

FORMATIONS AUJOURD'HUI AUX METIERS DE DEMAIN : L'EVALUATION EST-ELLE POSSIBLE ?

Didier LAHAYE

Institut Régional de Travail Social de Champagne-Ardenne
Laboratoire « Analyse et Evaluation des Professionnalisations » (EA 3313),
Université de Reims Champagne-Ardenne
lahaye.didier@wanadoo.fr

Poser la question « *quelles formations aux métiers du social pour quel travail social ?* » suggère *de facto* de considérer la place et le rôle des opérateurs de formation qui préparent à ces métiers : qui sont-ils, combien, comment forment-ils, avec quels contenus, quelles méthodes, quels objectifs assignés ou décidés, etc. On propose de considérer ici la manière dont les centres de formation peuvent se saisir de cette question. Ou plutôt comment ils sont obligés de s'en saisir, de toute façon. En effet, si la définition du travail social place les centres de formation au centre de polémiques fortes, le jeu de contraintes qui s'exercent à leur endroit et leur mode d'organisation les obligent à évoluer en veillant à rester adaptés ; dans cette course à l'adaptation, l'évaluation peut être d'un bon recours. Mais si cette préoccupation d'évaluation est ancienne, les nouvelles modalités de régulation de l'action publique, comme les nouvelles formes de la question sociale qu'elles se doivent de contenir, introduisent la notion de territoire au centre de la logique de pilotage. Cette échelle d'analyse et d'action introduit un nouveau critère d'évaluation : la relation formation-emploi sur un périmètre donné, le suivi de cette relation supposant des outils de suivi spécifiques ; mais peuvent-ils être suffisants pour assurer un travail social bien organisé ?

Le positionnement du problème : former au « travail social »

Au préalable, il convient de baliser la complexité du champ d'intervention des centres de formation, à l'image du flou des catégories mobilisées pour le désigner. Il ne s'agit pas de retracer les frontières de cette nébuleuse, mais bien de rappeler la fragilité épistémologique de notions pourtant largement utilisées dans le champ politique qui encadre ce secteur d'activités et par l'ensemble des acteurs qui déclinent l'action publique.

À propos de la notion de « travail social », on peut lire par exemple qu'« *il n'y a donc pas de définition 'scientifique' du travail social, d'autant qu'en France il n'est pas constitué en*

discipline universitaire reconnue »¹. Dans le même ouvrage, on examine une revue de définitions possibles qui adoptent des principes de construction très différents (des publics destinataires au contenu de l'activité en passant par sa finalité)². Et si l'usage consacre aujourd'hui la notion d'intervention sociale « *n'est pas un concept strictement défini, elle déborde les définitions disciplinaires. Aucune approche juridique, administrative, politique, corporative ou théorique ne peut en épuiser le sens, ni en dessiner les frontières* »³. Jean-Noël CHOPART s'interrogeait déjà en 2000 : « *Doit-on désormais préférer le terme d'intervention sociale à celui de travail social pour désigner ce champ professionnel ? La réponse est évidemment nuancée selon que l'on privilégie les mutations ou que, bien au contraire, on mette l'accent sur les permanences des fonctions sociales et des modalités de l'action* »⁴. Quant aux « métiers » du travail social, on assiste à une ouverture des emplois à des qualifications qui vont bien au-delà du « noyau dur » des « professions » traditionnelles⁵.

La multiplication des publics concernés par la question sociale et des prestations à réaliser, combinée à la diversification des dispositifs et des financeurs, ouvre un espace inédit pour des métiers nouveaux qui mettent davantage l'accent sur un « niveau » de diplôme - pour peu que ce dernier soit de près ou de loin en rapport avec les compétences exigées -, que sur les qualifications professionnelles répertoriées qui voient leurs référentiels dépassés par ces problématiques réputées émergentes. Aussi, sur ce marché ouvert, on voit apparaître des formations universitaires se positionner sur l'intervention sociale en général, voire sur des secteurs émergents (urgence sociale, évaluation...) et sur des niveaux supérieurs (licences et masters respectivement de niveaux 2 et 1) à ceux des écoles en travail social (au mieux reconnus au niveau 3 pour l'intervention, les niveaux 2 et 1 étant dans la presque totalité des cas ceux des métiers de l'encadrement⁶).

Si l'analyse des logiques de constitution de l'intervention professionnelle autour de la question sociale est malaisée, on peut en revanche convenir que de nombreux indicateurs montrent que cette dernière est à la fois en évolution et en augmentation. Dans ce contexte, la question du rôle des instituts de formation en travail social prend toute son importance, même si le champ dans lequel ces futurs professionnels devront s'inscrire, voire coopérer, reste

¹ Inspection Générale des Affaires Sociales, rapport annuel 2005 : *L'intervention sociale, un travail de proximité*, Paris, La Documentation française, p. 23.

² Idem, pp. 18-19.

³ Idem, p. 15.

⁴ Jean-Noël CHOPART, « Du travail social à l'intervention sociale », in CHOPART (dir), *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, 2000, p. 267.

⁵ Claude DUBAR préférant parler de « semi-professions »...

⁶ À l'exception du Diplôme d'Etat de Médiateur Familial, reconnu au niveau 2.

relativement incertain dans certains domaines d'activité.

Une adaptation permanente nécessaire dans un espace concurrentiel nouveau.

S'inscrire dans le champ du travail social implique donc de faire avec le changement social. A ce sujet, on peut entendre ça et là quelques sollicitations pour que le réseau des écoles de travail social fasse preuve d'innovation et de capacité d'adaptation, qu'il s'ouvre aussi vers l'université, comme si une dichotomie existait vraiment entre les savoirs académiques - à l'université - et une connaissance du terrain - dans les centres de formation -, ces derniers pouvant du même coup être suspectés d'alimenter un « système à part »⁷ ou construit sur un « scénario révolu »⁸. Il ne s'agit pas d'engager ici un *plaidoyer pro domo* mais de rappeler les principes qui animent la pédagogie de ces instituts de formation. On peut ainsi se rallier au constat de Catherine TOURRHILES qui suggère que « *l'innovation dans le travail social pourrait apparaître comme banale tant les difficultés rencontrées par les publics pris en charge par les travailleurs sociaux obligent ceux-ci à inventer au quotidien pour faire face à l'urgence, mais aussi pour donner sens à leurs pratiques dans un système complexe et hétérogène d'interventions et de compétences, dans une démultiplication de dispositifs et de règles d'une société 'désolidarisée' où les 'surnuméraires' et les 'désaffiliés' ont de faibles chances d'intégration. (...) Il faut donc que les travailleurs sociaux aient été confrontés dans leur formation à ces risques, incertitudes et interrogations qui caractérisent les situations d'action avec des personnes de plus en plus en difficulté dans le cadre d'un système complexe, diversifié et multi référentiel afin que leurs pratiques soient toujours en accord avec les besoins des usagers* »⁹.

Comment les opérateurs de formation peuvent-ils se maintenir au plus près de ces réalités de terrain ? On peut lister au moins quatre leviers intrinsèquement liés qui ont un rôle moteur dans cet ajustement permanent.

⁷ Lire à ce sujet, Philippe GABERAN, « Formations en travail social : la fin d'un système à part », *Lien Social*, n°816, 9 novembre 2006, pp. 8-12.

⁸ Cette relation entre instituts de formation et université mériterait un développement à part pour analyser un double mouvement de maintien à distance pour le développement d'une « spécificité professionnelle » revendiquée et de rapprochement académique dans des formes de collaboration spontanée ou telles que le prévoit le Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale (anciennement DSTS).

⁹ C. TOURRHILES, « De l'innovation en travail social », in *L'année de l'action sociale 2007* ; Protections de l'enfance, prévention de la délinquance : les nouvelles frontières de l'action sociale, Paris, Dunod, 2007, p. 217.

- Le mouvement de professionnalisation, incontestable même si discutable¹⁰ qui, à partir des années 1970, associe à un niveau de connaissances académiques la compétence des futurs professionnels à s'adapter aux changements¹¹.
- Le principe de l'alternance intégrative qui associe non pas l'expérience pratique à la formation théorique, mais plutôt les acteurs de terrain – au plus près des réalités sociales – au dispositif même de formation, ce principe étant renforcé avec la mise en place de « sites qualifiants ».
- Le mouvement de décentralisation qui, en transférant des compétences aux départements et aux régions, introduit une dimension locale et spécifique dans la prise en compte des besoins et des dispositifs qui encadrent l'action des intervenants sociaux.
- Le recours à de multiples ressources externes (professionnels au sens large ou universitaires) pour assurer les interventions pédagogiques, les formateurs des instituts ayant davantage un rôle d'ingénierie de formation pour coordonner cet ensemble d'intervenants hétéroclites, à l'image, précisément, de l'hétérogénéité des acteurs et dispositifs qui animent l'intervention sociale.

Au total, le dispositif de formation en travail social a dû s'adapter aux évolutions des publics et de leurs besoins, aux contraintes de terrains (pour l'accueil et la formation des « stagiaires » ou en tant que futurs employeurs), aux modes de déclinaison locale des politiques publiques, à l'évolution, aussi, du profil des étudiants à l'entrée de la formation¹² en termes de niveau scolaire, la mise en place de l'alternance intégrative et de la transversalité et, enfin, à l'émergence des nouvelles voies d'accès à la qualification (VAE, apprentissage) qui suggèrent de construire des parcours individualisés de formation. Cette adaptation se traduit par la mise en œuvre d'innovations pédagogiques qui ont fait l'objet de la deuxième biennale du Groupement National des Instituts Régionaux en Travail Social (GNI) les 6 et 7 juillet à

¹⁰ Pour une analyse synthétique de la question, lire par exemple le numéro 544 de la revue Lien social, 21 septembre 2000 avec les interventions croisées de Jean Noël CHOPART, François ABALLEA et Michel AUTES.

¹¹ La circulaire du 28 mai 1982 sur les « orientations principales sur le travail social », rédigée par Nicole QUESTIAUX, ministre de la Solidarité nationale à l'époque, proposait déjà une préparation à un « travail pluridisciplinaire et une mobilité dans les fonctions », permettant « d'apporter aux professionnels une réelle sécurité dans leur identité professionnelle », tout en préconisant une « liaison étroite avec les universités dans le cadre d'un conventionnement ».

¹² Le Schéma national des formations sociales 2001+2005 établi par le Ministère de l'emploi et de la solidarité montre l'évolution entre 1988 et 1996 du diplôme possédé à l'entrée en formation. Par exemple, la part de ceux qui détiennent un diplôme supérieur au bac passe de 11,1% à 25,4% pour les prétendants au DEAS et de 7,8% à 22,9% pour le DEES. Au total, et plus particulièrement pour les diplômes de niveau IV et V, il n'est pas rare que les candidats possèdent à l'entrée un niveau de diplôme supérieur à celui du diplôme professionnel visé.

Marseille¹³.

Loin de s'abriter sur un modèle passéiste d'analyse et d'intervention calé sur les Trente Glorieuses, les instituts de formation ont du intégrer les modes de réponses du « *grand cauchemar des années 1980* »¹⁴ avec son slogan de « *vive la crise* », émission présentée en février 1984 par Yves MONTAND avec l'économiste Michel ALBERT qui s'achèvera par « *c'est vous, et vous seul, qui trouverez la solution, prenez-vous par la main* ». Cette proposition était déjà soutenue en Février 1983 dans un éditorial du journal Libération invitant à « *rendre la crise positive, transformer des sujets passifs en sujet actifs, faire des citoyens assistés des citoyens entrepreneurs* ».

Dans cette idéologie qui désignera la crise de légitimité de l'Etat Providence¹⁵, on relèvera deux conséquences pour les travailleurs sociaux et leurs pratiques :

- les publics en difficultés dites sociales ont « *le droit de choisir sa vie et l'injonction à devenir soi-même* »¹⁶ et doivent se ressaisir dans le mouvement de « *l'entreprise qui devient, elle aussi, un espace de réalisation personnelle* »¹⁷. La philosophie de l'assistance aux publics en difficulté change donc de sens sur la nature du mal – certains évoquant même la résurgence de la figure du « mauvais pauvre » du XIXe siècle – et sur, *de facto*, la nature de la prestation à fournir pour les « aider » ;
- les acteurs de l'intervention sociale, comme tous les salariés, doivent répondre aux exigences de ce que Danièle LINHART¹⁸ décrit comme deux modèles de nouvelles organisations du travail. Le premier, décrit comme néo-taylorien, exige du salarié à la fois un niveau de compétences élevé, le respect des prescriptions et des procédures prescrites par la hiérarchie (logiques qualité) et de participer dans le même temps à la modification de ces prescriptions. Le second est post-taylorien quand les procédures ne pouvant être déterminées du fait de la nature de l'activité, on s'en remet précisément à l'initiative du salarié, sa capacité à s'adapter, ses compétences en tant

¹³ Voir C. TOURRILHES, D. LAHAYE, « L'innovation pédagogique dans la formation des travailleurs sociaux », Eclairages, n°4, février 2007, consultable sur le site <http://www.irts-ca.fr/>

¹⁴ Pour reprendre le titre du livre de François CUSSET, *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*, La Découverte, Paris, 2006.

¹⁵ P. ROSANVALON, *La Nouvelle Question sociale*, Points, Essais, 1995

¹⁶ A. EHRENBERG, *La fatigue d'être soi, dépression et société*, Odile Jacob, Paris, 1998, p. 14.

¹⁷ A. EHRENBERG, *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, Paris, 1991, p. 171.

¹⁸ D. LINHART (co-direction avec J. KERGOAT, J. BOUTET, JH. JACOT), *Le monde du travail*, La Découverte, 1998.

que « savoir être » pour atteindre des objectifs en revanche très précis.

Face à « l'usager » (« au cœur des dispositifs », après « l'élève au centre », ou « l'étudiant acteur de sa formation »), l'intervenant d'aujourd'hui se voit nouvellement défini dans les référentiels qui accompagnent la réforme des diplômes ou dans ceux des « nouveaux » métiers qui émergent (DEMF, CAFERUIS, médiateurs...) : une capacité à l'autonomie pour agir, réagir, s'adapter, s'informer, se former.¹⁹ Cette tonalité dans le cahier des charges des instituts de formation ne vient pas brusquer une manière de faire qui se verrait ainsi brutalisée dans un fonctionnement « traditionnel » : ces injonctions ne viennent que formaliser une dynamique déjà engagée dans la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques et la visée de leurs objectifs.

L'évaluation en question.

La formalisation de l'évaluation (interne et externe) dans la loi de rénovation de l'action sociale et médicosociale de 2002 ne saurait être comprise comme l'injonction à mettre en place une démarche qui n'existait pas avant. Si elle ne vise pas spécifiquement les centres de formation, il est clair que ceux-ci ont toujours été en situation d'adapter leurs prestations aux besoins du secteur sous le poids des terrains de stage, des professionnels participant au dispositif de formation ou plus simplement par philosophie (on pourrait parler d'une culture de l'évaluation telle qu'on peut la trouver dans l'éducation nationale). Autrement dit, le questionnement participant de la démarche d'évaluation selon le Petit Guide de l'évaluation (« *que s'est-il passé ? A-t-on bien fait ? Comment faire mieux* »)²⁰ est intrinsèquement lié à l'activité même des centres de formation. En premier lieu il s'agit de déterminer l'objet d'évaluation qui se révèle multiple. Au centre de l'évaluation, il y a les étudiants. Ils sont de fait évalués, et à différents moments de leur cursus. À commencer par le temps d'admission qui repose sur une « sélection » ; mais aussi tout au long de leur production (l'équivalent d'un contrôle continu), sur une diversité de compétences (théoriques, pratiques...), avec une multiplicité d'acteurs (formateurs de centre, formateurs de terrain...), l'évaluation finale (qui reprend pour partie les évaluations intermédiaires constitutives du « dossier de formation ») conditionnant l'obtention du diplôme. Le taux de réussite au diplôme est ici un indicateur

¹⁹ Cette remarque s'inscrit dans le contexte plus large d'une conception libérale de l'individu, déclinaison inspirée du « self made man », qui touche l'ensemble du secteur social – acteurs et dispositifs techniques ou législatifs – comme le secteur marchand dont il importe non seulement l'idéologie mais aussi le vocabulaire et les slogans.

²⁰ Voir le « Petit guide de l'évaluation », Conseil scientifique de l'évaluation, Paris, La Documentation française, 1996.

d'évaluation de la formation. Toutefois, si l'on se réfère à la définition de l'évaluation du décret du 18 novembre 1998 créant le Conseil national de l'évaluation, « *l'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre* ». Dès lors, si les *résultats* au diplôme permettent de juger l'atteinte des objectifs, ils ne renseignent pas sur la production de ces scores et la question perdure de savoir s'il convient de les imputer aux formateurs, à la pédagogie, aux processus, à l'organisation, etc., pour comparer ces résultats aux *moyens assignés*. Par ailleurs, une telle organisation se trouve inévitablement au cœur d'un système d'acteurs et d'attentes pluriels avec, éventuellement, des *objectifs* contradictoires (tutelle, employeurs, usagers, étudiants...).

On peut cependant lister cet ensemble d'objectifs (dont il convient, au préalable, de faire l'inventaire) en termes d'objectifs finaux, intermédiaires et opérationnels pour disposer ensuite d'une série d'indicateurs correspondants.

Les objectifs finaux sont de répondre aux besoins (attentes) de qualification dans le secteur et de professionnaliser les étudiants. Les indicateurs correspondants sont alors l'employabilité, mais aussi la forme d'insertion professionnelle (en lien avec la formation et dans un secteur en tension).

Les objectifs intermédiaires sont de préparer aux diplômes, en distribuant des contenus de cours en lien avec les référentiels de certification, tout en répondant aux étudiants, « *acteurs de leur formation* ». Les indicateurs sont la réussite aux examens, l'effectivité de l'enseignement et le degré de satisfaction des étudiants.

Enfin, les objectifs opérationnels sont l'accompagnement des étudiants avec une pédagogie adaptée et des moyens logistiques satisfaisants. Les indicateurs sont le tutorat, les résultats du contrôle continu et les conditions de travail.

Toutefois, ces objectifs ainsi déclinés n'épuisent pas la complexité. La diversité des conceptions du travail social et, concomitamment, de ce que doit être un travailleur social génèrent une multiplicité de critères d'évaluation structurant des conflits de points de vue. Parce que ces points de vue se construisent sur des systèmes de valeurs concernant la solidarité, il serait vain d'attendre l'atteinte d'un consensus parfait, sauf à vouloir éteindre tout débat sur ce que doit être une société démocratique avec les règles du « vivre ensemble ». Plus pragmatiquement, d'aucuns posent la question de la temporalité de l'évaluation et du moment convenable pour mesurer les effets produits par un centre de formation. Ce secteur de

métier, centré sur la relation humaine, revendique à ce titre des aptitudes en termes de savoir être, laissant ainsi une part importante à la formation « pratique ». Dès lors, l'expérience - comme accumulation de situations potentiellement génératrices d'une progression en termes de professionnalités telle que le reconnaît la Validation des Acquis de l'Expérience-, continue de « construire » le professionnel. Mais les choses ne vont pas de soi : expérience et ancienneté ne sont pas des termes équivalents : si la première notion est connotée d'une valeur positive de progression et d'amélioration, la seconde peut, à l'inverse, être synonyme d'inadaptation progressive aux exigences d'une réalité nécessairement évolutive que ce soit par des connaissances non mises à jour ou des phénomènes plus subjectifs d'usure professionnelle. Former un travailleur social veut donc aussi dire le préparer à se former « tout au long de la vie », d'apprendre à identifier les vecteurs d'une progression professionnelle tout en se montrant autonome dans cet apprentissage continu.

Les limites de l'évaluation : la relation formation/emploi et les secteurs en tension

Cette première échelle d'analyse (macro) est nécessaire. Elle prend en compte l'ensemble des besoins sociaux d'une population pour déterminer les besoins de qualification correspondants (traduits en termes de métiers) pour, ensuite, envisager le niveau de correspondance tant qualitative que quantitative des « compétences » disponibles et de leur évolution sous le poids de l'expérience. Toutefois, dans le sillage du mouvement de décentralisation engagé depuis plus de 20 ans, l'analyse des besoins sociaux et de leurs évolutions montre les limites des politiques catégorielles et la nécessité d'approches transversales et coordonnées pour répondre à des problématiques multifactorielles. Dans cette perspective, la notion de territoire devient le mode d'entrée pertinent pour penser le développement de l'action sociale. Par ailleurs, la loi du 13 août 2004 relative aux « libertés et responsabilités locales » confie aux régions la responsabilité en matière de formation sociale. Cette dimension du pilotage (y compris financier) de l'action publique incite donc à raisonner sur cette nouvelle échelle, notamment concernant la relation formation/emploi : c'est à l'échelle de la région qu'il convient d'ajuster les moyens en termes de formation (établis par un schéma régional des formations) au regard des besoins de la population, en s'assurant que les moyens mobilisés et financés sont bien destinés à répondre aux besoins locaux de compétences.

La mise en place d'un observatoire de l'insertion professionnelle des étudiants diplômés de l'IRTS veut répondre à ce besoin de pilotage. Une première enquête réalisée en 2005 auprès d'un échantillon de 508 personnes diplômées en 2002, 2003 et 2004 (167 questionnaires

exploités)²¹ permet d'analyser en partie la qualité de la relation/emploi.

D'abord en termes d'insertion professionnelle : la situation d'emploi domine pour ces nouveaux diplômés (5 personnes sur 167 déclarent être à la recherche d'un emploi), dans un poste en rapport avec le diplôme dans la totalité des cas. Ce taux d'emploi va de pair avec la durée d'accès au poste, inférieure à deux mois dans les trois-quarts des cas, le fait qu'il s'agisse d'un poste choisi (la moitié des cas), en contrat à durée indéterminé le plus souvent (4 cas sur 5) et à temps complet dans la presque totalité des cas.

Dans ces résultats sur l'accès à l'emploi, une dimension est toutefois éludée. Dans un contexte qui prône différentes formes de mobilités, et plus particulièrement chez les jeunes, il s'agit d'envisager la stratégie des professionnels et les logiques constitutives de carrières qui peuvent se révéler très évolutives et mettre à mal les scénarii de besoins par secteur établis par les schémas de formation. En effet, les nouveaux diplômés, *a fortiori* dans un secteur à faible taux de chômage, se trouvent devant un double choix relatif concernant la recherche d'emploi : à quel endroit et dans quel secteur ?

Concernant le premier type de mobilité, on observe que les étudiants proviennent de 19 départements différents dans une région qui en compte 4 ; en réalité, ils sont déjà 29% à provenir d'une autre région²². Toutefois, le « taux d'évaporation » reste acceptable puisque, au total, entre ceux qui, originaires de la région mais qui vont travailler ailleurs, et ceux qui, originaires d'une autre région décident de rester en Champagne-Ardenne, on assiste à un jeu à somme nulle.

Si ces chiffres traduisent une situation favorable en termes d'emploi, la situation ne doit pas pour autant être tenue satisfaisante. En effet, à défaut d'éléments statistiques fiables (d'où l'intérêt de les produire), on peut empiriquement faire l'hypothèse de difficultés de recrutement notamment dans le secteur de l'aide d'urgence et des internats de l'aide sociale à l'enfance. C'est dire que la mobilité intra professionnelle mérite cette fois d'être considérée, *a fortiori* dans un secteur ou une même qualification (qui exclut le principe d'une « spécialisation ») ouvre l'accès à une grande diversité de métiers.

²¹ Pour en savoir plus sur la méthodologie de l'enquête : Didier LAHAYE, « La mobilité géographique et l'accès à l'emploi des diplômés de l'IRTS Champagne-Ardenne de 2002 à 2004 », *Eclairage*, N°3, IRTS Champagne-Ardenne, septembre 2006. Accessible sur le site <http://www.irts-ca.fr/>

²² Comme dans d'autres secteurs de formation, compte tenu du niveau de sélection, les candidats maximisent leurs chances d'admission en passant les épreuves dans plusieurs centres de formation.

La question de départ se trouve donc déplacée.

L'enjeu dans la production de compétences adaptées pour répondre aux besoins d'un secteur de public en difficulté tient évidemment à la « qualité » des dispositifs de formation qui doivent, comme ils le font depuis toujours, maintenir et développer des outils d'évaluation (même si les méthodologies peuvent éventuellement évoluer), la complexification de l'intervention sociale n'étant pas, de ce point de vue, une difficulté insurmontable. Mais cette attention n'y suffit pas. Il convient également de s'intéresser à l'orientation des nouveaux diplômés inscrits sur le marché du travail.

C'est donc à un double moment de la carrière qu'il s'agit d'observer les choix de ces nouveaux professionnels : au moment de la première orientation qui succède à l'obtention du diplôme ; mais aussi à différents moments de la trajectoire professionnelle pour observer les modes de « reconversions », qu'il s'agisse d'un choix d'exercer dans un autre secteur (en termes de public), de viser un autre métier (ce que favorise la VAE) ou d'ambitionner un poste à responsabilité.

Le travail social, en se complexifiant, continue de se segmenter en métiers différents, avec des secteurs qui resteront, peut-être, attractifs et d'autres moins. Il semble donc que ce soit les formes de traitement de la question sociale qui permettront de réguler l'adéquation entre les compétences disponibles et les besoins mesurés : car un des leviers pour assurer l'intérêt des professionnels à choisir un secteur plutôt qu'un autre reste les moyens à leur disposition pour exercer leur métier et atteindre des objectifs raisonnables.

Encore faut-il que les objectifs assignés le soient réellement. Et sur ce point, les instituts de formation n'ont que peu de manœuvre.