitées sont abordées sous le prisme de l'évolution salariale mais pas seulement. Elles peuvent, aussi, s'articuler à la volonté de la personne d'accéder à des fonctions et des niveaux de responsabilité plus importants participant, en cela, à l'élaboration d'un projet professionnel plus riche et abouti. Au-delà d'une évolution des conditions d'emploi, c'est bien à une évolution de carrière que les candidats semblent être sensibles.

*« J'ai bossé dans des CLIS, j'ai fait des séjours adaptés. Petit à petit, j'ai glissé en fait dans le champ du social et du handicap mental surtout. Et, arrivé à un moment, je me suis dit 'il va falloir passer des diplômes' puisque quand on travaille sans diplôme, c'est vraiment la galère. Du coup, je suis revenu (à Bordeaux) pour faire la formation théorique [...] Enfin galérer, ..., à trouver un boulot qui m'intéressait parce que j'ai toujours travaillé, mais si je voulais construire quelque chose qui m'intéresse et avoir un projet professionnel, il était temps que je sois diplômé ! [...] Alors après, on apprend plein de choses du côté pratique, mais pour avoir un poste un minimum intéressant et un minimum rémunéré... » (H, 27 ans, filière ME, Talence)*

Dans cette optique, la formation est envisagée comme le moyen de compléter les savoirs professionnels acquis par la pratique par des contenus théoriques et diversifiés, nécessaires à l'étayage et au développement des connaissances dans le domaine d'intervention investi ainsi qu'à la progression dans l'exercice du métier.

*« Comme on disait, sur le cadre légal, il y a quand même des trucs à savoir et quand on ne le sait pas, on peut vite se trouver en porte-à-faux ou plus grave ! J'avais besoin de base, d'un socle théorique et des fois je me suis retrouvé dans des situations où j'avais rien eu en amont et ça s'apprend, comme tous les métiers » (H, 27 ans, filière ME, Talence)*

Ce sont, d'ailleurs, les possibilités objectives de progression dans les situations professionnelles qu'offre le milieu du travail social qui constituent, pour un certain nombre de candidats, un attrait fort de ce secteur. Outre le fait qu'on puisse y entrer sans formation préalable et en évoluant en interne, via des opportunités d'emploi, le travail social offre pour beaucoup de jeunes rencontrés, une diversité de secteurs d'intervention qui constituent un atout important dans la construction des motivations d'entrée dans le milieu, tant en termes de diversification possible des lieux et des contextes d'exercice, qu'en termes de changements possibles de fonction et de poste.

*« Je suis très curieux et il y a une grande diversité dans le métier. Donc quand on est gavé d'un truc, on peut donc se retourner vers un autre truc et découvrir un nouveau mode de fonctionnement. Donc ça, ça m'intéresse beaucoup, savoir que je pourrai me recycler »* (H, , filière ES, Talence)

L'entrée en formation peut justement être envisagée comme la possibilité d'évoluer vers un autre univers professionnel que celui de départ afin de spécifier et de mieux valoriser les compétences acquises. C'est le cas d'un des candidats à la filière ME qui entrevoit son entrée en formation comme la poursuite logique d'expériences précédentes dans l'animation. La formation est alors perçue comme une étape nécessaire à la construction d'une progression professionnelle et à un passage dans un autre secteur d'intervention.

*« C'était un bon compromis par rapport à mes expériences que j'ai eu avant, ..., pour utiliser déjà mes compétences aussi, déjà acquises ».*

Parfois, la volonté de changer de secteur professionnel, et donc de se former à une autre pratique professionnelle au sein même du travail social, peut se faire dans l'idée de prévenir des risques physiques potentiels directement associés à l'activité exercée. Il s'agit donc pour la personne de continuer à s'assurer un bon niveau d'employabilité tout en adaptant sa situation d'emploi à des conditions d'exercice plus favorables. Plusieurs personnes expliquent ainsi leur orientation en filière ME ou AS dans l'optique de changer de poste pour avoir accès à un emploi moins pénible physiquement que celui tenu jusqu'alors. L'inscription dans la formation illustre, ici, un choix rationnel. Il traduit l'anticipation d'une limitation physique et le passage par une formation appropriée pour assurer les conditions d'évolution nécessaires à la stabilisation de son parcours professionnel.

*« Si vous voulez, après 3 ans de travail de soignante en maison de retraite, je me suis rendue compte que je n'étais plus..., que ça ne me convenait plus les soins, d'un point de vue physique, porter les personnes...donc je me suis dit 'pourquoi ne pas tenter le concours direct de moniteur éducateur »* (F, 50 ans, filière ME, Pau)

Mais la formation a un coût et elle n'est pas aisée pour tous les candidats. Beaucoup de jeunes rencontrés ont, ainsi, adapté leur souhait d'entrée dans le milieu du travail social à leur possibilité de financement et ont réajusté à la baisse leur projet formatif. Sur l'ensemble des ME interrogés pour l'enquête, un nombre important de candidats avouent qu'il s'agit d'un choix par défaut, en raison de l'impossibilité pour eux de financer une formation sur trois ans en filière ES. La logique pragmatique est alors poussée à son paroxysme puisqu'il s'agit pour ces candidats d'assurer, d'abord et avant tout, une formation minimale permettant l'entrée

dans le milieu professionnel avec pour objectif de poursuivre, plus tard, par d'autres biais (VAE, reprise d'étude, passerelles), l'évolution vers une formation d'ES et donc vers d'autres possibilités d'emploi.

*« Je ne pouvais pas rester 3 ans chez ma mère, je n'ai pas assez de droits chômage, et il faut que je bosse. Alors après, pourquoi pas faire une passerelle et tout ça, ..., je compte bien y venir à ES, le plus vite possible d'ailleurs. Mais je ne me voyais pas partir 3 ans. C'est compliqué, j'ai 27 ans, reprendre le travail à 30 ans, enfin c'est un truc...Je n'ai pas les moyens de vivre à Paris et d'être en formation. C'est pas un sacrifice, mais c'est un choix raisonnable » (H, 27 ans, filière ME, Talence)*

*« En réfléchissant, je me suis dit 'commence par le bas de l'échelle et monte toute simplement !' » (H, 26 ans, AMP, Marmande)*

*« ME, ça me paraissait une bonne base pour rentrer dans le social. Donc ça me va très bien, entrer là-dedans, voir un maximum de choses, me faire un maximum d'expériences et, si possible, me faire une VAE en ES. » (H, 24 ans, filière ME, Talence)*

Dans certains cas, la recherche d'une formation validant son expérience de terrain et, donc le souhait d'obtenir un diplôme correspondant à la fonction occupée dans l'emploi, n'est pas sans lien avec une quête de reconnaissance professionnelle, elle-même déterminée par l'expérience de situations professionnelles difficiles, parfois teintées de mépris ou de formes de relégation. L'entrée en formation ne se fait pas tant sur des attentes en termes de contenus, d'approfondissement ou d'enrichissement de sa pratique et de ses connaissances. Elle se construit sur la volonté de mettre en conformité sa situation avec les attentes et les pratiques du milieu et vise, par ce biais, à atteindre un niveau de respectabilité adapté à sa pratique, à son expérience et à sa position dans l'équipe.

*« Ce que je trouvais frustrant des fois, quand j'étais AMP ou même, une fois quand j'étais AVS, c'est que ça m'est arrivé une fois d'avoir une observation, une analyse, de le partager avec l'équipe, de proposer une solution que l'équipe accepte et après, c'est l'éducateur ou l'instituteur qui ont tout mis en place, et qui n'ont eu que les papiers à signer. Et quand ils ont renvoyé des choses devant les instances, ..., ils ont parlé d'eux mais ils m'ont oubliée. Et ça, ..., j'étais un peu frustrée parce que j'étais à l'initiative...c'est pas moi qui était garante de ce projet. Donc j'étais à l'initiative, je l'ai pratiquement fait mais, c'est pas moi après qui l'ait porté et, ..., j'ai trouvé dommage. Parce que ça m'aurait intéressée de porter le projet, d'accompagner ce jeune au-delà. C'était un travail aussi de partenariat... ». (F, 42 ans, filière ES, 20 ans d'expérience d'AMP, Marmande)*



Pour reprendre l'expression utilisée dans un des extraits d'entretiens cités ci-dessus, le profil des candidats de cette catégorie renvoie aux parcours de personnes qui ont progressivement « glissé » dans le milieu du travail social grâce à l'accumulation de plusieurs expériences professionnelles dans le domaine. Il se retrouve, principalement, dans les filières ES et ME. Il peut aussi englober des profils plus atypiques à l'image de ces deux étudiants étrangers en formation à Pau qui, après avoir accumulé quelques expériences dans le travail social en France ou dans leur pays d'origine, voient l'accès à la formation comme une opportunité pour se professionnaliser dans un secteur et acquérir, par ce biais, les conditions d'une stabilisation professionnelle. Pour l'une de ces deux personnes, originaire d'Amérique Latine, diplômée de l'université, l'entrée en formation est un choix par défaut, élaboré à partir de plusieurs expériences dans une MAS et constitué essentiellement autour de la motivation d'obtenir une formation professionnelle qualifiante lui permettant de faire valoir un statut et un niveau de diplôme minimums relevant l'absence de reconnaissance des diplômes et formations acquises dans son pays d'origine.

*« Si vous voulez, moi, j'ai commencé la formation d'AMP, j'ai pu avoir accès à ça parce que j'avais déjà 6 ans de travail effectif dans les institutions sociales en tant qu'agent d'accueil, en tant que veilleur de nuit, en tant qu'AMP non titulaire, en tant qu'aide éducateur à la Mass de R. Alors je me suis dit, ça je vais le convertir dans quelque chose qui veuille dire quelque chose. [...] Si vous voulez, pour moi ça a été très dur d'arriver en France, d'avoir ce renvoi social. Je n'avais rien. Tout ce que j'avais fait auparavant, c'était pas validé, pas certifié. Donc c'était égal à zéro. C'est ça mon moteur. Je quitterai la France le jour où j'aurai la même équivalence que j'ai eu en sortant du Chili » (F, 50 ans, filière AMP, Pau).*

Qu'elles soient engagées pour se professionnaliser, régulariser une situation et la mettre en conformité avec les attentes du milieu, progresser vers de nouveaux horizons professionnels et se donner les moyens minimums d'une ascension professionnelle possible, se préserver et garantir des conditions d'emploi moins pénibles physiquement, l'orientation dans la filière choisie et l'entrée dans la formation renvoient, pour une partie des étudiants entretenus, à des choix stratégiques qui rompent radicalement avec la dimension vocationnelle et inscrivent les individus dans des logiques de promotion individuelle, sociale et professionnelle<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Ces résultats recourent, en partie, les conclusions de l'étude d'Emmanuel Jovelin menée auprès de travailleurs sociaux d'origine étrangère et de travailleurs sociaux français d'origine, pour qui l'orientation dans ce secteur professionnel est, pour les personnes les moins diplômées de l'échantillon, un tremplin et un moyen de promotion sociale. L'auteur relativise également l'explication vocationnelle des orientations, mentionnant les attentes stratégiques, y compris en termes économiques, mobilisés par les personnes rencontrées. Emmanuel Jovelin, « Des travailleurs sociaux par défaut », *Hommes et migrations*, n°1266, p.20-33.

### 2.3 L'issue positive

La troisième logique de choix et d'orientation vers le travail social fait référence, ni à un intérêt constitué de longue date qui aurait déterminé l'orientation, ni à des attentes stratégiques auxquelles il s'agirait de répondre par un projet professionnel adapté, mais à une décantation progressive du choix après une période de tâtonnements, d'essais professionnels ou formatifs. L'orientation vers le milieu du travail social se fait à l'issue de tout un parcours personnel et formatif qui, d'expériences en opportunités, conduit progressivement la personne vers la découverte de ce milieu professionnel qui lui paraît, alors, suffisamment intéressant pour qu'elle fixe son intérêt sur ce dernier et investisse l'entrée dans ce milieu.

C'est, par exemple, la situation de C., qui, après plusieurs expériences professionnelles dans l'animation, puis dans la restauration, connaît une expérience dans l'action sociale municipale qui l'amène à s'orienter vers la formation ES.

*« J'avais fait déjà beaucoup d'animation. J'avais l'habitude de travailler avec des personnes, ça me plaisait beaucoup, et euh, suite à ça, je suis parti avec le père d'un ami, au Maroc, qui tient un lieu de vie et ça m'a beaucoup plu... Donc, là, j'ai eu le premier abord avec le social. Et suite à ça, il s'est écoulé plusieurs années, ..., puis j'ai fait un peu autre chose, je suis parti dans la restauration. Après, je me suis mis à faire des classes découvertes avec une mairie de Paris » (H, 26 ans, filière ME, Marmande)*

Le parcours de A est également exemplaire. Agée de 28 ans au moment de l'enquête, elle arrive dans la formation d'assistant de service social après tout un cheminement, qu'elle décrit elle-même comme « très long ». A. échoue au Baccalauréat littéraire. Elle s'oriente vers une filière « esthétique » dans laquelle elle obtient un diplôme de niveau Bac. Faute de débouchés dans le secteur du maquillage artistique dans lequel elle s'était spécialisée, elle s'oriente vers une préparation au concours d'aide-soignante. Après une année de formation, elle valide le concours et obtient son diplôme d'état. Elle se rend compte alors que si elle veut progresser, y compris dans le milieu sanitaire et médical, elle aura besoin d'un Baccalauréat. Elle s'inscrit en formation DAEU B, avec une base scientifique afin de poursuivre dans le sanitaire. Elle caresse, à ce moment-là, l'idée d'engager des études d'infirmières. Elle s'inscrit en première année de médecine comme préliminaire à la préparation aux concours d'entrée en IFSI. Durant son année de médecine, elle revoit ses choix et, progressivement, s'éloigne de la perspective de faire des études d'infirmières. Elle arrête médecine et travaille durant deux ans et trois mois comme aide-soignante dans différents milieux (CHU, Maison d'Accueil Spécialisé, maison de convalescence, unité Alzheimer, service de chirurgie). Pendant sa

deuxième année d'activité professionnelle, pour des raisons de santé qui l'obligent à s'orienter vers un métier moins physique, elle passe le concours d'entrée en formation d'assistant de service social. Le choix de ce secteur professionnel est par ailleurs renforcé par l'idée que, si elle souhaite toujours privilégier un métier d'intervention auprès de la personne, elle veut, désormais, lui donner une orientation moins médicale et privilégier la relation, l'écoute et l'interaction directe avec la personne.

*« Personnellement, comme j'ai des problèmes de thyroïde, je préférais, par rapport à ma santé, faire quelque chose de moins physique où je serais plus posée. Je commençais à avoir des gros soucis que j'ai pris au sérieux. Et puis sur le terrain, au contact avec certains patients, je me suis rendue compte que la dimension médicale n'était pas forcément la plus importante mais que la dimension psychique était plus importante. [...] En tant qu'aide-soignante, je passais trop de temps dans les chambres pour parler avec les patients. Alors ils étaient contents, ..., mais en fait en tant que paramédicale normalement on ne doit intervenir que sur le volet médical. Donc parler oui, en accompagnant le geste, ok, mais pas au-delà. Et moi, je souhaitais parler plus. Donc c'est pour ça, aussi, que je me suis demandée, dans le métier d'aide-soignante, si j'étais dans le bon chemin ou pas ! [...] Mais c'est vrai que je me suis aperçue que la parole, pour moi, était très importante et qu'en plus, j'aimais cela. Je préférais des fois parler, plutôt que faire un soin. Donc, ça prenait beaucoup d'importance et trop pour une aide-soignante [...] Mais franchement, je n'avais jamais eu affaire aux AS et je ne savais pas trop, ce métier, où ça pouvait mener, ..., quelles évolutions de carrière je pouvais avoir ou pas ? Donc, je ne pensais pas forcément que j'allais venir dans cette orientation. C'est vraiment par le biais du paramédical que, petit à petit, en tant qu'aide-soignante, je me suis dit, il faut que j'évolue, ..., que je trouve quelque chose qui aille vers le dialogue tout en étant dans l'aide. J'avais personne dans mon entourage qui était dans cette voie. Quand on m'en parlait, c'était, pour moi, plus quelqu'un qui s'occupait des cas sociaux. Donc, c'était pas forcément attractif ! » (F, 28 ans, filière AS, Talence)*

On voit par l'analyse de ce parcours et des motivations qui y sont associées, que ce sont les choix et les orientations qui vont être opérés à un moment donné de la trajectoire personnelle, en fonction des possibilités, des horizons qui se ferment et des horizons nouveaux qui s'ouvrent à chaque étape du parcours de l'étudiante, qui vont conduire à l'orientation finale vers le travail social. Dans ce cas, comme dans le parcours de C., l'orientation se présente à la fois comme l'issue de choix successivement engagés qui conditionnent la réalisation du dernier épisode formatif et comme l'aboutissement d'un parcours formatif ou professionnel s'étant lui-même constitué au gré des opportunités, des possibilités et impossibilités d'orientations.

Contrairement aux deux précédentes logiques d'orientation (la vocation et le pragmatisme), dans ce processus spécifique d'orientation, le milieu du travail social n'est pas nécessairement connu par l'étudiant. Ce dernier le découvre au cours de son parcours formatif, au détour d'un de ses choix d'orientation ou d'une de ses réorientations. La découverte du milieu joue le plus souvent comme une révélation. La personne associée à l'univers du travail social qu'elle découvre un attrait particulièrement fort qui, selon les personnes, se cristallise sur des contenus et des aspects différents. L'expérience prioritaire est toutefois la correspondance entre les principes constitutifs de l'intervention sociale (la relation, l'aide, l'action au quotidien auprès de personnes en difficulté) et la recherche d'une action professionnelle qualitative dans laquelle la personne va pouvoir s'investir, en lien avec des motivations personnelles profondes. L'attrait ressenti pour le milieu active alors une projection vers ce dernier qui capte toutes les ambitions de la personne et l'encourage à penser l'entrée dans le milieu comme un nouvel objectif personnel et formatif.

A partir de l'analyse détaillée de l'ensemble des entretiens associés à cette logique d'orientation, on peut identifier quatre conditions spécifiques par lesquelles s'est réalisée la découverte du travail social.

La première est plutôt associée à la recherche personnelle d'informations et de renseignements auprès de différents acteurs de la formation et de l'orientation (conseillers d'orientation, conseillers emploi ou d'insertion, sites des écoles ou d'organismes d'orientation). La découverte des métiers du travail social se fait après la lecture de fiches métiers, de documentations professionnelles, de documents de synthèse présentant les différentes options professionnelles possibles. Elle est directement intégrée au parcours formatif et au jeu des réorientations s'inscrivant dans une démarche de recherche d'orientation amorcée et soutenue par le candidat lui-même.

*« L'année de terminale, je voulais un métier du social et en lisant en gros les fiches de poste de chaque profession, c'est celle-là (filiale ES) qui me paraissait la plus intéressante. Après, je n'ai pas forcément de personnes dans mon entourage qui sont ES ou qui sont dans le social » (F, 25 ans, filiale ES, Talence)*

La seconde logique de découverte se fait par le biais de la rencontre de professionnels du monde du travail social ou de personnes en cours de formation qui vont décrire leur activité professionnelle, leur pratique et leur quotidien et, ainsi, constituer l'intérêt de l'étudiant en l'ouvrant à la connaissance de nouveaux secteurs professionnels. Cette rencontre peut arriver

assez rapidement dans le parcours de l'étudiant(e) et, du coup, réduire le temps de tâtonnements, de réajustements biographiques et formatifs.

*« J'ai découvert ce métier (ES), en fait, j'étais au collège. D'abord, je voulais faire prof de sport et en vacances en Espagne, avec mes parents, on a rencontré en fait deux éducateurs qui étaient en séjour de rupture avec des jeunes. Donc, ils nous ont expliqué ce boulot et tout ça m'a beaucoup intéressée. Donc, à la suite de ça, je me suis beaucoup informée. C'est là, que j'ai découvert l'IRTS. J'ai fait un lycée général et je me suis aperçue que j'avais quand même pas mal d'éducateurs auprès de moi, mon prof de judo, les parents de copines, ... Donc, je continuais à parler de ça avec eux et j'ai vu que c'était vraiment ça qui me plaisait, que c'était vraiment là-dedans que je me voyais » (F, 23 ans, filière ES, Talence)*

*« J'étais perdue, je ne savais pas trop ce que je voulais faire et là, ..., j'ai le copain d'une amie qui passait les concours d'entrée aux écoles du travail social sur la filière AS à Moulin. Je n'y avais jamais pensé et donc là, ..., j'ai pris le temps de me renseigner. J'ai une tante qui est AS donc on en a beaucoup parlé et je me suis dit 'je vais essayer de passer le concours' ». (F, 22 ans, filière AS, Talence)*

La troisième logique de découverte se fait plutôt par des expériences personnelles et de vie qui vont survenir dans un parcours marqué par la recherche d'une orientation professionnelle potentielle et qui vont jouer comme des révélateurs pour s'engager dans le monde du travail social. C'est par exemple la rencontre et le rapprochement d'une des personnes de notre échantillon avec une personne en situation de handicap au moment même où elle traverse une situation de flottement professionnel qui vont l'orienter vers les métiers de l'aide. Pour une autre étudiante, c'est le passage par une retraite bouddhique et l'expérience d'une véritable quête existentielle qui vont progressivement forger son choix d'orientation vers le travail social. Face à la nécessité de reprendre une activité professionnelle après plusieurs années de retrait et de vie en communauté, ce choix apparaît comme la meilleure orientation possible pour être en « cohérence » avec le parcours personnel engagé et les orientations biographiques préalablement prises.

La quatrième possibilité de découverte du milieu du travail social se fait par le biais d'expériences professionnelles, de jobs d'été ou de stages dans un secteur proche du travail social alors que la personne ne connaît pas le milieu. L'expérience concrète de l'emploi va construire directement l'intérêt et jouer comme une découverte pratique du monde du travail social. C'est, par exemple, le cas de cette étudiante en licence de psychologie, pas vraiment fixée sur son orientation professionnelle future, et qui va progressivement formaliser son choix d'orientation vers la filière ME grâce à l'obtention d'un emploi d'aide éducative qui lui

fait toucher du doigt une possibilité d'intervention pratique auprès de l'enfant qu'elle ne percevait pas forcément dans une intervention clinique en psychologie. C'est également le cas de cette candidate à la formation ES, ajournée aux épreuves, qui découvre le travail social à l'issue d'un stage dans un ESAT qu'elle réalise initialement dans le cadre de la validation de son BTS en agroalimentaire. Conquise par la relation entretenue avec le public et la découverte des métiers d'accompagnement propre au milieu du handicap, elle change d'orientation à l'issue de son année et se lance dans la passation des concours. Ou bien, ce peut être aussi l'exemple de ce jeune étudiant en filière ES qui explique très simplement, « *Ca s'est construit l'été ou j'ai eu mon bac. J'ai travaillé complètement au hasard sur un séjour de vacances adaptées et là, l'univers m'a beaucoup plu* » (H, 21 ans, filière ES, Talence).

Les configurations d'orientation vers le milieu du travail social que nous venons de décrire dépeignent l'importance de la place de la contingence : hasard de la rencontre, de l'emploi saisonnier, décantation progressive de son orientation après bien des essais/erreurs qui, agrégés les uns aux autres dans des configurations spécifiques, conduisent progressivement l'étudiant vers la découverte plus ou moins fulgurante du travail social. Loin de jouer un rôle secondaire dans les parcours des étudiant(e)s que nous avons rencontrés, la contingence est une donnée structurante des logiques d'orientation vers le milieu du travail social. Certes, elle ne suffit pas pour fixer l'orientation et la rendre opératoire. Nous verrons dans le chapitre suivant que la découverte du milieu et l'interprétation que les candidats feront des opportunités qu'il peut offrir raisonneront pour chaque personne avec des attentes personnelles et des aspirations profondes qui activeront l'entrée dans la formation. Les mondes professionnels du travail social correspondront ainsi à des mondes symboliques et des aspirations identitaires qui seront les conditions nécessaires à l'effectivité de l'orientation. Mais, contrairement à l'illusion selon laquelle l'orientation vers le travail social répond à des motivations inscrites de longue date dans les parcours individuels, un nombre important de témoignages prouvent le contraire et montrent que l'orientation répond à d'autres réalités, plus aléatoires et moins directement prescrites.

#### *2.4 La reconversion professionnelle*

La dernière logique d'orientation vers les métiers du travail social présente au sein de notre échantillon est celle de la reconversion professionnelle. Elle concerne près d'un tiers de l'échantillon total et se retrouve dans toutes les filières avec une prévalence chez les candidats

des filières AS, ME et AMP dans laquelle elle prend une proportion forte. En effet, en référence aux échantillons de deux écoles (Etcharry et Pau), la totalité des candidats de cette filière se retrouvent dans cette configuration d'orientation.

La reconversion professionnelle fait référence aux logiques de bifurcation, de changement d'orientation professionnelle, qui émergent dans certains parcours individuels<sup>17</sup>. Elle concerne les candidats qui ont cumulé plusieurs années d'expérience professionnelle dans des secteurs éloignés du travail social et qui, après réévaluation de leur trajectoire professionnelle et de leur orientation de départ, se réorientent vers le milieu du travail social. Les milieux professionnels d'origine des candidats sont, par ordre d'importance dans l'échantillon, ceux du commerce, de l'animation, des transports et de la logistique, du secrétariat ainsi que celui du bâtiment. Deux types de reconversion se font jour chez les personnes que nous avons rencontrées : les reconversions volontaires<sup>18</sup> et les reconversions contraintes.

Les reconversions volontaires surviennent, généralement, suite à une remise en cause personnelle des choix professionnels antérieurs et de la trajectoire professionnelle engagée. Elles se déclarent après plusieurs années d'exercice dans un domaine professionnel qui n'apparaît plus, aux yeux de la personne, comme suffisamment enrichissant ou épanouissant. Si quelques candidats reconnaissent que le secteur professionnel d'exercice n'était pas le domaine réellement souhaité et que l'orientation dans le secteur s'est faite pas opportunité, facilité, urgence ou nécessité. L'emploi jusque-là occupé n'est pas forcément et systématiquement dénigré. Les personnes que nous avons rencontrées reconnaissent aussi les apports et bénéfices accumulés dans l'emploi occupé durant de longues années, porteur d'expériences et d'acquisitions professionnelles spécifiques. Elles mentionnent toutefois une rupture qui les a conduites, progressivement, à penser à une nouvelle orientation professionnelle<sup>19</sup>. Dans le cas des reconversions volontaires déclarées au sein de notre échantillon, la rupture est de nature ontologique. Elle a trait au sens engagé dans l'action professionnelle et renvoie au sentiment profond de la personne de ne plus être en phase avec les principes, les logiques et les modalités d'action de l'emploi occupé. Le souhait d'une reconversion professionnelle prend alors sa source dans le décalage et la déconnexion vécus à

---

<sup>17</sup> Marc Bessin, Claire Bidart, Michel Grossetti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La découverte, 2010.

<sup>18</sup> Catherine Négroni, *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Armand Colin, 2007.

<sup>19</sup> Cf, Claire Bidart « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *op.cit.* Ainsi que pour une approche des reconversions en termes de « rupture », Sophie Denave, *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, PUF, 2015.

l'égard du milieu professionnel d'origine et, donc, dans la volonté de trouver une nouvelle fonction et un nouveau secteur professionnel d'exercice qui puissent correspondre aux aspirations profondes de la personne, c'est-à-dire à ses souhaits les plus intimes et les plus secrets, dans une quête de développement et d'épanouissement personnels. La motivation principale d'orientation vers les métiers du travail social se trouve dans la volonté de faire correspondre valeurs personnelles et action professionnelle autour de logiques d'intervention et d'action qui soutiennent, généralement et prioritairement, la solidarité, l'entraide, l'intervention auprès d'autrui.

*« Les quinze années que j'ai fait dans le commerce ne me correspondaient plus parce que la dimension humaine, elle n'existe pas. Donc on est dans un univers, où c'est la compétition, c'est les challenges qui priment au-delà de l'humain. Donc là, j'étais plus du tout en phase avec mes convictions. Et pourquoi, justement ce secteur ? Ben, justement, ce secteur, c'est que c'est des métiers où il faut de l'engagement, c'est des métiers où il y a des valeurs qui me sont propres et qui me sont importantes, euh,..., donc telles que la générosité, la solidarité. Je peux vous en citer d'autres mais c'était surtout pour ça, voilà...Il fallait absolument que ce soit un métier où je puisse, euh..., euh, pouvoir apporter aux autres quelque chose mais qu'ils puissent m'apporter aussi. Donc, c'était finalement un donnant-donnant. Mais, euh, ...il fallait absolument qu'il y ait cette notion de valeur et d'engagement, voilà ! » (F, 37 ans, filière ME, Marmande)*

*« Du coup, le social m'apparaissait vraiment, euh,..., en adéquation avec ce que j'étais » (H, 31 ans, filière ES, Marmande)*

*« J'ai quitté mon emploi le jour où j'ai su que j'avais le concours. De toute façon, j'allais le quitter ! Je n'étais pas bien là-dedans, ce ne sont pas mes valeurs. C'est une histoire de valeurs aussi. Je travaillais dans l'import/export, c'était très virtuel. J'étais derrière un bureau, derrière un ordinateur, j'avais un téléphone, je discutais avec des gens à travers le monde. Alors, il y avait des côtés intéressants mais il y avait la démarche de rentabilité, tout ce genre de démarche qui finalement ne me correspondait pas forcément ! » (H, 31 ans, filière ES, Talence)*

Au-delà de la présence d'un conflit de valeurs qui apparaît comme la base philosophique centrale et principale pour qu'un changement ait lieu, les origines de la rupture sont bien sûr multiples. Elles sont aussi nombreuses que les raisons intimes et personnelles qui poussent à la reconversion. Sophie Denave fait référence à des événements déclencheurs qui vont jouer comme des opportunités de prise de conscience de la nécessité d'engager le changement souhaité.



Parmi les récits que nous avons recueillis, nous pouvons citer l'exacerbation de la motivation professionnelle autour de domaines annexes du métier exercé tels que l'accueil, l'écoute, le conseil ou encore la résolution de problèmes. Ces domaines d'activités apparaissent, au fur et à mesure de l'expérience individuelle, comme des domaines spécifiques d'activité qui captent et cristallisent l'intérêt réel de la personne au point que cette dernière souhaitera en faire le cœur de son activité professionnelle. Pour d'autres, ce sont des expériences bénévoles ou associatives qui, progressivement, vont prendre le pas sur l'intérêt porté à l'activité professionnelle occupée et pousser la personne à se professionnaliser dans le secteur. L'expérience d'évènements biographiques spécifiques (décès d'un proche, besoin d'un suivi social ou médical suite à un problème ponctuel de santé) est également évoquée. Dans ce cas, la nature de l'évènement vécu sensibilise la personne à un aspect de l'aide sociale et construit le désir d'intervenir, soi-même, dans ce domaine d'intervention. Enfin, la reconversion volontaire est à plusieurs reprises explicitée comme l'effet d'une vocation contrariée, ou volontairement mise en sommeil par la personne, qui resurgit à un moment donné du parcours professionnel et individuel.

*« Y'a une vingtaine d'années en arrière, après mon bac, j'avais souhaité passer un concours d'assistant de service social. Ce que j'ai fait d'ailleurs, donc à l'IRTS de Talence. Donc j'ai eu mes écrits, mais j'ai jamais pu me présenter à l'oral puisque ma mère est tombée gravement malade. Et donc j'ai mis entre parenthèse ce choix au final puisque mon ambition était vraiment de partir dans le secteur social. Et bon, ..., de fil en aiguille, ben écoutez, je me suis retrouvée dans le commerce et disons que j'ai laissé finalement un rêve entre parenthèses, voilà ! » (F, 37ans, filière ME, Marmande)*

*« C'est toujours resté dans ma tête et si je n'avais pas eu tous les évènements de la vie, on va dire, je les aurais passés plus tôt (les concours d'entrée) » (F, 37 ans, filière AS, Talence)*

Si la reconversion contrariée s'explique le plus souvent par l'enchaînement d'évènements de la vie qui vont éloigner la personne du souhait initial d'orientation (décès, maladie, opportunités d'emploi), la mise en attente de la vocation relève, elle, de l'action même de la personne qui pour une « bonne raison »<sup>20</sup> va repousser son projet. Parmi les quelques personnes qui ont procédé de la sorte, la nécessité de passer par des expériences professionnelles censées apporter plus de maturité est arrivée en tête des justifications. A l'image de cette étudiante qui va mettre à distance pendant plusieurs années son désir de

---

<sup>20</sup> Raymond Boudon, *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF, 2002

devenir assistante de service social en se professionnalisant dans le secteur de l'animation afin de tester sa motivation, de la mûrir et de la construire plus qualitativement encore.

*« Ça fait depuis toujours que je voulais entrer dans le métier d'assistante sociale, mais je ne me sentais pas très mûre, la confiance en soi, voilà. Et comme j'aimais beaucoup l'animation, je suis partie sur l'animation socioculturelle, ..., Je voulais me servir du tremplin de l'animation pour prendre plus confiance, pour avoir une assise, une maturité professionnelle aussi ! » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

*« J'ai toujours eu ça en tête mais j'avais peur de le passer, j'avais peur de me lancer parce que je me disais que moi-même, j'avais du mal à me gérer, donc pourquoi aller dans le social ? » (H, 29 ans, AMP, Pau)*

Enfin, comme dans la logique d'orientation précédente, la reconversion vers les métiers du travail social est parfois suscitée et soutenue par la rencontre de professionnels en poste qui vont faire découvrir leur secteur professionnel d'exercice à la personne et activer, chez elle, ou relancer, des velléités de changement professionnel. Dans ce cas, le choc de la révélation du milieu dont nous avons précédemment parlé est également de mise.

*« Avant, j'étais plutôt dans le côté administratif et j'en avais marre d'être bloquée sur des machines. J'en voulais plus ! Donc j'ai cherché du côté de l'aide à la personne, quelque chose qui me parlait un peu. J'ai des belles-sœurs qui sont infirmières et je ne voulais pas me diriger dans le côté du soin, faire que du soin, ça ne m'intéressait pas. Petit à petit, j'ai réduit mon champ et je suis arrivée sur ce métier-là [...] C'est une ancienne AMP que j'ai eu l'occasion de rencontrer toutes les semaines dans un cours de peinture et de discuter avec elle, donc c'est en décrivant son métier qu'elle m'a donné envie de faire ce métier » (F, 53 ans, filière AMP, Pau)*

En lien avec la notion d'évènement déclencheur que nous avons déjà citée, le passage à l'acte se fait habituellement à un moment du parcours individuel et professionnel qui paraît particulièrement opportun. Plusieurs candidats utiliseront la formule « *c'était le bon moment* » pour expliquer le moment précis de la prise de décision.

*« Je crois qu'il y a des moments dans la vie où on se dit, c'est le moment ou jamais. J'ai pas envie de subir et après d'être aigrie. Et quand on n'est pas bien au travail, on est pas bien chez soi. Donc voilà, c'est ça qui m'animait » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

Là encore, selon les parcours et les situations personnelles, plusieurs leviers pourront être activés. Chez certains, des éléments facilitateurs pourront directement intercéder dans la prise de décisions. Ce sont, par exemple, un congé parental qui donne l'occasion de prendre du

recul avec l'emploi occupé et d'utiliser le temps disponible à la préparation de la formation, ou bien une rupture professionnelle (chômage, licenciement, fin de contrat, retraite anticipée) qui donne, là aussi, l'occasion de réfléchir à son avenir et de se lancer dans la formation.

Dans un autre registre, c'est parfois un moment de transition professionnelle et la proposition d'une évolution de carrière qui fait prendre conscience à la personne qu'elle ne pourra pas continuer dans l'emploi occupé. Le conflit de valeurs que nous avons déjà mentionné prend ici toute son importance et donne l'impulsion à la personne de quitter son emploi pour s'orienter vers le secteur qu'elle souhaite réellement investir et intégrer.

*« J'étais commissionnaire de transport. Ça m'a emmené un petit peu à me questionner sur mon travail parce que je n'étais pas forcément...au bout de 5-6 ans, j'avais fait le tour. On me proposait de monter et d'évoluer, mais je n'avais pas spécialement envie, j'avais des choses en tête. Déjà à la base quand j'ai fait cette formation de logisticien, j'étais très intéressé pour faire de la logistique humanitaire » (H, 31 ans, filière ES, Talence)*

Pour d'autres, la prise de décision se fera à l'issue d'une réflexion personnelle ou d'un bilan sur son propre parcours, dans l'idée d'engager une réorientation du cours de son existence.

*« Là, je me suis dit pourquoi pas, c'est le moment à 35 ans. Je me suis dit, c'est le moment ou jamais » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

*« Pour moi, personnellement, c'est une page qui se tourne. Cette formation-là, elle intervient à un moment de ma vie, où il fallait que je prenne les choses en main. Et, elle est très très importante parce que j'ai des choses à me prouver à moi-même et à certaines personnes de mon entourage aussi » (H, 29 ans, filière AMP, Pau)*

Comme le mentionne de façon assez explicite ce dernier extrait d'entretien, la reconversion professionnelle et la formation qu'elle engage prennent une importance symbolique forte pour les personnes qui en font l'expérience. Elles correspondent à un tournant majeur dans leur existence qui va engager des transformations de fond tant individuelles que familiales. En ce sens, la prise de décision est rarement hâtive et précipitée. Elle se fait le plus souvent après un temps de réflexion et de maturation assez long qui permet à certains de préparer au mieux la rupture et le passage à l'acte (prise de renseignements, expériences pratiques, mises en situation, expériences du bénévolat). Catherine Négroni parle ainsi du « temps de latence » qui survient quand les doutes sur son activité professionnelle sont formulés et que les éléments d'insatisfaction sont identifiés, analysés, consentis. Elle correspond à un temps de réinterprétation de sa situation avec des phases plus ou moins actives qui comprend la

formulation de l'idée d'une rupture possible et les étapes même de construction de la prise de décision<sup>21</sup>. Ce temps de préparation se compte chez certaines personnes de notre échantillon en années comme en témoigne ces extraits d'entretiens.

*« J'avais mûri cette réflexion, j'avais fait un bilan de compétences. J'avais fait un cheminement qui avait pris 2-3 ans » (H, 31 ans, ES, Talence).*

*« J'ai dû quand même, ..., pour en arriver à déposer ma lettre de démission, ... Le jour où je l'ai fait, c'était mûrement réfléchi. J'ai pas fait ça comme ça non plus ! [...] Ca a mis deux, trois ans avant que je saute le pas. Donc, il fallait que je sois mûre pour ça. » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

D'ailleurs la prise de décision ne se fait pas nécessairement de façon individuelle. Quand les personnes vivent en couple et sont engagées dans une vie familiale, la décision d'une reconversion professionnelle se prend en concertation avec le conjoint dans la mesure où elle engage des réorganisations familiales importantes (garde des enfants, baisse des revenus du ménage, négociation de temps personnels de travail et réorganisation des temps familiaux). Plusieurs personnes rencontrées disent, ainsi, avoir été soutenues par leurs proches et leurs conjoints dans cette « prise de risque » que constitue la bifurcation professionnelle. Le soutien s'est exprimé à la fois par l'acceptation même de la réorientation, et donc celle d'être bousculé dans le quotidien familial, mais, également, par la manifestation de signes d'encouragement. Ces résultats confirment, là-encore, les conclusions des travaux de Catherine Négroni qui soulèvent la place prépondérante des « autres » (conjoint, parents, amis proches) dans l'élaboration même de la prise de décision<sup>22</sup>.

*« Q : l'avez-vous vécue de façon angoissante cette prise de décision ?*

*R : Non, non, parce qu'il y avait vraiment un ras le bol. Et puis, j'étais épaulée. Parce que mon conjoint me disait, 'le jour où tu démissionnes, je suis là, je suis derrière toi' » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

*« Tout le monde me dit « depuis le temps que tu voulais faire AS, tu vas enfin pouvoir faire ce que tu voulais [...] Ils prennent ça comme un aboutissement et une continuité tout à fait cohérente dans ce que je suis et ce que je voulais faire » (F, 34 ans, filière AS, Talence)*

La deuxième forme de reconversion présente au sein de notre échantillon est celle des reconversions forcées. Elle n'est pas majoritaire mais se retrouve assez fortement dans la filière des AMP. Elle traduit l'expérience de personnes en situation de rupture d'emploi qui vont être orientées vers les métiers du travail social par des institutions de placement (Pôle

<sup>21</sup> Catherine Négroni, op.cit, pp. 105-129

<sup>22</sup> Ibidem, pp. 147-159

Emploi, Mission Locale, société d'insertion) suite à un bilan de compétences et/ou à un suivi personnalisé qui vont confirmer les dispositions de la personne pour les métiers de l'aide et de la relation. La reconversion n'est pas, ici, directement engagée par la personne. Elle se fait à l'issue d'un accompagnement social qui, en lien avec certains paramètres sociodémographiques (la motivation, l'âge de la personne, sa condition physique), vont diriger la personne vers un secteur d'emploi qui recrute. Si la motivation de la personne à intégrer le secteur du travail social n'est pas forcément constituée au moment de l'accompagnement, elle est, dans certains cas, déjà bien engagée grâce à des expériences d'emploi dans le secteur de l'aide à domicile qui se sont révélées positives et qui ouvrent un nouvel horizon professionnel à des personnes en rupture professionnelle.

*« Moi à l'origine, j'étais secrétaire, il y a quelques années de cela. Puis j'ai arrêté le secrétariat..., au bout de 26 ans, je me suis reconvertie dans l'artisanat, dans l'agroalimentaire. On avait une entreprise familiale avec mon mari, mais suite à un échec professionnel, euh, il a fallu que je trouve une nouvelle orientation. J'ai eu de la chance, on m'a proposé de m'occuper d'un couple de personnes âgées..., j'ai vécu pendant 5 mois avec eux, à leurs côtés, quoi, au quotidien et euh..., en même temps, je m'étais inscrite à l'ADMR pour faire des remplacements. J'ai pris des cours par correspondance, donc « auxiliaire du troisième âge » finalement, je m'en suis très bien sortie ! [...], ça m'a confirmée dans l'idée que cette reconversion me correspondait davantage plutôt qu'un travail de bureau [...]. Ma conseillère de pôle emploi m'a dit ben voilà les métiers qui vous correspondraient davantage : y'avait auxiliaire de vie sociale, y'avait aide-soignante et AMP. AMP me correspondait plus dans le travail social plutôt que dans le soin ! » (F, 55 ans, filière AMP, Marmande)*

*« C'est pôle emploi qui m'a positionné sur les épreuves en me faisant faire deux Evaluations en Milieu de travail, des petits stages courts d'une quinzaine de jours en structure, pour confirmer l'envie de cette formation » (H, filière AMP, Pau)*

### **3. Les motivations d'entrée dans les métiers du travail social**

Si, dans le chapitre précédent, nous avons essayé de décrire les étapes et les logiques biographiques qui conduisent à une orientation dans le travail social, nous essaierons, dans celui-ci, de préciser ce qui accroche les candidats aux concours d'entrée en formations sociales ? Comment se projette-t-on aujourd'hui vers les carrières sociales : c'est à dire au regard de quels atouts nécessaires pour pouvoir exercer les métiers de la relation d'aide, autour de quelles représentations du milieu projeté et en référence à quelles motivations profondes ?

Le thème des motivations d'entrée dans le travail social n'a pas été des plus faciles à expliciter pour les étudiants rencontrés. Il a donné lieu à de nombreuses relances de la part des enquêteurs et s'est souvent formalisé au travers d'un discours général qu'il a fallu décoder, analyser de façon précise en identifiant ce qui était du ressort des conditions possibles de l'exercice du métier et ce qui était de l'ordre de l'intérêt profond, intrinsèque, à s'orienter vers une telle voie professionnelle. Deux dimensions des motivations se font donc jour dans les propos recueillis : les ressources individuelles et l'intérêt ressenti.

### *3.1 Les ressources individuelles : entre dispositions et valeurs personnelles*

Quand on interroge les étudiants sur les motivations qui les ont conduits à s'orienter vers les carrières sociales, c'est-à-dire sur l'attrait qu'ils éprouvent à l'égard de ce milieu professionnel, il est difficile pour eux de répondre directement à la question. Les réponses se font progressivement, par circonvolutions, et se structurent, d'abord et avant tout, sur les attributs qui sont les leurs pour correspondre aux rôles sociaux et professionnels du milieu. Les personnes rencontrées répondent, ainsi, rarement directement sur ce qui leur plaît, sur l'intérêt ressenti pour le métier qu'elles ont choisi. Elles s'expriment prioritairement sur les raisons pour lesquelles elles pensent être faites pour le métier.

C'est donc à une description fine et détaillée des ressources individuelles dont dispose l'étudiant(e) pour entrer dans le milieu et la fonction de travailleur social que l'enquêteur est soumis. Le discours est majoritairement le même, l'orientation vers les métiers du travail social s'est finalement imposée car l'étudiant(e) est convaincu d'avoir les qualités nécessaires à l'exercice du métier. Si cette logique argumentative est particulièrement présente chez les candidats faisant l'expérience de la vocation, elle est également présente chez les autres profils, y compris ceux relevant d'une logique plus pragmatique d'orientation vers la filière choisie. Deux types de ressources se font jour dans les discours : celles qui font référence à des attributs personnels, propres et spécifiques qui conditionnent l'exercice de la fonctionnalité du travailleur social ; celles qui renvoient à l'ordre des valeurs, c'est-à-dire à la dimension idéale symbolique du travail social, et qui fournissent les bases philosophiques nécessaires à l'intervention dans le milieu.

Le premier registre de ressources est directement associé aux attributs de sa personnalité. Expliquer l'orientation vers les métiers du social, c'est d'abord revenir sur la correspondance

qui s'établit entre sa personnalité et les comportements, les attitudes, les postures que nécessite l'exercice du métier visé. Les candidats dépeignent ainsi quasi systématiquement les dispositions individuelles, c'est-à-dire les qualités, les atouts, les potentialités propres dont ils disposent et qui, selon eux, correspondent aux besoins des métiers du travail social. Les dispositions décrites sont variées. Elles renvoient aussi bien à des traits de caractère qu'à des aptitudes en termes de comportement, plus ou moins acquises, qui, pour l'étudiant(e), sont particulièrement mobilisés dans l'exercice du travail social. Par ordre d'importance dans les discours, les qualités d'écoute, d'empathie, de compréhension de l'autre ou des situations, de bienveillance, d'absence de jugement, d'action, de discernement, sont tour à tour citées. Toutes ces qualités traduisent les représentations individuelles associées aux conditions d'exercice du métier et à l'esprit du milieu.

*« Moi, je suis toujours (à l'écoute)..., même dans la vie, dans la rue, y'a quelqu'un qui veut raconter sa vie, c'est vers moi qu'il va venir. Pourquoi ? Je ne sais pas ! Je fais mes courses, c'est vers moi qu'on va venir me demander quelque chose,..., je sais pas, je dois attirer. Je pense, je pense, que je suis ouverte. Et on me l'a toujours dit d'ailleurs, dans tous les métiers, au boulot. Je me suis toujours bien intégrée parce que je m'intéresse aux gens. Mais, il suffit des fois juste d'écouter ! » (F, 36 ans, filière AS, Talence)*

*« Je vois, au collègue, j'ai été très tôt vers des gens dont je me sentais proche comme ça ou qui pouvaient être rejetés, parfois. Non, c'est ma personnalité ! » (F, 34 ans, filière AS, Talence)*

*« On m'appelait souvent l'assistante sociale dans mon groupe d'amis, donc c'est un peu ça...une écoute, une facilité d'écoute. Et les gens me l'ont souvent fait remarquer. Les gens viennent très facilement me parler de leurs soucis, se confier, etc. » (F, 22 ans, filière AS, Talence)*

La référence à des dispositions personnelles traduit, à la fois, une action positive et négative. Elle fait état de la capacité des candidats à se projeter dans une fonction de travailleur social en référence à des postures anticipées et plus ou moins formalisées. Mais, elle traduit, de façon concomitante, la difficulté à inscrire ses motivations d'entrée dans le milieu dans une filiation historique et une connaissance précise des secteurs d'intervention qui pourrait laisser voir une démarche d'appropriation des cadres, des enjeux et des modalités d'application de l'intervention sociale. Dès lors, nous pouvons faire l'hypothèse que la justification de l'orientation se fait sur une proximité comportementale avec le milieu qui comble les difficultés des candidats à expliciter les raisons de leur choix d'orientation et l'absence de connaissances sur le contenu même de la démarche d'intervention sociale.

Le deuxième registre de ressources valorisé par les candidats est celui des valeurs personnelles. Outre la mobilisation de dispositions personnelles qui seraient en parfaite adéquation avec les comportements professionnels attendus dans l'exercice de la fonction de travailleur social, les candidats expliquent leur projection dans les métiers du travail social par la proximité et la correspondance entre leurs valeurs personnelles et celles qu'ils perçoivent comme étant celles du milieu. La solidarité, l'altruisme, l'humanisme, le respect, sont régulièrement cités comme des principes moraux de référence par ailleurs constitutifs des principes philosophiques et identitaires fondateurs du travail social. L'orientation dans le travail social se ferait donc pour voir triompher l'application de ces principes d'action dans une action professionnelle quotidienne, garante de l'intégrité du candidat et de son implication. L'orientation dans le travail social viserait, tout à la fois, la mise en action de ses convictions profondes et l'intervention dans un domaine d'action porteur d'une dimension morale forte.

*« Moi, j'attends de m'y retrouver avec mes convictions, de m'y retrouver avec mes convictions et mes envies. De pouvoir mettre en pratique des valeurs que j'ai déjà au fond de moi et d'avoir bien fait ce que j'avais à faire » (F, 21 ans, filière AS, Pau)*

*« On va dire que les principes s'accordent bien avec ma façon de voir les choses. Je ne me voyais pas du tout dans le commerce par exemple... donc la solidarité par exemple » (F, 18 ans, filière ES, Talence)*

L'orientation dans le travail social est, en ce sens, porteuse d'une forme d'engagement. Loin d'être structurée autour d'une dimension politique ou d'une logique de dénonciation sociale radicale, rompant en cela avec les positionnements militants des générations précédentes<sup>23</sup> de travailleurs sociaux, elle est le plus souvent activée autour d'une action citoyenne de socialisation aux principes du vivre ensemble<sup>24</sup>. Pour certains, cela peut prendre racine dans des références culturelles spécifiques comme celles de l'éducation populaire, par exemple, ou, à l'image de l'extrait d'entretien cité en suivant, à celles du scoutisme.

*« Moi, mes valeurs, ce sont les valeurs scout. Donc, quand on est scout, on a des valeurs que je prends bien soin à faire passer, sur l'engagement, la fraternité, la solidarité... Toutes ces valeurs qui permettent de se grandir et d'aider les autres. Et je trouve que dans la société, franchement, il manque*

---

<sup>23</sup> Jacques Ion, Bernard Ravon, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005 ; Michel Autés, Jacques Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, 1990.

<sup>24</sup> Nathalie Pessel, « A la rencontre des travailleurs sociaux de demain », *ASH Magazine*, Mars/Avril 2004, pp. 14-19



*de ces valeurs. C'est des valeurs que je veux garder et que je veux pouvoir transmettre à travers mes engagements. » (F, 18 ans, AS, Talence)*

Pour d'autres encore, la dimension d'engagement entrevue dans les métiers du travail social vient prolonger une action bénévole et une démarche d'engagement auprès d'autrui déjà investie par la personne dans différents domaines possibles (action culturelle, sociale, sportive).

*« Ça avait l'air d'être en adéquation avec mes valeurs, avec ce que je pouvais faire à côté aussi. Les à-côtés, les valeurs, c'est un peu pareil. En fait j'ai monté une association d'anciens élèves au niveau de mon collègue. C'est une association qui a un rôle d'accompagnement, d'organisation d'évènements. Donc, déjà, j'étais très à l'aise dans ce rôle-là de rapport avec les autres » (F, 22 ans, filière AS, Talence)*

La sensibilité des candidats aux valeurs d'altruisme, de solidarité, d'entraide, est pour un nombre important d'entre eux, directement héritée du modèle éducatif reçu et des modèles parentaux auxquels ils ont été confrontés dès leur petite enfance. La sensibilité et l'ouverture à l'autre, sa prise en considération sont, ainsi, souvent rattachés à une pratique familiale à laquelle ils ont été, très tôt, socialisés (garde d'enfants, engagement bénévole d'un des parents, pratiques courantes de solidarité à l'égard de voisins, de membres de la famille, tradition familiale d'accueil, etc.).

*« Ma mère, elle est toujours dans l'aide aussi, elle a toujours été beaucoup comme ça, dans l'aide. Ma mère y est pour beaucoup. Et puis, on est de classe populaire aussi, donc tout ce qui est faire de l'argent, tout ça, c'est pas une motivation première » (F, 28 ans, filière ME, Talence)*

*« Ben mes parents, si je suis éducatif, je sais que c'est par eux. La relation à l'autre, comment se comporter avec les autres, toujours présents pour donner un coup de main. Ma mère, son côté professionnel. Donc, ils y ont participé au niveau des valeurs auxquelles j'ai adhéré ». (H, 25 ans, filière ES, Talence)*

Certains en retirent un fort sentiment de stabilité, de structuration personnelle qu'ils mettent au cœur de leur orientation en souhaitant les transmettre aux populations en difficulté. C'est, là encore, le sentiment de bénéficier d'un atout, d'une expérience personnelle positive et porteuse d'intérêt pour autrui qui explique le lien et la projection opérés avec le milieu du travail social.

*« Le fait d'être, je pense, bien entourée dans ma famille, le fait d'avoir été accompagnée dans mes choix, ..., j'ai eu envie, moi aussi, d'apporter ça à d'autres » (F, 25 ans, filière ES, Talence)*

Les deux types de ressources que nous venons de présenter (dispositions individuelles et valeurs personnelles) sont, en soi, constitutives d'un registre vocationnel et ont été historiquement illustratives de ce modèle<sup>25</sup>. Pourtant, rares sont les étudiants de notre échantillon qui affirment un discours vocationnel et mettent clairement en lien les catégories de justification élaborées avec l'inclination à exercer le travail social comme un sacerdoce. Au contraire, si la majorité des étudiants rencontrés affirment avoir des dispositions spécifiques qui entrent en résonnance avec des valeurs fortes qui sont finalement à l'origine de leur attrait pour le travail social et de leur possibilité à s'y projeter dans le cadre d'une future activité professionnelle, nombreux sont ceux qui soulèvent également l'idée qu'ils pourraient faire autre chose. Ainsi, si la plupart des étudiants envisagent une carrière plutôt longue dans le travail social, beaucoup ont intégré l'idée qu'ils n'y consacreront pas forcément leur vie et qu'ils pourraient s'orienter vers d'autres options professionnelles.

### *3.2 Les motivations profondes*

Au-delà d'un lien direct avec la mobilisation de ressources ou de dispositions individuelles spécifiques, l'orientation vers les métiers du travail social s'explique, également, par la présence de motivations profondes chez les candidats qui viennent directement alimenter l'attrait pour l'une ou l'autre filière du champ professionnel. Les métiers du travail social répondent ainsi à des attentes, à des souhaits spécifiques de la part des candidats qui peuvent prendre des orientations très différentes selon les priorités de la personne.

Trois grandes catégories d'intérêts s'illustrent finalement des discours recueillis. Leur existence transcende l'inscription dans les différentes filières professionnelles. De même, ces trois catégories de motivations ne sont pas exclusives. Les personnes rencontrées peuvent y faire indifféremment référence présentant, ainsi, des intérêts mêlés et renvoyant à différents types d'attentes.

Le premier registre d'intérêt resitue l'orientation dans le travail social dans la recherche d'une action dont les bénéficiaires seraient prioritairement individuels. Différentes options s'illustrent alors selon les individualités et les parcours biographiques. Certains candidats évoquent, par

---

<sup>25</sup> Dominique Fablet, « Quels modèles de référence pour les travailleurs sociaux ? », *Empan*, 2009/3, n°75, pp. 72-79.

l'action auprès d'autrui, la recherche d'une réparation individuelle, l'atténuation de souffrances, de traumatismes personnels que l'intervention auprès de populations en difficulté pourrait venir soulager grâce à une forme de dépassement de ses propres failles et fragilités. Si ce discours de la réparation, bien connu des formateurs et des travailleurs sociaux de terrain, est présent de façon plus ou moins explicite dans les récits, il n'est pas non plus des plus développés. Il est presque supplanté par le souhait de certaines personnes interviewées de venir relever une dette sociale et d'offrir à leur tour, à des populations qui en ont besoin, l'aide reçue au cours de leur propre trajectoire.

*« C'est un petit peu mon parcours de vie. J'ai un parcours un petit peu atypique. Par le passé, j'ai vécu des choses pas évidentes. J'ai des personnes qui m'ont beaucoup aidé à ce moment-là et je pense que euh, ..., je pense que, enfin je le vois comme ça, j'ai une sorte de dette envers la vie en général et les gens. C'est ce que j'ai ressenti à ce moment-là, quand on m'a aidé. C'est quelque chose que j'ai envie de partager, de faire ressentir aux autres »* (H, 21 ans, Filière ES, Pau)

Dans un autre registre, l'orientation vers les métiers du travail social se fait pour répondre à une quête personnelle. Il s'agit alors de « se trouver », de répondre à un cheminement personnel, spirituel parfois et, comme le dira un jeune éducateur rencontré, « de se connaître soi-même en jouant un rôle auprès d'autrui ». Cela peut correspondre, aussi, à l'idée de trouver et d'assurer les conditions d'un épanouissement personnel.

*« Pour moi, travailler, être indépendante, c'est quelque chose d'important. Donc je m'étais bien dit, si tu dois quitter ton boulot, c'est pour faire quelque chose qui t'intéresse »*, (F, 36 ans, filière AS, Talence)

Dans tous les cas, il s'agit pour certains de répondre au besoin profond d'engager un contact, une relation de proximité avec autrui. Les raisons ne sont pas toujours clairement explicitées mais on peut y voir la recherche d'une commune humanité, l'expression d'une solidarité humaine porteuse de sens et d'intérêt pour soi-même.

*« On vient en fait parce qu'on a besoin d'être avec les autres, d'aider l'autre : c'est la relation à l'autre »* (F, 18 ans, filière AS Talence)

*« La relation, le fait de voir des gens, au final de vivre avec eux, parce qu'on passe beaucoup de temps avec eux »* (F, 18 ans, filière ES, Talence)

Toujours en lien avec une recherche qualitative et parfois spirituelle, l'orientation dans le travail social renvoie à un deuxième registre de motivations : celui de répondre à des idéaux personnels. Trois grands types d'argumentations sont alors présents : aider autrui, être utile et

lutter contre les injustices sociales. Aider les populations en difficulté est la motivation profonde la plus fréquemment citée dans les discours. Elle prend même une tournure quasi systématique tellement, elle est formulée de façon récurrente soit comme la motivation principale soit comme une motivation secondaire mais nécessairement présente. Elle s'articule le plus souvent à l'idée de relever, par son action et son intervention auprès d'autrui, une incapacité individuelle. Elle renvoie à l'expression d'une solidarité, au désir de s'engager directement dans une action de support, de soutien, d'accompagnement, d'autrui pour tendre vers une amélioration de la situation de la personne.

*« Il y a ce côté de ne pas travailler pour soi [...] On est là pour l'autre et on essaie de faire avec pour tendre vers quelque chose »,*

*« Depuis mon adolescence, j'aide les personnes en fait. Depuis ce jour-là, j'essaie de trouver la solution avec eux » (F, 34 ans, filière AS, Talence)*

*« Je ne vois pas qu'est-ce qui fait qu'on est des êtres humains si on ne va pas un peu vers les autres » (F, 18 ans, AS, Talence)*

*« Moi, je voulais être au plus près des jeunes, de leur problématiques pour les accompagner. Donc, c'est la prise en charge, l'accompagnement éducatif, le rapport avec les familles » (F, 28 ans, filière ME, Talence)*

En lien direct avec le souhait d'engager une action auprès d'autrui, le désir d'être utile est également valorisé. Il renvoie lui-même à deux logiques : engager une action porteuse d'amélioration pour la personne qui change concrètement sa situation mais, au-delà, se rendre personnellement utile et en retirer des avantages symboliques et identitaires pour soi-même en termes de satisfaction personnelle notamment. Ressentir une utilité sociale en étant engagé dans le relèvement des difficultés d'autrui, c'est finalement construire un sens à sa vie, trouver et affirmer une fonction sociale qui valorise la personne et instaure un rapport positif à soi-même. Nous retrouvons ici, sous couvert de la réponse à un idéal, une attente proche du premier registre de motivations.

*« Moi, j'avais besoin de donner un sens à ma vie. Je crois, je crois que c'est ça la nécessité, ..., d'être utile, voilà ! » (F, 55 ans, filière AMP, Marmande)*

*« Alors la reconnaissance, je ne l'attends pas mais disons que j'aime me sentir utile. Donc l'épanouissement, je vais l'avoir, là ! Me sentir utile vis-à-vis de quelqu'un d'autre. C'est un sentiment qui me porte. La confiance aussi que l'on peut accorder à l'égard d'une Assistante sociale » (F, 22, filière AS, Talence)*

Les personnes rencontrées mentionnent, également, le souhait de lutter contre les injustices, de relever, par une action personnelle auprès des populations en difficulté, les

inégalités sociales. Cet idéal n'est pas sans lien avec un certain pragmatisme. Les métiers du travail social permettraient, par une action directe auprès des personnes, d'apporter des correctifs, de soutenir les populations dans leur projet, de leur garantir une logique et une méthodologie d'intervention qui puissent limiter les effets négatifs des contextes sociaux et le poids des déterminismes sociaux. S'orienter dans le travail social, c'est finalement agir et ne pas rester sur une dénonciation purement idéologique des déséquilibres sociaux. Nous retrouvons, ici, la logique d'engagement déjà identifiée précédemment qui peut se corrélérer parfois à une quête de reconnaissance individuelle comme le mentionne l'extrait d'entretien qui suit.

*« Ouais, y'a e côté injustice aussi ! J'ai beaucoup bossé dans les quartiers à Lormont, à Lyon et j'étais un peu passionné par cette vie un peu alternative des quartiers. Cette espèce de société dans la société. Connaître les familles, c'est vraiment passionnant. A la base, ça a été ça l'entrée dans le travail social. Une attirance pour les problèmes sociaux mais de par des points de vue politique aussi, des problèmes d'exclusion, de racisme qui, voilà, m'ont touché, [...] C'est un bon compromis d'en faire son boulot parce que d'un autre côté, je ne suis pas militant, je ne suis pas syndiqué, j'ai pas ma carte au parti, mais quelque part, dans mon quotidien, je me considère, ..., je sauve mon âme en faisant du social quelque part, c'est ma façon de m'engager au quotidien » (H, 28 ans, filière ES, Talence)*

Les registres de l'aide, de l'engagement personnel, de l'accompagnement direct de la personne dans la résolution de ses difficultés sont parfois extrêmement mêlés dans les argumentaires articulant à la fois la logique de la quête et celle de la réponse à des idéaux personnels comme le présente cet extrait d'entretien.

*« Je voulais faire un métier où je pourrais aider, accompagner les gens. C'est vraiment l'accompagnement des personnes qui m'intéressait autour d'un métier qui prend son temps et qui travaille autour de l'accompagnement [...] Quand ça me correspond, je m'engage, je trouve ça important. Ça ne me fait pas peur et si les gens font appel à moi, c'est qu'ils pensent aussi, que je peux le faire ». (F, 18 ans, filière AS, Talence)*

Enfin, les motivations de candidats à s'orienter vers les métiers du travail social peuvent s'exprimer autour d'un registre essentiellement pragmatique. Le désir d'action peut se faire non pas pour répondre à des idéaux personnels mais pour soi-même, pour engager une activité professionnelle concrète qui permette au candidat d'être dans une dynamique, dans une action quotidienne motivante, hors de toute routine, qui lui permette de nouer des contacts, d'intervenir sur le terrain, d'être actif et de ne pas être enfermé dans une activité de bureau. Les métiers du travail social offrent ainsi une forte dimension interventionnelle, articulée à

une action de terrain, qui peut présenter les avantages de la diversité du travail au quotidien et de l'imprévisibilité de l'action. Pour certains candidats cela va directement de pair avec le maintien d'un intérêt professionnel à long terme. Le désir d'exercer un métier qui a des répercussions concrètes sur la vie des gens est également présent.

*« Il n'était pas question que je ne fasse pas un métier humain ou que je reste sur quelque chose de technique. Et puis, pour moi, ce sont vraiment des métiers concrets et des formations concrètes aussi. Même si j'aime ce qui est théorique, mais à moment donné, j'ai besoin d'action. C'est pour ça aussi que je ne suis pas forcément allée plus loin dans les études ». (F, 37 ans, filière AS, Talence)*

*« C'est le fait d'être sur le terrain, d'être vraiment, ..., enfin, au cœur du problème. C'est vraiment ne pas être assis derrière un bureau par exemple et écouter ou..., c'est vraiment de pouvoir agir avec la personne, de construire des projets, d'être..., de vivre avec si c'est en internat ou en centre d'hébergement » (F, 20 ans, filière ES, Marmande)*

## **Partie III. L'ouverture au monde du travail social**

Cette partie du rapport s'intéresse aux dimensions de l'expérience étudiante, une fois la décision de s'orienter vers les métiers du travail social, prise. Elle se consacre donc à l'entrée progressive dans le monde du travail social même si cette dernière est encore hypothétique au regard des différentes étapes de sélection à franchir. C'est donc bien à l'expérience des épreuves de sélection qu'elle consacrera l'essentiel de son propos. Dans un premier temps, l'analyse portera sur la préparation même des épreuves et sur la façon dont les étudiants ont abordé la période de concours, phase préalable à l'entrée en formation. La nature du travail engagé, les conditions sociales et matérielles, dans lesquelles il a pu être conduit seront plus particulièrement décrites et analysées. Dans un deuxième chapitre, l'analyse sera plus précisément consacrée à l'expérience directe des épreuves de sélection par l'ensemble des candidats qu'ils aient été reçus aux épreuves ou qu'ils aient été finalement ajournés. L'expérience multiple des épreuves de sélection dans différents lieux de la région, ou au-delà, sera par exemple abordée dans ce point. Enfin, une étude précise des représentations des candidats développées à l'égard du monde professionnel du travail social viendra clôturer cette partie. Ce point permettra de renforcer les éléments produits dans la partie précédente sur les motivations en spécifiant les représentations des étudiants sur les rôles professionnels et la fonction à venir de travailleur social. La question sera déclinée à travers deux dimensions : les représentations à l'égard de la filière choisie (donc du métier engagé) et les représentations à l'égard du travail social plus largement.

### **1. La préparation du concours d'entrée**

#### *1.1 L'expérience solitaire de la préparation*

L'écrasante majorité des étudiants que nous avons rencontrés ont préparé les concours d'entrée en formation seuls, de façon autonome, en s'organisant de façon spécifique et en allant rechercher, directement, les contenus et informations nécessaires à cette préparation.

Les conditions de préparation diffèrent selon les candidats. Si la majorité des candidats ont passé les concours d'entrée en formation tout en travaillant ou en suivant leurs études, contraints, parfois, par la nécessité de gérer deux calendriers d'épreuves en simultanée, quelques-uns, plus rares, se sont pleinement consacrés à la préparation des épreuves interrompant pour cela leurs études pendant une année pour s'investir dans ce projet.

« *La deuxième année (AES), je m'y suis inscrite mais je n'y suis pas allée, en fait, parce que là, je passais les concours et c'est là que j'ai passé la première session à l'IRTS ; Donc je travaillais tout le temps en fait parce que je n'allais pas en cours. J'allais un peu en macroéconomie mais je voyais bien que je n'y arriverais pas parce qu'aller à des cours de fac et préparer un concours à côté...c'est pas forcément compatible. Donc j'ai décroché la fac et privilégié la préparation du concours* ». (F, 22 ans, filière AS, Talence)

Pour la plupart des candidats aux filières AS, ES et ME, la préparation s'est articulée autour d'un travail personnel croisant entraînement aux tests psychotechniques, lecture d'annales, et réalisation de fiches de synthèse sur des sujets généralistes (la sécurité sociale, le logement, la protection sociale) identifiés comme des sujets potentiels pour les épreuves de « synthèse de dossier » ou de « culture générale », selon la nature des épreuves organisées dans les centres de formation.

Assez souvent, ce travail d'entraînement pratique et d'accumulation de connaissances ciblées à partir du format des épreuves a été complété par un travail de lecture et de veille sociale. Une proportion importante d'étudiants de l'échantillon mentionnent ainsi leur vigilance à se tenir informés sur l'actualité et déclarent une pratique de lecture assidue de la presse quotidienne (journaux nationaux pour l'essentiel), d'hebdomadaires ou de mensuels d'information généraliste (les plus connus pour l'essentiel : *L'express*, *Le nouvel observateur*, *Courrier International*). Beaucoup plus rarement, quelques étudiants ont mentionné la lecture de supports plus spécialisés et plus directement en lien avec le travail social, telles que les publications *Actualités Sociales Hebdomadaires*, *Liaisons Sociales*, *Sciences Humaines* (une étudiante était abonnée à la lettre du centre documentaire de l'IRTS Aquitaine). Ce n'est que plus rarement encore que les étudiants mentionnent la lecture d'ouvrages spécialisés dédiés à la pratique professionnelle, aux publics accueillis dans les établissements sociaux ou à l'évolution de la question sociale. Sur ce point, des différences se font jour entre les candidats ayant suivi des formations universitaires et les autres. Même si ces derniers ne déclarent pas forcément la lecture d'ouvrages spécialisés dans le cadre de leur préparation aux concours, il apparaît que les candidats qui ont été amenés à le faire sont ceux qui ont intégré cette pratique dans un mode plus formalisé d'apprentissage qui renvoie plutôt à une expérience universitaire. De la même manière, les étudiants qui déclarent une pratique régulière de la consultation de la presse, de la lecture de dossiers ou de revues spécialisées, sont ceux qui l'ont intégrée à un fonctionnement personnel acquis de longue date. Pour ces étudiants, il s'est agi de renforcer une pratique déjà en cours et de l'adapter à la préparation spécifique des concours.



*« Mais j'ai toujours eu une grande curiosité, donc j'ai toujours lu sur ces sujets. Donc, j'avais déjà des connaissances, donc j'ai continué à accumuler des connaissances en fait ».* (F, 37 ans, filière AS, Talence)

Nous voyons à travers cet exemple, les différences qui peuvent très vite s'établir entre les candidats déjà formés, par le biais universitaire ou pas, à des pratiques de recherche d'informations, à des pratiques de lecture et/ou de rédaction, bénéficiant en cela d'un habitus scolaire favorable et ceux qui en sont dépourvus manquant, parfois, de méthode et de piste d'orientation pour engager un travail personnel. Certains étudiants font ainsi directement référence aux études supérieures réalisées antérieurement comme un atout pour la préparation des concours. Les études en sciences économiques et sociales, de même que les études en sciences humaines sont plus particulièrement citées. Les avantages soulevés sont de différente nature : acquisition d'un bon niveau de culture économique et sociale directement mobilisable à l'écrit comme à l'oral, habitude de la rédaction et de l'argumentation, maîtrise de la recherche d'informations sur des sites spécialisés. Ces acquis sont le plus souvent présentés par le candidat comme autant d'atouts motivant une préparation aux concours en solitaire.

*« Je sors d'Eco, donc du coup, j'ai quelques notions de sites qui sont plus fiables que d'autres. Donc, j'ai pu récupérer des études aussi...[...] Je me sentais en capacité de pouvoir les travailler seule (les concours). J'ai eu aussi un très bon prof en lycée en sciences économiques, donc j'avais matière à argumenter et à pousser un peu plus loin. J'avais pas mal de bagages en quelque sorte »* (F, 22 ans, AS, filière AS)

Les différences de formation et d'aptitude à la préparation aux épreuves selon son niveau scolaire de référence se mesurent particulièrement au regard de l'expérience scolaire de cette étudiante, passée par une préparation aux grandes écoles et se sentant particulièrement à l'aise pour la préparation des épreuves écrites.

Afin de s'assurer de la compréhension des épreuves, de gagner du temps et de prendre conseil auprès de personnes aguerries à la passation des concours d'entrée en formation, les candidats ont, quand il leur a été possible, directement sollicité l'expérience d'amis ou de connaissances proches ayant déjà passé les concours de sélection des métiers du social ou d'autres concours. Ils mentionnent l'échange d'ouvrages, de fiches de synthèse, de dossiers, l'organisation de séances d'échange et de débriefing. Un étudiant récupère le livret de formation d'un ami ayant déjà suivi la formation souhaitée et l'étudie de façon spécifique pour mieux comprendre les attendus et le détail des compétences souhaitées. Dans certains cas, les conjoints sont déjà, eux-mêmes, engagés professionnellement dans le milieu du travail social ou dans un domaine

proche et apportent leur aide et leurs conseils au quotidien. Un candidat à la filière ME fait par exemple état de la situation de sa petite amie qui travaille dans un organisme de « service civique » et mentionne l'aide reçue eu égard à « *son habitude à recruter des gens du social* ».

Au-delà des modalités de préparation déjà décrites, les candidats ont régulièrement cité la consultation des sites internet des écoles dans lesquelles ils présentaient les concours ainsi que celle de sites spécialisés (Cap concours, site de l'Onisep, sites gouvernementaux, ministériels ou sites d'observatoires nationaux, etc.). Concernant la consultation des sites des établissements de formation, les candidats qui en ont fait usage ont généralement consulté les fiches métiers, les référentiels métiers et compétences et, lorsque les informations étaient disponibles, les documents relatifs à l'organisation même de la formation. La recherche d'informations a pu alors concerner les contenus des modules et les orientations disciplinaires. Parfois, de façon beaucoup plus limitée, les candidats ont fait mention de la consultation de forums de discussions ou de sites d'anciens élèves.

Cette description des modalités pratiques de préparation aux concours illustre le caractère diversifié des outils mobilisés. On le voit, les candidats multiplient les supports et les sources possibles d'informations cumulant toutes les possibilités d'entraînement et d'accumulation de connaissances en fonction de leurs propres aptitudes et inclinaisons à investir certains supports au détriment, pour certains, des plus formels et des plus scolaires (utilisation des bibliothèques par exemple, achat d'ouvrages spécialisés, etc.). Une candidate particulièrement engagée dans la préparation des épreuves reviendra sur la dimension positive de cette préparation mentionnant le plaisir pris au travail de lecture, d'approfondissement de certains thèmes, de clarification de certains domaines de connaissances. Tout cela renforçant, selon elle, son niveau de culture générale.

Par ailleurs, si les étudiants ont multiplié l'utilisation de supports écrits et électroniques, ils ont également mobilisé d'autres stratégies pour affiner leur connaissance du milieu, du métier et de la pratique professionnelle. Un nombre non négligeable de candidats a, ainsi, directement pris contact avec des professionnels de l'action sociale et de l'action éducative pour renforcer leur préparation aux concours. Cette démarche a pu se faire soit par le biais de discussions informelles avec des connaissances, des membres du réseau social ou familial, soit par le biais de démarches plus formalisées qui se sont, elles-mêmes, illustrées par des prises de rendez-vous physiques ou téléphoniques avec des professionnels, ou encore, par des demandes de découverte *in situ* de l'activité des services. Plusieurs candidats ont directement

appelé des services de polyvalence pour s'entretenir avec des professionnels et solliciter une rencontre ou, au moins, un entretien téléphonique.

*« Avant de rentrer en prépa, j'ai eu deux anciennes éducatrices spécialisées au téléphone et après, je connaissais des gens qui sont actuellement en poste ME ou ES, donc du coup, voilà, j'ai discuté avec eux... »* (F, 20 ans, filière ME, Marmande)

D'autres sont allés jusqu'à demander à pouvoir faire quelques jours de stage dans les services. C'est le cas d'une étudiante de la filière AS qui, avant de passer les concours, fera quatre jours de stage auprès d'une assistante de service social dans un CMP. C'est également l'expérience d'un étudiant de la filière ME qui profite d'un suivi en Mission Locale pour négocier des prises de contact avec les milieux professionnels.

*« Je me suis renseigné auprès de la Mission Locale pour faire des stages dans ces milieux-là. Donc j'ai réussi à avoir un stage en IME de quelques semaines d'observation et un stage dans un milieu adulte en semi-autonomie et, suite à ça, je me suis présenté »* (H, 26 ans, filière ME, Marmande)

Parfois, le rapprochement avec les services s'est fait de façon plus informelle par des contacts directs et réitérés avec les équipes.

*« Je voulais aller voir en quoi consistait leur travail sur le terrain dans différents secteurs ».* (H, 25 ans, filière ES, Talence)

Il faut noter l'ouverture des professionnels à ces sollicitations et prises directes de contact par les candidats aux concours. Les professionnels refusent rarement de répondre aux questions des candidats et leur accordent souvent du temps pour décrire leur pratique, leur livrer leur propre expérience des concours. Une étudiante de la filière AS aura, ainsi, rencontré trois professionnelles de terrain issues de trois secteurs différents d'intervention avant son entrée dans la formation cumulant, à la fois, des renseignements diversifiés sur chacun des secteurs approchés et une vision large du métier au regard de la déclinaison de la fonctionnalité même du poste d'assistante sociale.

Les étudiants en situation d'emploi au moment de la passation des concours ont, également, profité de la possibilité d'être directement, ou partiellement, en contact avec des travailleurs sociaux pour demander des précisions, échanger sur la pratique et les modalités d'exercice du métier. Cette situation s'est révélée assez présente dans les filières ME et ES.

*« J'essayais d'échanger au maximum. J'ai eu plein d'apports en fait sur mes terrains, ça se fait sur les terrains ».*

Il faut noter que dans la filière AMP, la préparation au concours s'est faite très largement par le biais d'un contact préalable avec le milieu professionnel, soit parce que les candidats étaient déjà insérés professionnellement dans le milieu et bénéficiaient donc des contacts avec les personnels diplômés, soit parce qu'un nombre important de candidats a été orienté vers les concours d'entrée en formation après un passage à pôle emploi et à l'issue d'un stage de « découverte professionnelle ».

Tous les étudiants entrés en contact avec des professionnels de terrain en amont de la passation des concours relèvent les effets particulièrement positifs de la démarche. Les apports se font à différents niveaux. Ils concernent tout d'abord la description concrète du métier et ses modalités d'exercice selon le secteur et le contexte d'intervention. Ils touchent ensuite l'apport d'un témoignage sur les évolutions du métier et les principales problématiques en cours que ce soit en termes de publics accueillis, de problématique sociale traitée ou de posture professionnelle développée. A ce niveau, les candidats mentionnent l'éclairage porté par les professionnels sur certains enjeux de l'intervention sociale dont ils avaient peu conscience et qui, pourtant, marquent, aujourd'hui, profondément la pratique. Certains ont, ainsi, été particulièrement sensibles aux questions du secret partagé, de la dimension collective de l'intervention et du développement du pouvoir d'agir des bénéficiaires, du partenariat, etc. Enfin, les apports cités ont également concerné l'ouverture du candidat à certaines notions et termes techniques de l'action sociale avec lesquels il était peu familiarisé. L'apport principal de la démarche se situe sur l'illustration de la réalité d'une pratique par la traduction des différentes dimensions constitutives de cette dernière. Comme le dira une étudiante, *« ça m'a familiarisé avec une pratique en fait que je ne voyais pas forcément avant »* (F, 34 ans, filière AS, Talence).

La découverte concrète de la pratique, des techniques d'intervention et du contexte d'exercice est d'autant plus forte quand les étudiants ont pu directement être en situation d'observation des professionnels dans leur activité et rôle professionnels, comme cela a pu être le cas via les situations de stage. Ils ont pu alors être les témoins de la relation d'aide à travers ses orientations pratiques et techniques, rencontrer les partenaires et acteurs de terrain en lien avec le professionnel, appréhender l'organisation d'un service et prendre connaissance des différents espaces formels structurant la pratique.

*« Ca m'a permis de comprendre comment elle travaillait. J'ai vu les différents acteurs. Elle m'a permis d'assister à des entretiens. Donc ça, c'était bien. J'ai pas assisté aux réunions d'équipe mais ça m'a fait connaître un peu le métier. A l'oral par exemple, je leur ai dit que j'avais suivi une AS pendant 4 jours pour voir si ça me plaisait, pour comprendre, et voir si je ne me trompais pas de voie. Mais en fait, ce que ça m'a apporté de la suivre, c'est que ça a renforcé le fait que je souhaitais vraiment faire ça ». (F, 37 ans, filière AS, Talence)*

Certains étudiants ont, par ailleurs, sollicité d'autres ressources et ont bénéficié d'aides plus spécifiques encore dans la préparation. Deux étudiantes de la filière AS ont bénéficié des services de conseillers d'orientation qui, au-delà de l'apport d'informations administratives et pédagogiques sur la passation des concours et le contenu de la formation souhaitée, les ont directement entraînées aux épreuves orales en organisant des entretiens blancs. Une étudiante de la filière ES a profité des compétences d'un ami de sa mère, coach en développement personnel, et suivi plusieurs séances de gestion du stress. La famille a également pu prendre un rôle actif auprès de l'étudiant en lui apportant, en plus du soutien psychologique habituel, une aide pratique en termes d'échange de points de vue, de correction de devoirs, d'explicitation de certains contenus d'ouvrages.

### *1.2 L'expérience encadrée : le passage par des formations de préparation aux concours*

Sur l'ensemble de l'échantillon constitué, dix-huit étudiants<sup>26</sup> ont, au total, fait l'expérience d'une formation de préparation au concours, le plus souvent au sein même de l'établissement dans lequel ils ont été recrutés. Ce sont dans les filières ES et ME que leur présence est la plus importante. L'entrée dans une formation de préparation aux concours se fait habituellement après plusieurs tentatives infructueuses. Elle est donc associée pour l'étudiant qui s'y inscrit à une aide technique et méthodologique porteuse de chances supplémentaires de réussite aux épreuves. En revanche, un nombre non négligeable d'étudiants rencontrés portent un regard plutôt critique sur ces formations dénonçant pour l'essentiel leur coût et donc la sélection sociale qui peut en découler, la logique mercantile qu'elles pourraient favoriser et les risques de formatage intellectuel au regard d'une préparation un peu trop formalisée. Pour de

---

<sup>26</sup> Cela concerne 4 étudiants en prépa à Etcharry dont tous les ajournés (ES, Aj ME, AJ ES/ME, ME), 5 étudiants à Talence (3ES, 2 ME, aucune AS), 3 étudiants en prépa à Pau dont tous les ajournés (AS, ES, AMP), 6 étudiants à Marmande (2 AMP, 2 ES, 2 ME).

nombreux étudiants ayant suivi des études universitaires, cette offre de formation ne leur paraissait pas utile.

Pour ceux qui en ont bénéficié, la préparation aux concours est vécue très positivement. Certains étudiants pensent d'ailleurs qu'elle est directement à l'origine de leur réussite aux épreuves.

*« Je pense que je n'aurais pas eu mon concours si je n'avais pas fait la prépa. Je le vois comme ça, parce que ça s'improvise pas un métier dont on ne connaît pas du tout le secteur, même si on a des envies, même si on a un engagement, même si euh, on a la motivation, je pense que ça ne s'improvise pas »* (F, 37 ans, filière ME, Marmande)

Là encore, les avantages pointés sont nombreux et concernent aussi bien l'accès possible au terrain que la formation des candidats à l'esprit des épreuves et à la meilleure compréhension des attendus des concours. Le premier avantage perçu est la réalisation de stages dans des services ou structures d'accueil, et donc la découverte concrète du terrain, de la pratique professionnelle, des publics. Le second est l'entraînement aux épreuves à partir d'exercices pratiques, réalisés en situation d'examen et encadrés par des professionnels ayant la maîtrise des attendus techniques des épreuves. Plusieurs étudiants pointent ainsi les progrès qu'ils ont pu réaliser en matière d'écrit sur des points techniques comme la rédaction d'un texte, la structuration des idées, ou encore, l'argumentation de leur point de vue. Un étudiant témoignera directement de cet aspect *« ça m'a permis de mieux organiser mes idées »* (H, JP filière ES, Talence). Plus largement, les candidats ayant fait l'expérience de cette préparation mentionnent l'acquisition d'une plus grande maturité et d'une plus grande aisance à l'oral, souvent servie par les stages et les premières expériences de découverte du terrain.

*« Je me sentais plus à l'aise, disons plus capable de parler du terrain. Ça m'a permis d'engranger des savoirs à leur contact et surtout d'être plus naturel à l'oral »* (H, filière ME, Talence)

*« J'avais l'impression de savoir de quoi je parlais, j'avais plus de facilité pour répondre à certaines questions ou tenter d'expliquer ce que j'avais fait »* (F, filière ES, Talence)

Les expériences de stage ont pu ainsi être directement valorisées lors des oraux comme le support de l'acquisition de nouvelles compétences à l'image de cette étudiante en filière ES qui reviendra sur un des acquis de cette expérience pratique en précisant : *« J'ai mené des ateliers toute seule ! »*.

## **2. Le vécu des épreuves de sélection**

### *2.1 L'expérience des candidats « admis »*

L'écrasante majorité des étudiants rencontrés ont passé les concours d'entrée dans différentes écoles, parfois en dehors de leur région d'habitation, dans une stratégie de mobilité géographique. Beaucoup en sont également à leur deuxième, voire troisième tentative, arborant une connaissance précise des épreuves, de leur contenu et de leur déroulé. C'est, donc, à une expérience comparée des épreuves, des ambiances, des lieux mêmes de passation des concours que nous avons eu affaire dans les entretiens. En moyenne, les étudiants ont passé les concours de sélection dans trois établissements différents, le plus souvent sur les mêmes filières de formation. Quelques candidats ont passé les sélections dans deux filières différentes (habituellement ES et ME). Mais cette configuration est assez rare, notamment au sein d'une même école en raison des limitations d'inscription parfois pratiquées dans les établissements. La part des candidats se présentant à un seul et unique lieu de concours est limitée au sein de notre échantillon. Elle n'est toutefois pas inexistante au regard du coût que représente pour des personnes précaires, en recherche d'emploi ou en fin d'étude, la passation de plusieurs sélections dans différents établissements (frais d'inscription au concours cumulés dans différentes écoles, frais de déplacement, voire d'hébergement).

Les candidats que nous avons rencontrés insistent sur la diversité des épreuves pratiquées d'un établissement à un autre, même si les descriptions opérées révèlent des invariants tels que l'entretien avec un psychologue ou l'entretien avec des professionnels de l'action sociale ou de l'action éducative, laissant penser à certains, qu'au final, «la demande est la même ! ». D'ailleurs, les candidats ne mentionnent pas de différences dans la préparation des concours d'un établissement à l'autre. Ils optent pour une méthode de préparation commune et globale qui vaut pour toutes les modalités de concours, au-delà des lieux de passation. Les différences perçues se font surtout entre les établissements ayant fait le choix d'une option techniciste de la sélection, à partir de la passation de tests psychotechniques et de leur prévalence dans l'organisation des épreuves écrites et ceux ayant opté pour des sélections écrites articulées à des examens plus généralistes dans leur approche, tels que les examens de culture générale, de synthèse de dossier, les sujets dissertants, etc. Les concours à l'IRTS Aquitaine semblent particulièrement axés sur les tests psychotechniques contrairement à d'autres établissements où ils prennent moins d'importance.

En ce qui concerne les épreuves orales, certains établissements se distinguent par l'organisation d'une mise en situation collective où plusieurs candidats sont amenés à résoudre, ensemble, une situation sociale difficile ou à élaborer un plan d'actions. Les avis des candidats sur ce type d'épreuve sont partagés. Si certains en retirent une expérience positive, d'autres se montrent plus critiques et formulent quelques réserves. La première critique fait référence au caractère aléatoire de l'épreuve qui dépend finalement de la composition du groupe et de la dynamique qui s'y instaure. La composition hasardeuse du groupe ne garantirait pas des conditions identiques de passation de l'épreuve comme cela devrait être le cas dans le cadre d'un concours. Par ailleurs, une dichotomie semble s'instaurer entre la nature même de l'épreuve (sa dimension collective) et la nature de l'évaluation produite qui reste individuelle. A ce sujet, plusieurs candidats mentionnent, justement, le manque de clarté sur les critères d'évaluation retenus et s'interrogent sur ce qui est noté : la coopération avec les autres candidats ? La capacité d'affirmation individuelle vis-à-vis des autres membres du groupe ? Certains dénoncent le manque d'information sur ce point. Enfin, d'autres candidats relèvent une autre source d'ambiguïté, à savoir le fait de mettre en situation de collaboration des personnes qui sont, par ailleurs, en situation de concurrence dans le cadre de la passation d'un concours. Plusieurs candidats témoignent du manque de compréhension quant à l'objectif recherché dans la mise en œuvre d'une épreuve collective.

L'expérience des épreuves orales est éclatée et peu homogène. Face à des expériences difficiles parfois, où dominant le manque de compréhension, un certain malaise lié au stress ou à la situation de face à face, se développent des expériences particulièrement heureuses où le candidat témoigne du sentiment d'avoir vraiment pu échanger avec le jury et d'être entré avec lui dans une communication abordant le cœur du métier envisagé, les fondements de l'intervention sociale et les motivations profondes à investir le milieu professionnel. C'est donc à une expérience propre et subjective que les entretiens concluent au final sur cet aspect.

Quelques sentiments communs et partagés ressortent, toutefois, de l'épreuve de l'entretien avec le ou la psychologue. Cette épreuve est souvent source d'appréhension chez les candidats tant par réputation que par manque de connaissance du corps professionnel. Loin d'être systématiquement mal vécue, elle a pu, chez certains, produire un sentiment d'incompréhension. Certaines personnes rencontrées ont, ainsi, témoigné du caractère orienté de la discussion autour d'un aspect du parcours biographique porteur d'intérêt pour le professionnel mais jugé peu représentatif des choix et orientations individuelles engagés par le candidat. Il s'en est suivi, parfois, le sentiment d'une focalisation sur un détail du parcours



biographique sans que cela ne prenne vraiment sens aux yeux de la personne. Les candidats en situation de reconversion professionnelle témoignent, par ailleurs, d'une vigilance accrue à l'égard de la préparation de cette épreuve. Rompus à l'idée d'être particulièrement soumis à la question sur les raisons et le choix de leur réorientation professionnelle, ils avouent avoir préparé spécifiquement cette entrevue en anticipant les relances relatives aux motivations et à la prise de décision de changer de voie professionnelle et d'intégrer le milieu du travail social. Plus que la mise en situation professionnelle, cet entretien leur est souvent apparu décisif dans leur possibilité d'accès à la formation. Ainsi, la plupart d'entre eux ont veillé à présenter des réponses claires, argumentées, rationnelles, garantes d'une décision construite et étayée ainsi que d'une stabilité personnelle.

Pour les étudiants les plus éloignés de la pratique professionnelle et de la connaissance des milieux professionnels, on peut retrouver l'attitude commune de rester naturels et spontanés dans l'interaction afin d'éviter la mobilisation d'un discours pré-formaté qui pourrait sonner faux auprès des membres du jury.

*« Pour la mise en situation, je me suis dit 'laisse parler ton côté naturel' et ça s'est très bien passé. Alors je ne suis pas forcément tombée juste mais c'était vraiment un dialogue. J'ai appris des choses d'ailleurs à cette occasion. Ca a plutôt été un échange, une interaction. Après, je suis assez confiante à l'oral, donc ce n'est pas quelque chose qui va me stresser » (F, 22 ans, filière AS, Talence)*

## *2.2 L'expérience des candidats « ajournés »*

Ces derniers ont surtout été recrutés au sein des formations aux concours délivrées par certains établissements participant à l'enquête. Il s'agit donc d'un profil particulier de candidat, ayant fait le choix, à l'issue d'un ou plusieurs échecs aux concours, de se former spécifiquement à la passation des épreuves.

L'expérience de l'échec a pu être vécue différemment selon les candidats, en fonction de l'investissement engagé dans la préparation, de la signification accordée à l'orientation professionnelle et de son importance dans le parcours individuel. En effet, concernant ce point, les réactions ne sont pas les mêmes si la poursuite du parcours du candidat est complètement suspendue à l'entrée en formation ou pas (candidat en cours d'emploi par exemple). Une étudiante qui s'était orientée vers les concours de sélection après un changement d'orientation professionnelle, alors qu'elle était déjà engagée dans une formation

commerciale en BTS a, ainsi, fait part de sa déception après avoir été recalée aux épreuves. Cette expérience a été vécue comme un échec personnel venant directement remettre en cause le choix d'une orientation dans les métiers du social et a été associée à un manque de ressources pour entrer dans la profession. Ce n'est qu'après de longues discussions avec sa mère, et qu'après avoir engagé, auprès de l'école, une démarche administrative de récupération des notes que la candidate sera en mesure de se remobiliser sur son projet initial, s'inscrivant alors dans une formation de préparation au concours. Un autre candidat aura une toute autre réaction. Inscrit au concours du diplôme de Moniteur Educateur sans l'avoir préalablement préparé, dans le but d'avoir une expérience directe des épreuves, son échec ne le surprend pas. Après avoir pris connaissance de ses notes qui sont pour lui « *loin d'être déshonorantes* », il vit l'ajournement comme un signe d'encouragement pour persister dans cette voie. Il s'inscrit, alors, dans une formation de préparation au concours afin d'avoir un entraînement encadré et adapté aux épreuves. Une autre candidate, ajournée plusieurs fois, dans différentes filières (ES, ME), aura, quant à elle, d'autres stratégies de formation. Elle essaiera, à chaque fois, d'améliorer ses compétences dans chacun des domaines qui lui feront défaut avant d'engager une formation généraliste à la préparation au concours. Devant un manque de réactions adaptées aux épreuves collectives de sélection, elle entreprendra une formation en management. Tout en continuant à passer les épreuves, elle accumulera les expériences dans des secteurs professionnels proches (animation, soutien scolaire) et ne renoncera jamais à se présenter aux concours. Après une troisième tentative infructueuse, elle s'inscrira dans une formation de préparation aux concours.

Plus que la frustration ou le découragement total, c'est la persistance qui caractérise les candidats ajournés rencontrés. Le doute a, parfois, pu être présent et leur faire penser qu'ils n'étaient pas « faits » pour le milieu du travail social mais, au final, ils reconsidèrent assez rapidement l'échec et ce sont le manque d'expérience des concours, l'absence de connaissances techniques des épreuves ou la particularité de l'interaction liée aux épreuves qu'ils retiennent comme obstacles majeurs à leur réussite. Dans ces conditions, ils optent pour la poursuite de la démarche entreprise, motivés pour intégrer une formation spécifique à la préparation des épreuves. Le dépassement de l'échec et la poursuite du projet initial sont rendus possibles par une traduction des raisons de la non-sélection. La plupart des candidats ajournés ont fait la démarche de demander leurs évaluations afin d'identifier leurs points faibles et de mieux comprendre les attendus du jury au regard de ce qui leur était reproché.

### **3. Les représentations du milieu professionnel**

Comment les étudiants rencontrés et engagés dans la formation se représentent-ils le milieu professionnel dans lequel ils vont pénétrer ? Quelles sont leurs perceptions du métier choisi ? C'est-à-dire quelles sont leurs conceptions des rôles, des fonctions et des missions auxquels ils seront soumis ? Et quelles définitions attribuent-ils, plus largement, au travail social ?

Dans un autre registre, quelles sont les projections des étudiants à l'égard de leur entrée et de leur évolution dans le métier ? Arrivent-ils à entrevoir une carrière professionnelle longue ? Ont-ils, déjà, des attentes professionnelles spécifiques en termes de secteur d'affectation et de domaine d'intervention qui laisseraient penser à l'élaboration de choix professionnels arrêtés ? Ou s'illustrent-ils par une difficulté à entrevoir la réalité professionnelle qui sera la leur, manquant, en cela, d'objectifs et de perspectives professionnels ?

#### *3.1 Les représentations de la filière choisie*

La description par les étudiants des représentations qu'ils se font du métier qu'ils ont choisi d'exercer n'est pas toujours aisée. Elle s'élabore souvent par la comparaison aux métiers du travail social qu'ils n'ont pas choisi, c'est à dire par une description en creux de tout ce qui les a éloignés des autres domaines d'intervention qu'ils ont laissé de côté. Cela est assez présent dans les entretiens réalisés avec les étudiants en formation d'éducateur spécialisé qui définissent le métier au regard de ce qui l'oppose, dans leurs propres conceptions, à celui d'assistant de service social. Pourtant, si les étudiants insistent sur les caractéristiques de l'intervention qui s'opposent entre métiers du travail social, il faut bien reconnaître que, sans le savoir, ils définissent finalement leur métier par des attributs assez proches, qui se retrouvent quels que soient la filière et le niveau de formation. Ainsi, les notions, d'accompagnement et de soutien à l'autonomie sont celles qui reviennent de façon récurrente dans les discours des étudiants pour définir les logiques d'intervention mobilisées dans le cadre de la fonction exercée.

Comme nous venons de le mentionner, ce qui caractérise la définition que les étudiants en formation d'éducateur spécialisé font de leur métier, c'est son opposition totale au métier d'assistant de service social, vu quasi exclusivement sous le prisme de l'intervention administrative et bureaucratique. Ainsi, le métier d'éducateur spécialisé incarne l'action, l'intervention directe auprès de la personne dans le but de transformer sa situation et d'agir le plus directement possible sur ses difficultés. Pour les étudiants de la filière rencontrés, c'est

un métier de contact, basé sur un accompagnement de proximité de la personne, sur la prise en charge du quotidien dans le cadre d'un suivi social, éducatif et psychologique régulier mobilisant la mise en place d'une action pertinente au regard de la problématique repérée. Le métier d'éducateur spécialisé est donc défini comme un métier de transformation, d'intervention directe sur le ou les problèmes identifiés conduisant à la prise en charge de la personne avec des possibilités accrues et puissantes de remédiation de la situation.

Pour les étudiants rencontrés, les fonctions principales de l'éducateur sont celles de « *supporter la personne* », de « *l'aider à reprendre la main sur sa vie* », en fonction « *des objectifs qu'elle s'est fixés* » et de ses capacités personnelles, qu'il s'agit alors de repérer et de valoriser. Pour un étudiant Talençais, il s'agit ainsi d'une « *mise en action des moyens nécessaires à son choix de vie* ». Tout en étant aidant et structurant pour la personne, l'éducateur doit « *œuvrer à l'élaboration et au soutien d'un projet de vie* » nous dit un autre jeune. Ainsi, au regard des représentations majoritaires livrées, le métier d'éducateur spécialisé a pour objectif principal d'améliorer la situation de la personne, à partir de la mise en place d'un suivi éducatif adapté, de travailler à un projet de vie et d'associer la personne à cette entreprise dans le but de lui permettre de regagner de l'autonomie et une capacité d'action propre.

Outre l'incarnation d'un métier d'action, c'est pour une des étudiantes rencontrées un « *métier complet* » qui permet notamment la prise en compte de l'environnement familial. Pour un autre étudiant, la relation duelle avec la personne suivie y est toutefois au centre, ce qui permet d'aller au fond des problématiques repérées et d'intervenir en mobilisant des supports éducatifs qui instaurent, aussi, une part de créativité, d'adaptation constante à la situation. Ce point a particulièrement été soulevé par les étudiants de la filière qui insistent, en effet, sur la diversité de l'intervention professionnelle selon les publics pris en charge et leurs problématiques ainsi qu'en fonction des contextes organisationnels d'intervention nécessitant pour le professionnel compréhension de la situation et réactivité.

Certains étudiants témoignent, par ailleurs, de l'évolution de leurs représentations du métier et de la fonction de l'éducateur à l'issue des premiers stages effectués. Une étudiante prend ainsi conscience de l'importance des interactions avec l'équipe dans la structuration de l'action éducative. Un autre étudiant se rend compte, grâce à ses premières observations de terrain, qu'à chaque contexte correspond un aspect plus affirmé de la professionnalité.

Les étudiantes en filière d'assistant de service social ont souvent défini le métier à travers le prisme de la veille sociale, du conseil, de l'orientation vers des dispositifs ou services dédiés

au traitement de la situation, ainsi qu'à travers l'aide concrète et administrative à la réalisation de dossiers de demande d'aide sociale visant l'amélioration de la situation de la personne. Une étudiante confirme clairement le propos des étudiants en filière éducative en disant que la fonction de l'AS est d'instaurer une relation d'aide éloignée du quotidien. Pour elle, la mission prioritaire de l'AS est « *un objectif d'intégration de la personne en prenant en compte et en essayant d'agir sur les éléments de son environnement économique, social et personnel* ». L'intervention sociale est ainsi perçue de façon globale, en agissant sur plusieurs domaines et dimensions de la vie sociale, en simultanée, et sans la cantonner à une intervention ancrée sur l'interaction quotidienne. Un autre signe distinctif avec le métier d'ES, est ainsi celui d'une intervention bâtie non seulement à partir de l'interaction et de la relation de face à face, outil majeur de l'assistant de service social mais, également, à partir de la mobilisation de leviers institutionnels qui vont pouvoir aider à la résolution de problématiques sociales globales (inscription de la personne dans des dispositifs d'aide, dans des plans d'actions, dans des politiques spécifiques de soutien à l'égard de certains publics, etc.).

D'autres représentations, plus spécifiques, de la mission de l'assistant de service social sont, par ailleurs, mises en forme par les étudiantes rencontrées. Pour l'une d'entre elle, la mission prioritaire est de défendre la personne quand elle n'est pas en capacité de le faire par elle-même. Pour cette étudiante, au-delà d'une mission de « *réinsertion sociale* », la fonction de l'assistant de service social se conçoit, également, autour d'une mission « *d'accès aux droits* ». Pour une autre étudiante, toujours dans une logique de comparaison entre métier d'AS et d'ES, l'action de l'assistant de service sociale se définit comme moins « *interventionnelle* » et « *normative* » que celle de l'éducateur spécialisé. Pour cette étudiante, l'action de l'AS ne consiste pas à « éduquer » les gens comme peut se concevoir le métier d'éducateur. Elle a une dimension plus large qui tout en se fixant comme objectif prioritaire la résolution de la situation sociale n'enferme pas l'intervention dans une logique de réhabilitation éducative. Les missions de l'AS s'égrènent alors, pour elle, autour d'enjeux diversifiés et complémentaires tels que l'écoute de la personne pour comprendre ses difficultés, l'évaluation des problèmes au plus juste, la réponse aux besoins sociaux, l'élaboration avec la personne d'un projet pour elle-même afin de soutenir l'autonomie et la prise d'initiative individuelles. Si l'on retrouve ici, certaines caractéristiques qui ont été déjà soulevées par les étudiants en filière ES (action et intervention directes auprès de la personne, transformation de la situation tout en associant la personne à l'élaboration d'un projet personnel ou de vie) et qui pourraient conclure à des formes de rapprochement entre les deux métiers, on peut y voir une particularité supplémentaire qui a été soulevée par plusieurs

étudiants et qui constituerait une valeur ajoutée de la fonction d'AS par rapport au métier d'ES, à savoir, une capacité d'action distanciée de l'assistant de service social car non soumise à l'intervention pragmatique autour du quotidien de la personne. Fortes de ces constats, les étudiantes de la filière ont ainsi insisté sur les compétences et ressources relationnelles spécifiques que nécessite l'exercice du métier. Pour beaucoup, le métier repose sur l'établissement d'une relation de confiance, elle-même très largement associée à une capacité d'écoute de la personne et à une bonne prise en compte de la situation afin, comme le dira une étudiante bordelaise, « *de faire attention à ce que dit la personne pour être au plus de sa demande et de son ressenti* ». Outre l'écoute, des qualités d'analyse, de même que des qualités discursives (en termes notamment de traduction de la demande, des besoins ou des problèmes repérés), mais aussi, de mise en lien et de veille sociale, sont identifiées par les étudiantes interviewées. Le métier apparaît, ainsi, comme un métier exigeant et complexe qui demande une forte réflexivité de la part du professionnel.

Comme pour les étudiants en formation ES, les étudiantes de la filière AS que nous avons rencontrées ont pu mentionner l'évolution de leur perception du métier et de la fonction après leur passage en stage. Si pour une étudiante, la prise de conscience de la complexité des qualités requises pour exercer le métier s'est justement opérée après la première expérience de terrain, d'autres ont découvert grâce à cette opportunité de nouvelles dimensions de l'exercice du métier qu'elles avaient peu intégrées jusque-là (importance du travail collectif, du partenariat, présence au sein des équipes d'une démarche de travail par projets).

La présentation par les étudiants en filière Moniteur Educateur du métier passe de façon quasi systématique par l'utilisation du terme « d'accompagnement à la vie quotidienne ». L'utilisation de ce terme générique renvoie à la présentation formelle de la profession dans les fiches métier dont semblent s'approprier assez rapidement les étudiants en formation. La description qu'ils font des modalités d'intervention est donc sans ambiguïté. Elle s'opère à travers l'organisation et le soutien des étapes de la vie quotidienne. Comme pour les étudiants en filière ES, la description du métier se fait à partir des registres de l'action, de l'intervention directe auprès de la personne dans une démarche de soutien, de facilitation et de correction des difficultés repérées. De façon plus pratique que le métier d'éducateur, le métier de moniteur éducateur est décrit à travers la nécessité d'instaurer une relation, d'organiser le quotidien de la personne suivie, de planifier des activités et de l'entourer dans leur réalisation tout en travaillant la recherche d'autonomie, donc l'apprentissage de nouveaux gestes, de nouvelles potentialités d'action en fonction de la particularité de la problématique de la

personne. L'intervention, au-delà du soutien et de la présence directe auprès de la personne, vise ainsi un travail réitéré, de longue haleine, orienté vers l'évolution de la situation personnelle. Une étudiante traduira l'idée par ces termes :

*« C'est la personne qui accompagne les familles et les enfants dans les difficultés qu'ils rencontrent et qui essaye de voir avec eux, pour aller vers un mieux, une évolution positive »* (F, 28 ans, filière ME, Talence).

Cela nécessite de savoir entrer en relation avec la personne mais, plus précisément encore, de comprendre, de façon fine et qualitative, sa réalité sociale, subjective, et de s'adapter à ce qu'elle souhaite pour elle-même. Une étudiante dira par exemple :

*« Il faut savoir rester à sa place et on rencontre la personne avec vraiment tout ce qu'elle a été, tout ce qu'elle a envie de devenir »* (F, 38 ans, filière ME, Bergerac)

Mais le métier de ME est aussi défini par certains étudiants en formation comme un métier à l'interface de nombreuses autres interventions de professionnels. Il est notamment articulé à l'action des psychologues et des éducateurs, comme assurant une fonction de relais d'informations sur le quotidien de la personne et l'évolution de sa situation ou comme assurant une fonction d'application et de suivi de mesures éducatives collectivement élaborées. Le travail d'équipe prend alors un sens particulier pour certains étudiants qui n'hésitent pas à le citer comme un attrait fort du métier.

*« Il y a le contact de l'autre, le travail d'équipe, on est jamais seul en fait. On est toujours avec des psychologues, des gens qui apportent des choses à votre travail »* (H, 24 ans, filière ME, Talence)

Les étudiants de la filière que nous avons rencontrés font fréquemment remarquer que les métiers d'éducateur et de moniteur éducateur sont de plus en plus proches d'un point de vue interventionnel et qu'il y a, aujourd'hui, dans les structures, de plus en plus de fonctions qui étaient encore spécifiquement dévolues au métier d'éducateur qui se reportent désormais sur les activités des ME. Un étudiant de la filière mentionne, par exemple, qu'il est de plus en plus demandé aux ME d'assurer des tâches de coordination d'activités ou de construction de projets institutionnels. La différence entre les deux fonctions reste, toutefois, présente. Elle continue de s'opérer sur des activités d'écriture de rapports et de synthèses (réalisation de rapports à destination des juges pour enfants par exemple), ou encore, en termes de référence dans le cadre de l'élaboration du projet global pour l'enfant. Dans ces conditions, la fonction d'éducateur capitalise, encore, une dimension renforcée de responsabilité.

Comme pour les étudiants des autres filières, la mise en stage est souvent l'occasion d'une modification des représentations à l'égard du métier. Selon, les témoignages recueillis, cela ne concerne pas tant le contenu et la particularité des fonctions que la diversité des contextes et des secteurs dans lesquels elles peuvent s'exercer. Ainsi, une étudiante reconnaît qu'avant son entrée en formation la fonction de ME était plutôt associée aux secteurs de l'enfance, représentation qui a été complètement bousculée par la réalisation d'un stage dans les secteurs de la grande exclusion. Elle déclarera :

*« Désormais, le ME, je le vois d'une manière plus large, comme une personne qui peut intervenir autant auprès d'enfants que d'adultes qui souffrent de handicap ou non, qui sont séparés de leur famille ou non, dans des structures diverses et variées » (F, 28 ans, filière ME, Talence)*

C'est bien la diversité de l'intervention selon les contextes d'intervention qui est régulièrement pointée par les étudiants que nous avons rencontrés. Si les cadres d'intervention du métier sont, pour eux, à peu près stables et bien définis (l'aide directe à la personne au quotidien, dans le souci de relever ses difficultés concrètes), les possibilités et modalités d'application de ces principes peuvent être extrêmement différentes selon les contextes et les lieux d'exercice.

### *3.2 Les représentations du travail social*

Il a été difficile pour les étudiants de l'échantillon de livrer leurs représentations dominantes du travail social et d'en donner, si ce n'est une définition claire, du moins une description distancée et analytique. Il leur a notamment été difficile d'extraire et de spécifier quelles étaient les missions, les logiques d'action et les priorités d'intervention de ce domaine professionnel au regard des réflexions déjà formulées sur la filière choisie. En effet, parler du métier, en préciser les enjeux et les modalités pratiques a été plutôt aisé. On peut penser que si certains étudiants n'avaient pas une représentation très précise de la fonction future exercée avant l'entrée en formation, les premiers mois passés dans les établissements de formation leur ont donné matière à réflexion et à projection y compris en leur inculquant parfois des modes de présentation clés en main des priorités de l'activité pratiquée. Mais parler de façon générique du travail social a été un vrai exercice de réflexion et de synthèse. C'est donc après plusieurs relances que les étudiants ont pu s'essayer à une présentation globale du travail social et formaliser quelques éléments de distinction par rapport à leur perception du métier dans lequel ils se sont engagés.



De façon majoritaire dans les discours qui ont été formulés, le travail social est présenté comme un champ global d'intervention dans lequel vont se replacer les différents métiers et filières d'intervention aujourd'hui existants et, eux-mêmes, organisés autour de plusieurs spécificités et méthodologies d'intervention. Dans cette conception, le travail social est le cadre de l'exercice, l'enveloppe éthique, le principe générique assurant le lien entre des métiers ayant chacun des priorités, des enjeux et des modalités d'interventions propres au regard des publics suivis. Pour les étudiants rencontrés, le travail social assure une fonction de secours et d'accompagnement des populations vulnérables dans le but de relever leurs difficultés personnelles et de les suivre dans une démarche de renforcement de l'autonomie. Il se conçoit, aussi, pour certains, en complémentarité avec des interventions d'autre nature. La dimension partenariale est donc devenue pour les nouvelles générations étudiantes une composante constitutive du champ qui doit se concevoir autant dans une dynamique interne par les liens et besoins de collaboration entre les différents métiers, que vis-à-vis d'acteurs extérieurs au champ mais pourtant engagés dans le suivi des populations accompagnées (acteurs de la santé, du médico-social, acteurs institutionnels, des collectivités locales ou territoriales, etc.).

Au-delà de ces aspects de définition, on trouve dans le discours des étudiants des considérations plus précises sur les compétences professionnelles, les exigences et les postures éthiques que nécessite ce domaine professionnel. Ces extraits de discours se rapprochent des considérations qui ont pu être livrées dans le cadre de l'analyse du « métier » et reprennent certains points déjà présentés. Pour un jeune éducateur, le travail social renvoie surtout à un travail « complexe », méticuleux, de « patience » ; à un « *travail de fourmi* » nous dira-t-il qui ne doit pas attendre des résultats immédiats et radicaux. Pour ce garçon, c'est d'abord et avant tout « *un travail sur l'humain* » pour lequel on ne peut prévoir à l'avance ni les modalités de l'interaction, ni la nature de l'intervention.

*« C'est du travail de fourmi, tout simplement ! On peut essayer de prévoir sur un avenir très lointain mais on ne peut jamais vraiment parce qu'on travaille sur de l'humain et l'humain, en soi, ce n'est jamais quelque chose de constant. C'est pas une constance, donc c'est du travail de fourmi, minutieux, qui est lent et long ! Il faut vraiment prendre la personne au jour le jour »* (H, 24 ans, filière ME, Talence).

Le travail social demande une adaptation constante à la personne ce qui en dessine ainsi les traits les plus caractéristiques : attente, non jugement, empathie, respect du rythme, de la volonté et des potentialités de l'utilisateur, recherche, interrogation. « *C'est travailler avec la*

*personne au rythme de la personne* », nous dira un jeune éducateur de Talence. « *C'est accueillir la différence et tenir la bonne distance* », précisera une jeune étudiante inscrite en filière ME de la même école. Pour une autre étudiante en formation d'assistant de service social, ce travail sur l'humain nécessite la mobilisation et la maîtrise d'outils différenciés et pluriels qu'il s'agit alors de manier et d'articuler de la façon la plus adaptée et la plus pertinente pour la personne accompagnée.

*« Le travail social, c'est vraiment la relation humaine. On est au cœur de la relation humaine et on se sert de pleins de moyens comme l'animation, les entretiens, les dispositifs des politiques sociales pour les aider dans l'accompagnement »* (F, 34 ans, filière AS, Talence)

Ce travail autour de la relation humaine demande, en outre, une posture particulière. Il nécessite, un investissement, une implication constante et de tous les instants, sans en attendre de retours particuliers et de signes de glorification, modes de positionnement qui, pour quelques étudiants de l'échantillon, relèvent littéralement du « *don de soi* ». Sur ce point, les représentations diffèrent quelque peu entre ceux qui associent cet investissement qualitatif à une forme d'engagement et de militantisme (ils sont rares) et ceux ou celles qui y voient plutôt une démarche de distanciation critique et d'ouverture, partie prenante de la posture professionnelle. Sans forcément parler de militantisme, certains considèrent toutefois que l'implication du travailleur social doit se faire au-delà du cadre de la relation duelle avec l'utilisateur et engager une action de communication et d'explicitation des difficultés sociales observées et analysées auprès des institutions compétentes. Cela se justifie à travers un rôle de passeur, d'éclaireur, qui trouve lui-même ses racines dans trois dimensions fortes de la fonction : l'information, l'exercice d'une expertise professionnelle et un rôle de limitation des difficultés sociales repérées.

*« Faire remonter les choses, que ce soit au sein d'une entreprise, de la direction ou alors, après, que ce soit plus loin, avec le conseil général mais c'est un peu plus compliqué parce que c'est plus long et qu'il y a pas mal d'étages. Mais, je crois, oui, qu'il y a cette idée de relais, vraiment. Et je pense qu'on ne peut pas bien travailler si après, on ne fait pas remonter les informations pour faire bouger les choses ! Parce que sinon, c'est toujours pareil !... C'est toujours pareil ! »* (F, 36 ans, filière AS, Talence).

Seul, un étudiant inscrit en filière ME est revenu sur la fonction régulatrice du travail social et des travailleurs sociaux, mentionnant le rôle pacificateur et limitatif des désordres sociaux que jouent, au final, les professionnels de terrain, tout en dénonçant, au passage, leur faible réaction au manque de moyens mis à leur disposition dans certains secteurs d'intervention.

*« On est les chiens de garde la société, dans le sens où, si on n'était pas là, ça partirait en vrille ! », (H, 27 ans, filière ME, Talence)*

Comment interpréter ce faible retour analytique des étudiants sur la fonction de régulation du travail social ? Est-ce un manque de lucidité de leur part sur les fonctions implicites du rôle professionnel ? Est-ce un effet de l'étape de formation (investigation empirique organisée au début de la première année de formation) qui ancrerait l'apprentissage du métier sur la relation (sa construction, ses mécanismes de fonctionnement et ses effets potentiels sur la situation individuelle) sans aborder encore clairement les enjeux plus « institutionnels » et « politiques » de l'intervention ? La réponse à ces questions mériterait des approfondissements et des compléments empiriques qui pourraient donner lieu à des sources supplémentaires d'investigation.

### *3.3 Les projections dans le métier*

Les projections des étudiants à l'égard de leur futur métier ont été sondées autour de deux aspects de la question : en termes d'inscription dans un domaine ou un secteur spécifique d'intervention et au regard d'une évolution possible de carrière dans le champ du travail social.

Concernant le premier point, si quelques étudiants déclarent ne pas avoir, au moment de l'entretien, de préférence de secteurs d'intervention et se laisser le temps de la formation pour affiner leurs choix d'orientation professionnelle à l'issue de la diplomation, la plupart des personnes rencontrées identifient un ou deux secteurs professionnels qui les attirent particulièrement. De façon plus précise encore, très rares sont ceux qui déclarent ne pas du tout souhaiter aller dans un secteur particulier. Les quelques personnes de l'échantillon qui se positionnent de la sorte, le font généralement au regard de problématiques sociales trop proches de problématiques familiales vécues ou par rapport à des publics dont ils se sentent particulièrement éloignés et vis-à-vis desquels ils ne pensent pas être en capacité d'entrer en relation (certains publics du handicap mental par exemple).

Pour les étudiants en formation d'éducateur spécialisé et de moniteurs éducateurs, les domaines de la protection de l'enfance, de l'insertion professionnelle et de l'enfance inadaptée sont les domaines professionnels les plus largement cités.

Pour les étudiants en formation d'Assistant de service Social, des secteurs atypiques pour la profession (psychiatrie, éducation nationale, hôpital, protection des mineurs isolés, migrants) sont assez souvent cités, laissant finalement sous silence les milieux les plus pourvoyeurs de

postes d'AS (Conseils Généraux, polyvalence de secteurs, MSA, etc.). Ce positionnement peut laisser penser à un renouvellement des perspectives du métier d'assistant de service social auprès des jeunes générations, abordant finalement la fonction plus en termes de publics et de problématiques sociales nouvelles qu'en terme d'intervention générique auprès de populations socialement défavorisées.

Quelques étudiants précisent que des secteurs professionnels sont apparus comme particulièrement attrayants à l'issue de la période de stage sans qu'ils n'y aient préalablement pensé. La formation jouant alors comme révélateur et occasion de découverte de milieux professionnels méconnus. Plusieurs étudiantes de la filière Assistant de Service social mentionnent, ainsi, le secteur de l'éducation nationale qui n'était pas forcément un choix de départ et qui a finalement révélé la problématique adolescente comme une voie intéressante de professionnalisation.

Concernant le rapport à la carrière et l'évolution de sa fonction, l'analyse des entretiens révèle une distinction assez forte entre ES/ME d'un côté et AS de l'autre sur ce point. Les étudiants en formation d'éducateurs affichent des projections de carrière particulièrement ambitieuses, souhaitant massivement évoluer vers des postes d'encadrement. Les motivations à ces ambitions d'ascension professionnelles sont le plus souvent en lien avec un intérêt pour des fonctions de coordination, de prise de décision et avec les représentations selon lesquelles l'encadrement permettrait d'être au plus près du fonctionnement des institutions et d'avoir ainsi une possibilité d'action sur les orientations stratégiques d'une politique organisationnelle.

Les étudiants en filière AS évoquent beaucoup plus rarement cette possibilité d'orientation, la repoussant même parfois de façon assez radicale, pensant se satisfaire de façon durable d'un poste de travailleur social de terrain.

Les étudiants en filière ES sont, en outre, plus nombreux à évoquer spontanément une reprise d'études dans un domaine des sciences sociales ou à travers une formation supérieure en travail social. Sur ce point, encore, les assistantes de service social se démarquent vis-à-vis d'eux, car si certaines évoquent une reprise possible d'étude, elles ne le font pas forcément exclusivement au regard de motivations de progression de carrière. Une des étudiantes rencontrées évoque notamment la reprise d'étude comme une possibilité de report de son entrée dans l'emploi, ne se sentant pas prête pour une prise de rôle professionnel à l'issue de ses trois années de formation. (Anouk en filière AS). Pour Anouk, AS, l'entrée dans la profession ne lui paraît pas forcément facile. Elle évoque la précarité des postes, le temps

nécessaire pour se trouver dans un poste sur lequel elle se sentira à l'aise, la difficulté pour elle d'une prise de rôle professionnel.

Les étudiants en filière ME se projettent rarement dans des postes d'encadrement. En revanche, ils ambitionnent quasiment tous une évolution de carrière et de fonction sur un poste d'éducateur. Les stratégies pour y arriver sont différentes selon les étudiants. Si certains pensent rapidement évoluer vers cette fonction via une poursuite de la formation ou la mobilisation d'une voie passerelle, certains font plutôt le choix d'évoluer vers le métier d'éducateur une fois en poste, via le dispositif de la VAE.

Plusieurs étudiants de différentes filières soulèvent les possibilités d'évolution professionnelle qu'offrent le champ du travail social et les mentionnent comme autant de perspectives positives. Les possibilités d'évolution de postes, de fonction, de changement de secteurs d'intervention sont perçues comme autant d'opportunités de diversification et d'enrichissement de la pratique professionnelle. Elles sont perçues comme des perspectives possibles de changement en cas de saturation à l'égard du terrain ou de lassitude concernant un secteur professionnel donné.

Si la plupart des étudiants entrevoient une insertion professionnelle stable et durable dans le travail social, ils sont plusieurs à évoquer toutefois les risques d'usure et à entrevoir une bifurcation professionnelle possible en cas d'épuisement ou de lassitude. Quelques étudiants évoquent ainsi la possibilité d'évoluer sur des postes ou des emplois alternatifs qui pourraient allier fonction d'intervention sociale et activités culturelles ou pédagogiques développés, pour l'instant, dans le cadre d'une pratique de loisir personnel (sport, théâtre, arts plastiques, cuisine, etc.).

## **Partie IV. L'expérience de la formation**

L'étude que nous avons menée présente l'intérêt d'avoir réalisé des entretiens individuels avec les étudiants admis dans les différentes filières investiguées quelques mois après leur entrée en formation. Au-delà de l'étude des motivations d'orientation dans le travail social, des représentations constituées à l'égard de ce milieu professionnel, des modes de préparation des épreuves de sélection et de l'expérience même de la passation des concours, nous avons pu aborder, avec eux, le vécu des premières semaines de formation. Notre réflexion sur ce point s'est, ainsi, articulée à quelques thèmes privilégiés. Nous nous sommes, notamment, intéressés à leurs attentes préalables à l'égard de la formation afin d'analyser les points de tension, d'incompréhension éventuelles au regard des premières semaines passées dans les centres de formation. Nous avons, par ailleurs, sondé l'expérience vécue de la formation depuis l'entrée en cours et les avons interrogés sur l'intérêt développé à l'égard des contenus et des enseignements, sur les bénéfices perçus et les difficultés éprouvées, sur les modes de comportement développés à l'égard du travail scolaire mais également à l'égard des pairs. Enfin, nous avons abordé la question des effets produits par la formation tant sur le plan des représentations concernant le métier et la fonction professionnelle que sur le plan personnel.

### **1. Les attentes à l'égard de la formation**

Les attentes à l'égard de la formation ne diffèrent pas d'une filière à l'autre. Elles sont assez homogènes selon les cursus de formation. Elles se diversifient plutôt en fonction de l'âge et des expériences professionnelles préalables des étudiants.

#### *1.1 Les attentes des étudiants sans expérience professionnelle préalable*

Les étudiants qui découvrent le métier sont surtout en attente de la découverte du terrain et des milieux professionnels. Ils nourrissent une attente forte à l'égard des stages et de la mise en situation professionnelle. Ils souhaitent, surtout et avant tout, rencontrer des professionnels, observer la pratique, découvrir concrètement, dans leur fonctionnement et leur mission d'accueil, les services et les établissements en prise avec le métier choisi, avoir accès au panel le plus large possible de situations et de contextes d'exercice afin d'avoir la vision la plus exhaustive possible du milieu et des modes d'intervention auxquels ils seront confrontés dans le cadre de leur future pratique professionnelle.

*« Les stages, ce n'est pas le plus facile dans la formation. C'est sûr ! Mais quand on y est, on a envie d'y rester. C'est la réalité, on est dans l'action, dans le vrai. On n'est plus dans la théorie, la pensée. Donc, c'est la pratique pure et dure ! »* (F, 20 ans, filière AS, Talence)

*« Le stage, ben c'est la véritable facette finalement du travail social. Les cours, c'est bien, ..., c'est un appui. Mais le stage, on est vraiment en confrontation avec la réalité en fait »,* (H, 26 ans, filière ME, Marmande)

Au-delà de la connaissance globale des contours de l'intervention, des milieux professionnels et des publics accueillis, les étudiants rencontrés, quelle que soit leur filière d'origine, sont dans l'attente d'un apprentissage pratique du métier, renvoyant pour eux à l'acquisition de techniques d'intervention et d'une méthodologie de l'intervention. Les propos sont, à cet égard, souvent ponctués d'exemples et d'illustrations. Les étudiants souhaitent avoir une expérience concrète de la pratique d'intervention ainsi que des savoirs méthodologiques, constitutifs d'aptitudes professionnelles spécifiques telles que « engager un accompagnement social », « organiser un suivi », « construire une relation », « animer un groupe », « prendre en charge des jeunes ». Pour reprendre les propos de certains, comme ceux de ce jeune étudiant en filière ES, il s'agit par la formation « *d'engranger un maximum de connaissances, d'apprendre le plus possible pour être « armés »* », pour entrer « *sereinement* » dans une institution et se confronter au public. Pour une autre étudiante en filière AS, cette fois-ci, la formation doit « *donner une boîte à outils pour exercer le métier* ». En somme, ils attendent d'acquérir des « *façons de faire* » qui puissent être directement applicables sur le terrain. Certains précisent qu'il ne s'agit pas tant d'avoir des recettes ou des réponses « clé en main » qui laisseraient penser à l'existence d'interventions prêtes à l'emploi ; une étudiante en filière ME, aura cette formule « *« j'ai arrêté de croire qu'il y avait des modes d'emploi »* » pour exprimer son désaccord avec une telle perception des choses. Il s'agit, plutôt, d'acquérir les outils théoriques, pédagogiques, techniques, permettant de comprendre, d'évaluer une situation et de savoir y répondre au mieux dans le contexte d'exercice.

Cependant, les attentes ne se formalisent pas que sur les aspects opérationnels du métier et de l'intervention. Si cette dimension est spontanément et massivement mise en avant dans le discours des étudiants sans expérience professionnelle, ils développent également à l'égard de la formation des attentes en termes de connaissances théoriques, conceptuelles et disciplinaires qu'ils souhaitent acquérir rapidement afin, là encore, d'être les mieux « armés » possibles pour affronter les publics, comprendre les problématiques ou encore décoder les contextes sociaux et psycho-pathologiques des populations avec lesquelles ils seront en contact. Dans cette optique, les cours de psychologie sont particulièrement cités comme des

supports permettant une meilleure connaissance de publics cibles. Plus largement, les enseignements disciplinaires sont l'occasion, pour certains, d'approfondir les contours et le contenu de notions au cœur de l'action sociale et éducative comme les notions de « handicap », « d'insertion » ou de « déficience » par exemple. Pour d'autres encore, les enseignements disciplinaires tels que la sociologie ou l'anthropologie permettent d'intégrer une dimension historique et contextuelle à la compréhension de certains phénomènes sociaux qui ne peuvent que servir une analyse fine et distanciée des problématiques sociales sur lesquelles les travailleurs sociaux sont sommés d'intervenir.

*« Au niveau théorique, avoir des billes ! Savoir de quoi on parle quand on parle de déficience, quand on parle de réinsertion, de handicap. Se nourrir par rapport à tout ça et pouvoir donc mieux appréhender le public, mieux l'orienter finalement. Ça s'apprend, donc c'est normal que l'on se forme. C'est pas des métiers anodins. C'est des métiers compliqués, qui ont leur histoire et donc on a besoin d'être cadrant, de savoir comment ça marche au niveau psychologique. Moi, au niveau psychologique, je n'y connaissais rien ! Donc moi, ça m'apporte énormément de savoir comment fonctionne l'appareil psychique et ce qui peut expliquer beaucoup de choses aussi derrière ! » (H, 31 ans, filière ES, Talence)*

C'est donc à une articulation des attentes entre apports pratiques, méthodologiques et conceptuels que concluent finalement un nombre non négligeable de discours d'étudiants, à l'image des propos tenus par cette étudiante en filière ME :

*« Il y a des choses que je comprends mieux, au niveau comportementaliste par exemple. Pourquoi les enfants ont telle réaction et pas une autre... On a beau cracher dessus [sur la théorie], il faut dire ce qui est. La théorie a sa valeur. Je râle beaucoup sur le moment mais la théorie, c'est le diesel. Ça vient après, tout l'intérêt vient après en fait », (H, 24 ans, filière ME, Talence)*

### *1.2 Les attentes des étudiants avec une expérience professionnelle dans le milieu*

Pour les étudiants plus âgés, ayant déjà une expérience professionnelle dans le secteur, les attentes se formalisent surtout autour de la reconnaissance de leur savoir-faire, autour de la validation formelle de leur expérience et de leurs acquis professionnels, donc autour de l'obtention même du diplôme, sésame pour l'octroi possible d'une meilleure position professionnelle (en termes de stabilité, de statut, de rémunération et ou de reconnaissance). Dans cette optique l'attente principale à l'égard de la formation est de la valider.

*« C'est l'attente d'une reconnaissance surtout, ..., en fait, la formation que je cherche aujourd'hui, c'est la reconnaissance du métier d'AMP. C'est*



*reconnaître qu'on est capable de travailler dans différents...avec différents publics...qu'on est capable d'apporter aussi du soin mais en même temps de l'écoute et de l'attention, voilà, c'est surtout cela.* » (F, 55 ans, filière AMP, Marmande)

Toutefois, des attentes plus spécifiques se font jour autour de quelques grands axes prioritaires, orientant de façon particulière le mode d'inscription de ces étudiants dans la formation par rapport aux profils des plus jeunes et sans expérience professionnelle. Les personnes inscrites en filière AMP sont particulièrement représentatives de ce groupe, enclines par leurs parcours personnel et professionnel préalables à des projections bien particulières dans la formation. Trois grandes attentes se dégagent de l'analyse des entretiens : le renforcement des expériences professionnelles, l'acquisition de connaissances théoriques, l'ouverture à d'autres professionnels.

Le premier niveau d'attentes, plus particulièrement structuré autour de l'élargissement de l'expérience professionnelle, est lui-même porteur de différents souhaits. Une part importante des personnes expérimentées, en formation, veulent d'abord et avant tout découvrir d'autres structures d'accueil que celles qu'elles connaissent dans le cadre des expériences déjà accumulées ainsi que d'autres publics que ceux auprès desquels elles interviennent ou sont déjà intervenus. Ces exigences vont de pair avec le désir de pouvoir se former à d'autres modes de prise en charge et d'intervention que celles déjà acquises et d'élargir leur palette de connaissances professionnelles. De façon plus spécifique encore, certains expriment le souhait d'apprendre par le biais de la formation de nouvelles techniques d'intervention auprès des populations cibles autour desquelles ils interviennent (techniques de transfert et de lever des populations en perte de mobilité, techniques de prévention des chutes, etc.). Les attentes sont alors assez pragmatiques. Il s'agit de renforcer ses connaissances pratiques et d'enrichir les possibilités d'exercice de sa pratique par l'application de nouveaux savoir-faire, appropriés aux personnes prises en charge. Enfin, le souhait de renforcer son expérience professionnelle peut s'exprimer dans le besoin de passer par la formation pour se décentrer de son activité, prendre du recul et, fort des modes de réflexion acquis en formation, redéfinir et ajuster les modalités de son intervention. Comme l'exprimera un étudiant en cours d'emploi en filière ES « *la formation, c'est prendre du recul par rapport à la pratique pour mieux concevoir, articuler et opérationnaliser l'action de terrain* ».

Les attentes de formation des personnes déjà rompues à une expérience professionnelle dans le secteur du travail social s'articulent, par ailleurs, à une demande de compléments théoriques sur les champs dans lesquels ils interviennent. En ce sens, leur demande peut

rejoindre celle des étudiants plus jeunes même si elle s'articule plus directement à un secteur ou un public d'intervention (le handicap, les personnes âgées dépendantes pour la plupart). Les entrants en formation déjà sensibilisés au travail social souhaitent, ainsi, acquérir des contenus, des savoirs formels, qui puissent compléter leurs savoirs pratiques acquis sur le terrain, les mettre en perspective et les connecter à des modes de connaissance plus larges et objectifs du public ou du milieu pratiqué. Leur demande peut, par ailleurs, s'articuler avec le souhait d'actualiser leurs connaissances au regard d'un champ professionnel en évolution constante. La nécessité de « se mettre à jour » sur des évolutions techniques ou juridiques propres au milieu a ainsi été plusieurs fois soulevée.

Enfin, les attentes des étudiants ayant déjà une expérience professionnelle se formalisent autour du besoin de rencontrer d'autres professionnels en formation afin de confronter les pratiques et de croiser les expériences professionnelles. Les besoins s'expriment, à la fois, autour du besoin d'échanger sur les perceptions du métier, de l'intervention sociale et de la prise en charge des populations, ainsi qu'autour du besoin de s'ouvrir à d'autres pratiques éventuelles pour avancer dans son propre cheminement professionnel et formatif. Ils peuvent se formaliser aussi bien en référence à l'expérience professionnelle passée, qu'à celle développée et capitalisée dans le cadre de la formation, par le biais des stages.

*« Euh, il y a une collègue qui va avoir son stage de 140 heures euh... dans un foyer de vie. Elle, elle va le commencer là. J'attends d'elle... un retour dès que je la verrai et tout ça, qu'elle aura commencé, et bien je vais la questionner, savoir comment ça se passe et tout ça. Ben là, il y a aussi les collègues qui sont dans, ..., y a pas que, ..., ils sont pas en stage qu'en EHPAD, il y en a d'autres qui sont dans d'autres structures,... Euh, je leur pose des questions, je leur demande... voilà ! Si c'est pas trop dur, par exemple, en MAS » (Femme, 37 ans, filière AMP, Etcharry)*

*« On se connaît tous et ceux qui ont déjà une expérience professionnelle peuvent nous en faire part et nous aider », (F, 21 ans, filière ME, Etcharry)*

Les témoignages recueillis sur ce point révèlent l'importance accordée par les étudiants et stagiaires aux échanges qui s'opèrent, entre pairs, dans le cadre de la formation. L'échange d'expériences et le soutien d'analyses croisées de situations, en référence à ses propres terrains de stage et à ses propres mises en situation professionnelles, participent pleinement à l'acquisition et au renforcement des savoirs acquis tout au long de la formation.

## 2. L'Expérience individuelle de la formation

Les expériences de la formation sont forcément différentes selon les profils des étudiants, leur parcours personnel et professionnel préalable, leurs projections initiales dans la formation. Toutefois, la majorité des étudiants rencontrés dans les différentes écoles affiche une satisfaction globale à l'égard des premiers mois passés en formation. Beaucoup d'étudiants déclarent, d'ailleurs, que la formation est venue confirmer leur choix et leur intérêt de départ pour le travail social, les aidant à se projeter de façon plus précise dans le métier choisi.

Nous aborderons l'expérience de la formation à travers trois niveaux de réflexion : l'évaluation de l'organisation des enseignements et de la formation suivie par les étudiants, leur expérience subjective en termes d'implication personnelle dans les enseignements, dans le déroulé de la formation et dans le rapport aux pairs, la réalité des pratiques étudiantes en matière de travail scolaire.

### *2.1 L'évaluation de l'organisation de la formation*

La diversité des disciplines et des intervenants entre profils universitaires et professionnels est riche et positive en termes d'apports de connaissances et de diversité de points de vue. Plusieurs étudiants des filières ES, AS et ME mentionnent la bonne articulation entre théorie et pratique ainsi que la complémentarité des apports entre ces deux orientations formatives. Il est notamment important pour un certain nombre d'étudiants rencontrés de pouvoir bénéficier de l'intervention de professionnels de terrain venant parler de leur pratique et apportant ainsi une illustration concrète à certaines notions traitées de façon théorique dans les cours magistraux.

Les enseignements sont très souvent reconnus comme étant sérieux, denses et de qualité. Les enseignants sont différemment appréciés selon leur capacité à s'adapter au public et à susciter l'interaction avec les apprenants. Les enseignants plébiscités par les étudiants sont ceux qui tout en apportant des éléments disciplinaires de cadrage et de conceptualisation, interagissent avec les étudiants en prenant appui sur des situations observées et concrètes issues de la pratique professionnelle. Toutefois, les enseignants sont globalement perçus comme impliqués et compétents.

Cependant, certaines incohérences sont relevées dans l'organisation des enseignements au sein de certains établissements. Certains enseignements bénéficient de beaucoup trop d'heures au goût des étudiants alors qu'ils ne voient pas le lien avec les besoins professionnels. Des redondances en termes de contenu sont également pointées sur certaines disciplines, dans certaines filières, instaurant une forme de prédominance de la matière dans la formation alors qu'elle pourrait être allégée et profiter au développement d'autres thématiques.

Les étudiants relèvent également des incohérences entre les attendus de certains référentiels et les possibilités de mise en application de ces demandes pédagogiques sur le terrain. Plusieurs raisons sont invoquées mais ressortent prioritairement les durées de stage trop courtes au regard de certaines exigences pédagogiques ou encore la contrainte de certains contextes organisationnels qui ne permettent pas d'atteindre certains objectifs pédagogiques. Globalement et massivement les étudiants de l'IRTS en filières ES et AS dénoncent la concentration des cours en amphithéâtre au premier semestre. Les cours théoriques sont longs et fatigants. Il est difficile pour nombre d'étudiants de soutenir un niveau durable de concentration sur des journées entières de cours en amphithéâtre. D'ailleurs, plusieurs étudiants mentionnent l'étonnement qu'ils ont eu à expérimenter des semaines aussi chargées, pensant que la formation serait moins dense et laisserait plus de temps libre.

La formation est ainsi globalement perçue comme demandant de l'implication et du travail personnel complémentaire.

Pour certaines filières, dans certains établissements, les doléances des étudiants sont parfois assez sévères mentionnant un manque de clarté des consignes pour certains écrits ou certains exercices donnant lieu à certification. Il est par ailleurs soulevé une mauvaise transmission des informations faites aux étudiants concernant le fonctionnement de certains examens, ainsi qu'un manque de retours ou des corrections trop tardives sur certains exercices. Un étudiant ME d'une école de formation fait remonter la disparité entre l'organisation de la formation dans sa filière et dans celle de la formation ES (plus théorique, bénéficiant de plus de cours en amphithéâtre notamment). Pour lui, les différences de formation et de contenus sont trop appuyées alors que les fonctions entre les deux métiers sont de plus en plus proches sur le terrain. Il serait ainsi maintenu une forme de différence artificielle entre niveaux de formation.

Dans un autre registre, certains étudiants mentionnent le décalage entre le discours des formateurs et responsables pédagogiques valorisant un statut d'étudiant autonome, acteur de sa formation, et la réalité de l'organisation des études avec des pratiques de contrôle, de

vérification des absences, de prise de décisions pédagogiques pour l'étudiant, parfois, insuffisamment discutées avec lui. Un étudiant redoublant de la filière ES, associe par exemple son redoublement à un choix de stage atypique vis-à-vis duquel il n'a jamais eu de discussion pédagogique franche avec le responsable de formation.

Quelques étudiants mentionnent, enfin, un secteur de formation fonctionnant de façon autarcique par rapport aux autres formations supérieures de type universitaire. Ils pointent un manque de liens avec le campus talençais et les services universitaires, un statut étudiant qui leur paraît, parfois, déprécié par rapport aux formations universitaires classiques. Les étudiants en filière Moniteur Educateur mentionnent, d'ailleurs, l'absence de statut étudiant les privant d'un certain nombre d'avantages dédiés (carte étudiant donnant lieu à des modes de prise en charge, des services spécifiques et des droits sociaux auxquels ces étudiants ne peuvent avoir accès).

## 2.2 *L'expérience subjective de la formation suivie*

Pour les filières AS et ES, les avis et les perceptions sont globalement positifs. Les étudiants se sentent bien, à l'aise dans la formation. Ils disent avoir l'impression d'être en progression, de découvrir « *beaucoup de choses* », grâce à l'accès à des disciplines nouvelles pour eux, et ainsi d'être confrontés à de nouveaux thèmes de réflexion. Ils font le retour d'une véritable ouverture intellectuelle et disent être maintenus dans une forme d'appétence, de curiosité intellectuelle, alimentée par la diversité des enseignements reçus et la mixité des profils des intervenants. Certains étudiants font état de la transformation de leur pratique scolaire par rapport à des temps de formation précédents, exprimant l'envie de lire, de faire des recherches complémentaires au cours, découvrant en ce sens l'intérêt pour une discipline particulière et pour le travail scolaire plus largement.

Certains étudiants font ainsi remarquer que l'entrée en formation n'est jamais anodine. Elle produit des effets personnels : « *cela vient tout chambouler* » nous diront plusieurs étudiants des filières ME, AMP et ES. C'est, à la fois, l'adaptation à un nouveau milieu et une remise en question personnelle.

Cette dimension subjective est particulièrement prégnante pour les personnes en reconversion professionnelle. Pour elles, la formation prend une signification particulièrement forte. Elle suscite beaucoup d'espoirs, d'attentes de progression, d'apprentissages nouveaux. La

formation est souvent associée à l'idée d'un nouveau départ pour la personne. Dans ce cas, la formation est perçue comme une chance, comme l'opportunité de se former à de nouvelles disciplines, de faire de nouvelles rencontres. C'est un espace de découverte et, en ce sens, elle est attendue, voire sublimée par les étudiants qui souhaitent faire « *feu de tout bois* » et « *engranger un maximum de connaissances* » et d'informations. Pour une des étudiantes en reconversion que nous avons rencontrée, la formation est une expérience de ré-estime personnelle. C'est, pour elle, une reprise de confiance par rapport à un parcours scolaire court et chaotique.

Pour ces profils d'étudiants, l'expérience majoritaire est plutôt une bonne intégration avec les étudiants plus jeunes. Toutefois pour quelques étudiants mais de façon minoritaire, il y a parfois un sentiment de déconnexion avec certains comportements en cours développés par les plus jeunes (indiscipline, bavardages, comportements inappropriés, manque d'écoute et de respect à l'égard des intervenants).

Pour les étudiants surqualifiés par rapport à la filière (c'est le cas de plusieurs étudiants en formation ME), les expériences sont également rarement négatives. Ces étudiants réfutent tout sentiment d'ennui, de déconnexion intellectuelle ou autre forme de décalage entre leur niveau de qualification et le contenu des enseignements reçus. L'intégration au groupe des pairs se fait également de façon positive et sereine.

Quelle que soit la filière, plusieurs étudiants mentionnent le bon niveau d'entente dans la promotion et les effets positifs que cela entraîne sur les conditions d'apprentissage. Ils évoquent tour à tour les échanges sur les contenus qui enrichissent le débat et les possibilités d'acquisition des connaissances, la coopération entre étudiants qui se voient en dehors pour travailler ensemble certains écrits ou certains cours, les formes de solidarité qui se mettent à l'œuvre entre ceux qui maîtrisent la prise de note et ceux qui ont des difficultés sur ce point, ou bien, entre ceux qui ont réussi les partiels et ceux qui doivent passer le rattrapage. Le groupe de pairs joue ainsi, à la fois comme un soutien moral et une aide psychologique tout au long de la formation mais plus précisément encore lors de la période de révisions des cours. Cette entraide participe à l'intégration scolaire des étudiants.

*« En formation, j'ai appris l'importance du travail d'équipe. La formation, ce qui est bien...enfin, ce qui est...c'est le fait qu'on soit porté par toute la promo, qu'on ne soit pas tout seul »* (F, 20 ans, filière ES, Marmande)

D'ailleurs l'apprentissage se fait via le collectif : par les interactions qui s'instaurent dans les espaces pédagogiques restreints, par le contact avec les professionnels, par les remarques, les

interrogations, les réflexions et réappropriations réflexives qui se font par les étudiants eux-mêmes durant les temps de formation. Pour ces raisons, les étudiants mentionnent clairement leur préférence pour les petits groupes (TD ou autres espaces interactifs) qui favorisent ces échanges et ces prises de parole. Autre source d'intégration dans la formation, la participation de certains étudiants au mouvement social étudiant autour de la gratification des stages survenu à la rentrée 2013. Outre le renforcement des contacts avec d'autres étudiants, d'autres filières, au sein de l'école, les étudiants mentionnent, grâce au travail de recherche, de lecture, de compréhension de l'organisation du système de formation, engagé dans le cadre du travail de mobilisation, une vision plus précise de la formation. Ils évoquent, par la meilleure compréhension de l'architecture même des formations, la possibilité pour eux de se projeter sur le déroulé des trois ans de formation dont ils n'avaient pas forcément conscience avant de s'engager dans le mouvement.

### *2.3 L'articulation des temps sociaux et la nature du travail scolaire*

Quand ils parlent de leurs difficultés ou de leurs appréhensions, les étudiants mentionnent les écrits et plus particulièrement la réalisation du mémoire de troisième année pour les formations ES et AS. Ils relativisent également leur capacité à pouvoir répondre à la diversité des sujets d'examen et aux types d'exercices prévus dans le cadre de la certification. En effet, au regard des différentes disciplines suivies et des différentes modalités d'examens mobilisés (devoirs sur table, oraux, devoirs de synthèse, dissertations, écrits professionnels, évaluations de stages etc.), il est difficile pour les étudiants d'entrevoir leur réussite à l'ensemble des épreuves soutenues. Dès lors, une certaine angoisse apparaît dès les premiers mois de formation, renforcée par la difficulté de se situer scolairement avant la fin du premier semestre eu égard à l'absence d'évaluation individuelle proposée lors des premières semaines de formation.

Pour les étudiants en reprise d'études, la difficulté provient d'une autre réalité. Après plusieurs années d'arrêt de leur scolarité, il n'est pas évident de se remettre dans un rythme de cours, de rester concentrer pendant plusieurs heures, de répondre aux attendus en termes d'exercices écrits et oraux, comme en témoigne une étudiante de la filière AS : « *rester des heures et des heures assise à écouter des cours, les deux premières semaines j'en pouvais plus ! Et intégrer autant d'informations ! Ce qu'on a ingurgité, pendant 4 mois !* ».

Les difficultés des étudiants se situent également autour de l'articulation des différents temps sociaux. Il est difficile pour certains d'entre eux de concilier travail scolaire, vie familiale, loisirs, déplacement quand ils habitent loin du lieu de formation. Cette réalité a des implications sur l'organisation du travail personnel et la gestion de l'articulation des temps entre temps de formation, temps de travail à la maison et temps personnel. Pour éviter la saturation et les collusions entre vie de famille et travail scolaire, les étudiants qui ont des enfants privilégient le travail personnel le week-end. Pour eux, il n'est pas évident de répondre aux exigences de la formation tout en assurant un rôle parental : il faut s'organiser au maximum durant l'année et plus particulièrement encore pendant les vacances scolaires, planifier les temps d'apprentissage, anticiper les rendus, etc. d'autant que les heures de déplacement entre domicile et lieu de formation peuvent venir allonger considérablement les journées.

Quand les étudiants en parlent et reconnaissent travailler les cours à côté des temps de formation, le travail personnel réalisé prend des formes et une intensité différentes. Le plus souvent, il s'organise autour du classement des cours en dossiers et pochettes permettant une complémentation au fur et à mesure du déroulé de l'enseignement. A cette démarche de classement est souvent associée la relecture simple des cours avec surlignage des parties importantes, des définitions et concepts à retenir. Plus rarement, mais dans une proportion assez importante tout de même, les étudiants témoignent d'une prise de notes synthétique à partir des cours rédigés s'apparentant à la réalisation de fiches de synthèse. La mise au propre sur ordinateur est également régulièrement citée comme un moyen de révision et d'apprentissage des enseignements. Enfin, de façon beaucoup plus restreinte et minoritaire, les étudiants mentionnent parfois compléter la compréhension d'un cours par des lectures issues des bibliographies distribuées par les enseignants.

Si certains étudiants confient avoir retravaillé leurs cours, tous les soirs durant le premier semestre, afin d'anticiper et de faciliter les phases de révision, certains y consacrant jusqu'à deux heures de travail personnel journalier, d'autres ont opté pour d'autres stratégies à l'instar de cette étudiante en filière AS qui « *essaie de bien écouter en cours pour enregistrer le maximum d'informations* ». Un nombre non négligeable d'étudiants reconnaissent travailler les cours uniquement le week-end et de façon non exclusive, en alternant temps de travail personnel et temps de sociabilité juvénile (sorties en ville, cinéma, sorties nocturnes, etc.).

De façon plus générale, il apparaît que le travail personnel s'organise selon le rythme de la formation qui n'est pas le même entre le premier et le second semestre. Les relectures de



cours et les lectures complémentaires ont plutôt lieu lors du premier semestre, quand les étudiants sont complètement immergés dans les cours disciplinaires. Le second semestre, temps du stage et de la réalisation des écrits professionnels, affiche des attitudes plus distendues avec le travail scolaire qui s'oriente plutôt vers des prises de notes et des temps de réflexion personnelle.

L'utilisation du centre documentaire est également très variable d'un étudiant à l'autre. Certains n'y sont quasiment jamais allés depuis leur entrée en formation, alors que d'autres vont progressivement l'intégrer au fil des semaines comme un outil important dans leur formation. Là encore, quand ils ont lieu, les usages du centre documentaire diffèrent. Si certains étudiants y ont recours régulièrement surtout pour emprunter des ouvrages complémentaires au cours, cités dans les bibliographies des enseignants. D'autres s'y rendent pour y travailler plus longuement dans une démarche de recherche d'informations et de rédaction sur place. C'est le cas d'une étudiante AS qui témoigne avoir fréquenté le centre documentaire « *lors de la rédaction du rapport de stage pour des recherches personnelles* ».

### **3. Les effets ressentis de la formation**

Ils s'opèrent essentiellement à deux niveaux : au niveau des représentations que les étudiants peuvent développer à l'égard du métier ou du travail social plus largement, et au niveau des connaissances professionnelles, dimension sur laquelle les premiers temps de formation apportent des précisions et des éclairages.

#### *3.1. L'évolution des représentations*

Les étudiants témoignent de l'évolution de leurs conceptions au niveau de certaines problématiques sociales en lien avec les enseignements suivis. Ils témoignent du fait que la formation contribue à une ouverture d'esprit, participe à déconstruire des préjugés accumulés sur certaines dimensions de la question sociale, sur certaines populations et introduit de nouvelles façons de penser, de réfléchir. Elle donne des outils théoriques, elle permet de prendre de la distance, d'apprendre à questionner certaines dimensions de l'action sociale qui leur donne l'impression de progresser d'un point de vue de la réflexion et de l'élaboration intellectuelle. A ce sujet, les étudiants témoignent parfois de la découverte de certaines disciplines comme de véritables révélations (la sociologie, la psychologie, la philosophie) ou de la rencontre intellectuelle qui s'opèrent avec certains formateurs ou intervenants extérieurs.

D'un autre côté, ils évoquent l'évolution de leurs représentations concernant le travail social lui-même et les milieux professionnels. Certains parlent d'une meilleure connaissance des secteurs professionnels et des institutions composant le champ du travail social. D'autres évoquent la découverte de nouveaux secteurs d'intervention en lien avec des problématiques méconnues et donc la découverte de secteurs possibles d'orientation auxquels ils ne pensaient pas *a priori* ou pour lesquels ils ne pensaient pas avoir d'atome crochu (handicap, vieillesse, exclusion, insertion, etc). D'autres évoquent, plus précisément encore, l'évolution de leurs représentations concernant la posture professionnelle elle-même et certaines dimensions de la professionnalité (distance à établir avec les publics, variabilité des situations et des problématiques au sein d'une même population nécessitant une adaptation de l'intervention, limite de l'action se bornant toujours « à la volonté des personnes à coopérer à la prise en charge proposée »). Pour chacune des filières interrogées, les étudiants mentionnent que la mise en stage et les premiers contacts avec les terrains ont fait évoluer leur perception du métier les amenant à intégrer des aspects de la professionnalité dont ils avaient peu conscience (importance du partenariat, diversité des contextes d'intervention, complexité des modalités d'entrée en relation, etc.). Enfin, les premières expériences de stage ont pu révéler certains principes de réalité comme le manque de moyens dévolus au secteur nécessitant adaptation, inventivité et perspicacité, la difficulté d'exercice professionnel dans certains contextes contraints ou encore, tout simplement, la relativité de la démarche même de l'intervention sociale. Quelques étudiants insisteront sur l'idée d'avoir pris conscience que l'action du travailleur social est limitée, restreinte et contrainte. Elle ne peut pas tout réparer. Elle est partielle et ses effets ne peuvent pas dépasser certaines limites sociales, contextuelles, familiales et subjectives. Un des effets direct de la formation est donc la rupture avec une vision idéalisée de l'intervention. Un étudiant de la filière ES dira par exemple « *ça va provoquer notre statut de jeune éducateur qui veut sauver le monde* ».

### 3.2 *L'évolution des connaissances professionnelles*

Les étudiants témoignent, dès les premiers mois de formation, de l'apprentissage de modes d'intervention et d'approche diversifiés des publics. Certains valorisent fortement l'acquisition de nouveaux modes d'entrée en relation avec des populations très en difficulté par rapport aux expériences professionnelles accumulées avant la formation (stages, jobs d'été, premières prises de contact avec le milieu). Le premier stage, même s'il est court et limité en termes de prise de fonction professionnelle, peut déjà participer à une logique

d'acquisition professionnelle, à l'image des propos tenus par une étudiante en formation AS qui déclare « *moi, le premier stage, il m'a déjà révélé toute la diversité du métier* ».

Pour la filière ES beaucoup d'étudiants font part de leur prise de conscience de l'importance du travail en équipe, en réseau, en partenariat. Ils témoignent également d'une prise de conscience de l'importance des écrits que ce soit en amont de l'intervention dans la conception des projets et l'explicitation des objectifs de l'intervention, ou que ce soit après l'intervention par le biais de la rédaction de rapports, de notes de synthèses, etc. Là encore, les premières observations de stage sont les vecteurs de ces formes de prises de conscience.

Dans le cadre de la filière AS, quelques étudiants mentionnent une prise de conscience de la responsabilité pénale de l'AS et des codes déontologiques à respecter dans la mise en place de l'intervention. Ici, c'est plutôt la mise en lien par les étudiants entre cours théoriques et situation de stage qui peut expliquer l'effet de révélation. Les contenus de la formation étant très largement orientés vers ces questions.

## Conclusion générale

Les résultats de cette recherche montrent que l'orientation dans les métiers du social renvoie à différentes logiques et modes de projection dans les filières et domaines d'intervention qui doivent se comprendre au travers de la construction et de l'articulation des trajectoires biographiques et formatives des étudiants.

Loin d'être uniquement définies par la dimension vocationnelle, assez rare dans sa forme pure et exclusive, les logiques d'orientation dans les métiers du travail social se perçoivent, majoritairement, au regard d'opportunités d'orientation qui se structurent, elles-mêmes, en fonction d'essais-erreurs, de réorientations, de tâtonnements successifs qui aboutissent progressivement à la découverte du milieu du travail social. Elles surviennent, en somme, par le biais de la congruence d'évènements biographiques, professionnels et formatifs qui, par le jeu de leur agrégation spécifique, ouvre cette orientation comme une issue positive, comme une possibilité dans le parcours individuel. Si cette réalité est particulièrement marquée pour les étudiants intégrant les filières en formation initiale, elle l'est aussi pour certains professionnels comme les AMP intégrant la formation par nécessité et logique pragmatique, après des ruptures biographiques, professionnelles et subjectives.

Au final, quatre grandes logiques d'orientations sont révélées par l'analyse fine des entretiens et des parcours individuels : la logique vocationnelle, la logique stratégique, l'issue positive et la reconversion. C'est donc à des logiques de découverte et d'inscription professionnelle dans le travail social composites, diversifiées et pragmatiques que nous avons affaire.

La possibilité d'orientation dans le secteur social prend corps quand les représentations que les postulants se font de la fonction du travailleur social et des enjeux de l'intervention résonnent, pour eux, de façon favorable. L'intérêt se constitue alors sur deux dimensions fortes : la congruence entre les valeurs constitutives du métier et les valeurs personnelles (l'aide, l'accompagnement, le soutien à autrui, le relèvement de difficultés personnelles) ; l'auto persuasion par les candidats qu'ils disposent des ressources et dispositions personnelles centrales à l'exercice du métier (l'écoute, l'empathie, l'absence de jugement, l'ouverture d'esprit). La projection dans le métier se fait sur la base de ressources et de valeurs individuelles particulièrement ajustées aux valeurs et principes d'intervention du travail social.

Pour autant, l'entrée dans la formation n'est pas des plus aisées. Si quelques étudiants de l'échantillon avouent avoir bénéficié de l'aide du milieu familial pour préparer les concours d'entrée, il ne s'agit pas de l'expérience majoritaire. La préparation des épreuves de sélection est plutôt solitaire. L'orientation vers des formations de préparation au concours se faisant généralement après plusieurs échecs. Toutefois, la préparation des concours semble plus aisée pour les étudiants ayant suivi des cycles universitaires au regard de certaines compétences acquises et directement mobilisables pour les examens (culture générale, rédaction de synthèses, facilitation du passage à l'écrit, construction d'une argumentation, etc.). Il n'en reste pas moins que la tendance actuelle est celle des candidats à renforcer, par des initiatives personnelles, la connaissance de la dimension professionnelle. Cela passe notamment par la prise de contact avec des professionnels en poste, par l'organisation autonome de stages de découverte, par des pratiques de bénévolat dans des structures proches du secteur social (animation, structures socio-éducatives, structures sociales de proximité ou municipales). Dans tous les cas, l'optimisation de l'entrée en formation passe par la passation des concours dans différents lieux et différentes écoles. Les étudiants les mieux informés faisant d'ailleurs jouer à plein les partenariats entre écoles de la plateforme Unaforis, afin de limiter la passation des épreuves écrites.

Au-delà de l'explication des logiques de projection et d'entrée dans les formations en travail social, l'étude s'est intéressée à l'expérience subjective de la formation après plusieurs semaines de cours et d'intégration dans les écoles. Globalement, et quelles que soient les filières étudiées, l'expérience se révèle positive. Les effets bénéfiques s'égrènent autour de différents enjeux tels que : la découverte concrète du milieu professionnel choisi, la déconstruction des représentations constituées sur les publics ou les problématiques sociales, l'intégration progressive des fonctions et missions des travailleurs sociaux, l'enrichissement ressenti en lien avec la diversité des enseignements et des espaces pédagogiques proposés, même si sur ce point, certains étudiants évoquent la difficulté à faire le lien entre « théorie » et « observations de terrain », ou encore, celle de supporter, lors du premier semestre de formation, les nombreux cours magistraux en amphithéâtres.

Sur le registre plus spécifique des attentes individuelles à l'égard de la formation suivie, ces dernières sont surtout articulées à la découverte des milieux professionnels et à la mise en situation professionnelle. Les attentes pédagogiques vont de pair et sont très fortement liées à l'acquisition de compétences pratiques : connaissance des outils interventionnels, des dispositifs, des modes d'intervention possibles par rapport aux problématiques et aux

populations suivies (savoir mener un entretien, savoir animer un groupe, comment construire la relation d'aide, intégrer les pratiques professionnelles nécessaires au travail partenarial et en réseau). Les premiers temps de stage sont, à cet égard, particulièrement forts et marquants pour les étudiants. Ces premières mises en situation sont l'occasion pour eux de découvrir des dimensions de la professionnalité dont ils n'étaient pas conscients et qui les amènent à intégrer de façon directe et incarnée les missions du travail social.

Ainsi, au regard des différents niveaux de conclusion produits, l'orientation vers les métiers du social ne se fait pas tant à travers une démarche militante soutenant une vision politique du travail social, qu'à travers une logique de la sollicitude s'inscrivant, elle-même, dans une approche du « prendre soin » constitutive du modèle du care. L'engagement dans le secteur se fait sur l'envie de travailler dans « la relation humaine », à partir d'un intérêt assez peu formalisé sur la question, si ce n'est celui de trouver une orientation professionnelle en conformité avec ses valeurs personnelles et ses motivations profondes, qui ouvre des options qualitatives de travail, y compris, pour certains, en termes de stabilité d'emploi et d'évolution de carrière.

## Bibliographie

- Autés Michel, Ion Jacques, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, 1990
- Bessin Marc, Bidart Claire, Grossetti Michel, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La découverte, 2010
- Bidart Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », in *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006/1, n°120, pp 29-57
- Boudon Raymond, *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF, 2002
- Bougeois E, Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, 1999
- Carré Philippe (dir.), *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001
- Carré Philippe., « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Education Permanente*, n° 136 (3), 1998, pp 119-131
- Creux Gérard, « Evolution des profils des étudiants de l'IRTS de Franche-Comté : 1992-2007 », in *Les cahiers du travail social*, n°62, 2010, pp.23-29
- Creux Gérard, Sabrina Presse, « La « vocation » des futurs étudiants en travail social à l'épreuve de l'analyse sociologique », *Sociologie Santé*, n°37, octobre 2014, pp 41- 66
- Demailly Lise, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008
- Dubet François, *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil, 2002
- Fablet Dominique, « Quels modèles de référence pour les travailleurs sociaux ? », *Empan*, 2009/3, n°75, pp. 72-79.
- Gaspar Jean-François, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, Editions La Découverte, 2013
- Grossetti Michel, « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 2006/1, n° 120, pp 5-28
- Hughes Everett C., « Carrières, cycles et tournants de l'existence », in *Le regard sociologique*, Editions de l'Ecole des Hautes études en sciences sociales, 1996, pp. 165-175
- Ion Jacques, Ravon Bernard, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005
- Jollien Alexandre, *Eloge de la faiblesse*, Les Editions du Cerf, Marabout, 1999
- Jovelin Emmanuel, *Devenir travailleur social aujourd'hui : vocation ou repli ? L'exemple des éducateurs, animateurs et assistantes sociaux d'origine étrangère*, Paris l'Harmattan, 1999

Jovelin Emmanuel, « Des travailleurs sociaux par défaut », *Revue Hommes et Migrations*, n°1266, pp. 20-33

Kaddouri Mokhtar, « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 2011/1, n°25, pp. 69-86

Lagrabrieulle Christine, Vonthron Anne-Marie, Pouchard Anne-Marie, « Les motivations intrinsèques e extrinsèques à se former et leurs effets sur les conduites d'entrée et de maintien en formation professionnelle », *Revue Canadienne Carriérologie*, Vol 11, n°3-4, 2008, pp. 467-481

Marquier Rémy., « 1,2 million de travailleurs sociaux en 2011 », *Etudes et résultats*, n°893, septembre 2014.

Montmoulinet Edith, « La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés. Reproduction et rôle des centres de formation », in Nathalie Conq, Jean-Pierre Kervella, Alain Vilbrod (dir), *Le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*, L'Harmattan, 2010, pp 29-55.

Négroni Catherine, *Reconversions professionnelles volontaires. Changer d'emploi, changer de vie, un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris, Armand Colin, 2007

Pessel Nathalie, « A la rencontre des travailleurs sociaux de demain », *ASH Magazine*, n°2, 2004

Pouchadon Marie-Laure, « L'engagement en formation. L'entrée en licence professionnelle 'emploi, formation, insertion.' », *Education permanente*, N°164/2005-3

Saint-Martin Corinne, Patrick Menchi, Frédéric Rodriguez, *La professionnalisation de l'intervention sociale en Midi-Pyrénées. Etude statistique des parcours des étudiants en formation dans cinq métiers du travail social*, Novembre 2013, Etude réalisée pour le Préfas Midi-Pyrénées

« Tableau de bord sur les emplois, les métiers, les qualifications et les formations du sanitaire et du social », *Les Cahiers de l'observatoire 2015*, Aquitaine Cap Métiers, mars 2015, 62 p.

Vilbrod Alain, « Du social de vocation au social de passage : le choix du travail social », in Elisabeth Prieur, Emmanuel Jovelin (dir), *Quel social pour quelle société au XXIème siècle : la société change, le social bouge*, Paris, L'Harmattan, 2001

Vilbrod Alain, *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, Paris, Editions, L'Harmattan, 2003

Vilbrod Alain, « Les fondements de l'identité professionnelle au sein des métiers du social », *Informations sociales*, n°94, 2001

Zaffran Joël, « Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux », in *Formation emploi*, n°86, 2004, pp25-38





## **ANNEXES**

## **Annexe 1**

### **Glossaire**

**ADMR** : Aide à domicile en milieu rural

**AMP** : Aide médico psychologique

**AS** : Assistante sociale

**BTS** : Brevet de Technicien supérieur

**DAEU** : Diplôme d'accès aux études universitaires

**DEASS** : Diplôme d'état d'assistant de service social

**DEAES** : Diplôme d'état accompagnant éducatif et social

**DEES** : Diplôme d'état d'éducateur spécialisé

**DRJSCS** : Direction régionale, de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale

**EJE** : Educateur de jeunes enfants

**ES** : Educateur spécialisé

**ESAT** : Etablissement d'aide par le travail

**IRTSA** : Institut régional du travail social Aquitaine

**ITS** : Institut du travail social

**ME** : Moniteur éducateur

**PREFAS** : Pôle recherche, étude, pour la formation et l'action sociale

**VAE** : Validation des acquis de l'expérience

## **Annexe 2**

### **Présentation des diplômes retenus pour l'enquête**

#### **Le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé**

L'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Il aide les personnes en difficulté à restaurer ou à préserver l'autonomie, à développer les capacités de socialisation, d'intégration ou d'insertion. Il favorise également les actions de prévention ;

#### **Le diplôme d'Etat d'assistant de service social**

L'assistant de service social intervient auprès de personnes confrontées à des difficultés familiales, professionnelles, financières, scolaires ou médicales. Il apporte une aide et un soutien, aussi bien psychologique, social que matériel, pour les inciter à trouver ou à retrouver une autonomie et faciliter l'insertion sociale et professionnelle ;

#### **Le diplôme d'Etat de Moniteur Educateur**

Le moniteur éducateur participe, en liaison avec les autres professionnels de l'éducation spécialisée, à l'action éducative et à l'organisation de la vie quotidienne des enfants, adolescents, ou adultes en difficulté ou handicapés accueillis dans les institutions médico-sociales ;

#### **Le diplôme d'Etat d'aide médico-psychologique<sup>27</sup>**

L'aide médico-psychologique accompagne au quotidien des personnes âgées et handicapées dans les gestes de la vie quotidienne (coucher, lever, toilette, habillage, repas, déplacements, etc.). Il a également un rôle d'encouragement et de soutien à la communication.

---

<sup>27</sup> Au moment où nous écrivons ces lignes, le diplôme d'AMP est en passe d'être réformé par la fusion avec le diplôme d'AVS (auxiliaire de vie sociale). Cette fusion donnera lieu à la création d'un nouveau diplôme, le diplôme d'état accompagnant éducatif et social (DEAES).

## Annexe 3

### Guide d'entretien

#### 1. Conditions de passation des épreuves d'entrée en formation

- Comment le candidat s'est-il orienté vers les épreuves de sélection pour l'entrée en formation dans les métiers du travail social ? (comment a-t-il eu l'information sur les épreuves de sélection ? A-t-il engagé la démarche d'inscription lui-même ?)
- Parcours scolaire et professionnel antérieurs
- Est-ce la première fois que le candidat tente les épreuves d'entrée en formation ?
- Si non, date de la première tentative ? Nombre de passations ?
- Le candidat s'est-il durant l'année en cours présenté dans plusieurs lieux de sélection ?
- Sens d'une délocalisation lointaine si elle a lieu ?
- Raison du choix de l'établissement si il y a eu admission dans plusieurs établissements ?
- Le candidat s'était-il préparé aux épreuves ? De quelle manière : a-t-il suivi une préparation préalable en école préparatoire par exemple ?

#### 2. Motivations d'entrée en formation

- Qu'est-ce qui vous a amené vers cette orientation professionnelle ?
- Depuis quand l'étudiant nourrit-il le souhait d'entrer en formations sociales ?
- Comment explique-t-il l'attrait éprouvé à l'égard de cette voie professionnelle ? (Qu'est-ce qui semble particulièrement attirer le candidat ? Comment exprime-t-il son intérêt pour les études et plus largement pour le travail social ?)
- Ces motivations sont-elles en lien avec les études ou une formation antérieures ?
- D'autres événements sont-ils à l'origine de ces motivations (une rencontre, un événement biographique particulier ?)
- Le candidat est-il en contact avec des personnes exerçant un métier du travail social ?
- Si oui : faire parler ; si non : travailler la façon dont l'étudiant a eu connaissance des métiers du travail social
- Le candidat a-t-il eu des expériences professionnelles, associatives, bénévoles dans le travail social ? Comment ces expériences se sont-elles forgées ? Qu'en retire-t-il ?
- Est-ce le seul et unique souhait d'orientation du candidat ou ce dernier est-il attiré par d'autres orientations professionnelles (motivation principale ou motivation périphérique pour le travail social) ?

#### 3. Représentations des métiers du travail social et du travail social

- Quelles sont les raisons qui expliquent le choix de la filière sociale réalisé ?
- Comment le candidat définirait-il les missions principales du métier pour lequel il a passé les sélections ? Que lui inspirent-elles ?
- Comment le candidat définirait-il le travail social ?
- Quel est pour lui le rôle principal du travailleur social ?
- Est-ce que la vision du métier a évolué depuis l'entrée en formation ? Sur quels aspects ? Pour quelles raisons ?

#### 4. Attentes à l'égard de la formation

- Le candidat est-il en mesure de formuler des attentes spécifiques à l'égard de la formation ? (de façon générale ou de façon plus spécifique par rapport à des contenus par exemple ou des attentes professionnelles particulières)
- Comment se représente-t-il la formation ?
- (Pour les candidats reçus) : Quel est aujourd'hui son niveau de connaissance des contenus de formation, des rythmes de formation (alternance, nature des stages selon les années et la progression dans la formation), des examens et certifications ? En était-il au courant au moment du passage des épreuves de sélection ?
- Quels sont les aspects de la formation qui le motivent le plus ? Quels sont ceux qu'il appréhende le plus ? Pour quelles raisons ?
- Que pensez-vous que pourrait vous apporter la formation ?
- (Pour les candidats reçus) : Quel étudiant en travail social êtes-vous (au niveau du travail scolaire, au niveau des interactions avec autrui).

### **5. Représentations et perspectives pour l'avenir**

- Si le candidat a été recalé aux épreuves d'admissibilité comment a-t-il vécu cette expérience ? Cela l'a-t-il démotivé pour poursuivre dans cette orientation professionnelle ?
- Que retient-il de cette expérience pour une éventuelle autre tentative ? Pour lui-même ?
- Comment envisage-t-il son avenir professionnel ? Son avenir personnel ?
- Quels sont ses principaux projets personnels, professionnels envisagés dans un moyen terme ?
- La réussite aux examens d'entrée a-t-elle créé de nouvelles perspectives pour l'avenir professionnel du candidat ou cela a-t-il plutôt confirmé des souhaits déjà formalisés ?
- Le candidat envisage-t-il une carrière dans le travail social ?

### **6. Identification**

- Age,
- Sexe,
- Situation familiale,
- Situation professionnelle,
- Niveau de diplomation,
- Situation professionnelle des parents,
- Lieu d'habitation et conditions d'habitation au moment de la candidature (autonome, en collectivité, chez les parents),
- Situation financière du candidat ou de l'étudiant (boursier, emploi pour financer les études, à la charge des parents)
- Niveau d'équipement

## Annexe 4

### Présentation des interviewés par établissement de formation

#### **ADES : 10 personnes : 3 AMP, 4 ME, 3 ES (dont 1 ajourné)- 7 femmes/3 hommes**

E1, femme, AMP: 55 ans, chômage, bac +2

E2, homme, AMP: 26 ans, CIF CDD, Niveau Bac pro, BEP carrières sociales

E3, femme, ES: 20 ans, VD, Bac L, fac de psycho

E4, homme, ES : 31 ans, CE, financement Unifaf, Bac pro vente non validé, formation CFPPA, DAEU (diplôme d'accès aux études universitaires)

E5, femme, AMP : 32 ans, ARE, BEP secrétariat, Certificat de compétences professionnelles (niveau IV)

E6, homme, ME : 26 ans, Niveau Bac, ARE

E7, femme, ME: 20 ans, Bac S, contrat de professionnalisation

E8, femme, ME (ajournée), 24 ans, BEP, BTA (Bac agricole), BTS agroalimentaire non validé

E9, femme, ES: 42 ans, niveau terminale, ARE + bourse,

E10, femme, ME : 37 ans, Niveau BTS comptabilité, ARE

#### **Etcharry : 10 personnes : 4 ME, 3 ES, 3 AMP (dont 2 ajournés) – 5 femmes/5 hommes**

E11, femme, ME : 25 ans, BEP Carrières sociales, BAC, prépa concours

E12, femme, ME, 21 ans, BAC, prépa concours (partie pratique non validée)

E13, homme, ES : 24 ans, Licence de Psychologie, prépa concours

E14, femme, ES : 22 ans, Bac, diplôme de moniteur équestre

E15, femme, AMP : 49 ans, comptable, formation financée

E16, femme, AMP, 37 ans, DUT Carrières sociales, Licence Sciences de l'éducation, formation financée

E17, homme, AMP : 54 ans, ancien colonel dans l'armée de l'air, retraité de l'armée

E18, homme, ES/ME (ajournée), 26 ans, responsable de centre d'animation et de crèche

E19, homme,, ME (ajourné) : 19 ans, Bac ES

E20, homme, ME : 22 ans, niveau BAC, formation financée pôle emploi

#### **ITS : 15 personnes : 2 ASS, 6 ES, 3ME, 4 AMP (dont 3 ajournés) – 10 femmes/5 hommes**

E21, femme, ME, 27 ans, célibataire, Licence, hébergé en foyer de jeune travailleur, formation payée par bourse du CR

E22, homme, ME, étudiant, 29 ans, Célibataire, Bac STT, hébergement en studio, formation financée par les parents + aides CR

E23, femme, ME, 50 ans, divorcée, maîtrise au chili, en location, en situation d'emploi (AMP, SMIC)

E24, homme, AMP, 39 ans, CAP charcutier-traiteur, célibataire avec enfant, location en appartement, études financées par le CG

E25, femme, AMP, 53 ans, divorcée, niveau bac+3, logement indépendant, faibles revenus

E26, homme, AMP, 29 ans, célibataire, BEP, hébergé chez son père, ARE et PRF conseil régional

E27, femme, AMP, 25 ans, CAP + Bac L, hébergement autonome en maison, financement PRF équivalent chômage

E28, homme, ES, 18 ans, étudiant en contrat d'apprentissage, Bac ES, célibataire, hébergement autonome en appartement, formation payée par salaire, CAF +aide parents + jobs en Bafa

E29, femme, ES, 29 ans, Bac, célibataire, hébergement autonome en appartement, Indemnisation Pôle Emploi  
E30, femme, ES, 19 ans, Bac, célibataire, hébergement autonome, études financées par les parents + emploi saisonnier  
E31, femme, ES, 19 ans, Bac S + DU, logement autonome, bourses d'étude  
E32, femme, ES, 19 ans, Bac, célibataire, Hébergement autonome, aide financière de sa mère  
E33, homme, ES, 21 ans, Bac, célibataire, colocation, aide financière des parents  
E34, femme, AS, 21 ans, Bac + 1, célibataire, inscrite à pôle emploi, hébergement autonome, indemnisation Pôle Emploi  
E35, femme, AS, 25 ans, Bac, célibataire, hébergement autonome, indemnisation Pôle Emploi

**CEF : 4 personnes : 2 ES, 2 ME**

E36, femme, ME, 38 ans, VD, BAC, 1<sup>ère</sup> année LEA, 1<sup>ère</sup> année LCE, RSA  
E37, entretien non retranscrit  
E38, entretien non retranscrit  
E39, entretien non retranscrit

**IRTS : 33 personnes : 10 AS, 10 ES, 10 ME, 3 AMP (dont 3 ajournés) – 21 femmes/12 hommes**

E40, homme, ME : 28 ans, BAC, ARE  
E41, femme, ME : 28 ans, BAC ES, Master Droit 1  
E42, femme, ME : 24 ans, BAC STSS, divers emplois comme auxiliaire de vie scolaire, foyer d'accueil médicalisé  
E43, homme, ME : 24 ans, BEP, BAC Pro, ARE  
E44, homme, ES: 28 ans, BAC, 2ans de socio, ARE  
E45, femme, ES: 23 ans, Bac, ARE  
E46, femme, ES : 25 ans, Master 1, ARE  
E47, homme, ME : 25 ans, Bac L  
E48, homme, ES : 20 ans, Bac, bourse + travail indépendant  
E49, homme, ES : 21 ans, BAC  
E50, homme, ES : 25 ans, Bac ES, licence AES, Master 1, ARE, + bourse région  
E51, homme, ES : 22 ans, BAC S, 2 ans de médecine, prépa psychomotricien interrompue, boursier  
E52, femme, ES : 18 ans, vit en couple, Bac L, entrée directe post-bac, aide parentale  
E53, homme, ES : 31 ans, reconversion, logistique des transports, DUT, Licence Pro, indemnisation pôle emploi ARE  
E54, femme, AS : 28 ans, BEP, diplôme d'aide-soignante, DAEU, 1 année de médecine, différents emplois en tant qu'aide-soignante, ARE + emplois saisonniers  
E55, femme, AS : 36 ans, Pacsée, 1 enfant, ancienne responsable commerciale, BTS, financement pôle emploi  
E56, femme, AS : 34 ans, 2 enfants, Pacsée, Bac + 3, Licence Pro  
E57, femme, AS : 22 ans, BAC S, 1 an licence physique/chimie, Licence de psycho, rémunération pôle emploi pendant 2 ans + bourses  
E58, femme, AS : 22 ans, Bac ES, 2 ans en fac sans rien valider, emplois saisonniers, bourses + financement parents  
*E59, femme, AS (ajournée) : ?, en activité comme ES, diplômée depuis 2000 en activité depuis 1989, Pas le bac, équivalence Drass*  
E60, femme, AS : 22 ans, BAC STSS, DUT carrières sociales, emplois saisonniers, bourse région + aide parentale  
E61, femme, AS : 18 ans, BAC ES, entrée directe en post-bac, Bourse + aide parentale



E62, femme, AS : 23 ans, BAC L, prépa lettres quelques mois, 2 ans de fac de droit, 1 an d'auxiliaire de vie scolaire, emplois saisonniers de caissière, économies personnelles + aide parentale + bourse

E63, femme, AS : 37 ans, Bac L, DEUG de lettres, DEUG de psycho, DUT management, gestionnaire d'un magasin, travail dans l'évènementiel, financement pôle emploi (puis complément de formation pendant 2 ans)

*E64, femme, ME (ajournée) : 26 ans, BTS, CUI de 20h + heures dans un centre social*

E65, homme, ME : 26 ans, BAC S, STAPS pendant 2 ans, expériences dans l'animation, financement pôle emploi (AISF), retour chez les parents pour raisons financières

E66, homme, ME, 29 ans, Bac Pro, AAH

E67, femme, ME : 26 ans, Bac commerce, BTS commerce, interim + emplois dans le commerce, reconversion suite à un bilan de compétences, fin de droits pôle emploi + allocation de fin de formation qui va prendre le relais

E68, femme, ME : 26 ans, BEP secrétariat, formation MFR interrompue, diplôme d'état d'AMP, divers emplois comme serveuse, interim, financement pôle emploi

*E69, femme, ES (ajournée) : 22 ans, BAC STG, prépa aux formations sociales, revenus au noir emplois sur les marchés,*

E70, homme, AMP : 54 ans, Cours d'emploi, veilleur de nuit au CEDEF, fin de scolarité à 16 ans, formation financée

E71, femme, AMP : 51 ans, CAP, agent de service hospitalier faisant fonction d'aide-soignante

E72, femme, AMP : présentation sociodémographique non renseignée