

Regards croisés sur  
l'apprentissage du  
secteur de la santé,  
du social et du  
médicosocial  
dans la région des  
Hauts-de-France

## LARIIS

Laboratoire de recherche  
interdisciplinaire en intervention sociale

## CerSo



**Auteur principal :**

Vincent Paolino, Ingénieur d'études, LARIIS, CERSO

**Autres contributeurs :**

Alexia Duytschaever, Chargée d'études, IRTS Hauts-de-France - Pôle Recherche, CERSO

Alexandre Deprun, Data scientist, LARIIS, CERSO

**Membres du comité de pilotage :**

Élise Duquesnoy, Directrice du CFA Adamss

Désiré Moison-Verdière, Chargé de projets formation et qualité

# Table des matières

Introduction .....	1
Méthodologie.....	2
Une lecture des dynamiques d'emploi à partir des données publiques .....	3
Un questionnaire auprès des jeunes concernés par l'apprentissage .....	3
Un questionnaire ciblant les employeurs du secteur .....	3
Une série d'entretiens menés auprès des organismes de formation .....	4
Principes d'analyse des matériaux recueillis .....	4
Une gouvernance partagée : les comités de pilotage .....	5
Limites de l'étude et précautions d'interprétation.....	5
Ouvertures et perspectives.....	6
1. Évaluation de la tension locale des métiers des secteurs social, médicosocial et santé.....	7
1.1 Les « Besoins en main d'œuvre » déclaré par les employeurs.....	9
1.2 Les offres d'emploi publiées par France Travail.....	12
1.3 Le vieillissement de la population active de la région Hauts-de-France .....	14
Les indicateurs d'emploi - Ce qu'il faut retenir .....	16
2. Les apprentis du secteur social, médicosocial et santé dans la région Hauts-de-France .....	18
2.1 Identification sociodémographique.....	19
2.2 Avant l'apprentissage – motivations .....	23
2.3 Pendant l'apprentissage – vécu.....	26
2.4 Après l'apprentissage – insertion professionnelle .....	29
Les apprentis - Ce qu'il faut retenir .....	32
3. Les employeurs et encadrants.....	34
3.1. Portrait des employeurs et encadrants répondants .....	34
3.2. Les pratiques des employeurs recruteurs .....	35
3.3. Les pratiques et représentations des employeurs non recruteurs .....	38
Les employeurs et encadrants – Ce qu'il faut retenir .....	40
4. Les partenaires pédagogiques.....	42
4.1 Particularités de l'apprentissage dans la formation en travail social et médico-social .....	42
4.2 Le vécu des apprentis.....	50
4.3 La gestion pédagogique et organisationnelle de l'apprentissage .....	59
4.4 Conclusion.....	65
Les partenaires pédagogiques - Ce qu'il faut retenir .....	66
Conclusion générale.....	67
Préconisations opérationnelles.....	67
Réflexions complémentaires.....	68
Bibliographie et sources de données externes .....	70
Glossaire.....	71

---



## Introduction

Dans un contexte de tension croissante sur les métiers du lien, du soin et de l'accompagnement, l'apprentissage apparaît plus que jamais comme une politique publique déterminante, au cœur des engagements du Gouvernement. Ce modèle de formation, fondé sur l'alternance entre théorie et pratique, s'impose comme un levier stratégique de qualification, d'insertion professionnelle et d'attractivité pour des secteurs essentiels mais fragilisés.

Le champ du social, du médicosocial et de la santé connaît depuis plusieurs années une double pression : d'une part, l'augmentation continue des besoins en main-d'œuvre, amplifiée par le vieillissement de la population et les transformations démographiques ; d'autre part, une crise persistante de l'attractivité, alimentée par les conditions de travail, la reconnaissance insuffisante des métiers, et, récemment, par l'introduction de la prime Ségur, devenue une charge nouvelle pour les employeurs. À cela s'ajoute une baisse progressive des aides à l'embauche et une diminution des niveaux de prise en charge financière, fragilisant un modèle économique déjà contraint pour de nombreuses structures.

C'est dans ce contexte incertain, mais porteur de transformation, que s'inscrit la présente étude. Son ambition : éclairer les effets réels de l'apprentissage sur le tissu professionnel des Hauts-de-France, en recueillant et croisant les regards des trois piliers du dispositif : les apprentis, les employeurs et les unités de formation. Ces voix, analysées à la lumière des dynamiques territoriales de l'emploi et des statistiques régionales, permettent de dépasser les discours convenus pour objectiver les faits, mesurer les impacts et identifier les leviers de progrès.

Les constats sont puissants : l'apprentissage est majoritairement choisi de façon volontaire et stratégique par les jeunes, qui y voient une filière d'excellence et d'autonomie. Les employeurs, pour leur part, y trouvent une réponse pertinente à leurs besoins de recrutement, tout en valorisant la transmission et la montée en compétence. Quant aux organismes de formation, ils soulignent la cohérence de ce mode d'enseignement avec l'histoire des métiers du social : une pédagogie fondée sur l'expérience, la responsabilité, et l'immersion dans le réel.

Mais cette dynamique vertueuse ne saurait masquer les fragilités du système. Les tensions budgétaires, les freins organisationnels, les difficultés d'accompagnement, les inégalités d'accès liées au territoire ou au handicap, et la rareté des expériences diversifiées pour certains apprentis sont autant de défis à relever. Ils exigent des réponses concertées, coordonnées, durables.

Plus qu'un simple état des lieux, cette étude se veut une contribution au débat public. Elle affirme avec force que l'apprentissage, loin d'être une voie secondaire, est une modalité de formation d'avenir pour les secteurs du soin, du social et du médicosocial. À condition que les moyens suivent l'ambition. À condition que l'engagement des employeurs soit reconnu et soutenu. À condition que chaque apprenti puisse être accompagné avec exigence, bienveillance et équité.

Elise Duquesnoy, Directrice du CFA Adamss

# Méthodologie

Cette étude s'est déroulée entre janvier 2024 et juin 2025, avec pour ambition de dresser un état des lieux actualisé de l'apprentissage dans les secteurs du social, du médico-social et de la santé, sur le territoire des Hauts-de-France.

Pour répondre à cet objectif, nous avons fait le choix d'une approche croisée, mobilisant des sources variées et sollicitant plusieurs catégories d'acteurs : les jeunes concernés par l'apprentissage (qu'ils soient en amont du parcours, actuellement en formation ou déjà diplômés), les employeurs (ayant ou non l'habitude d'accueillir des apprentis), ainsi que les équipes pédagogiques et directions des centres de formation partenaires. Ce dispositif méthodologique s'inscrit dans la démarche des sciences participatives : seule une pluralité de points de vue et de savoirs permet d'appréhender les réalités concrètes de l'apprentissage dans sa complexité.

Afin d'ancrer territorialement les données recueillies, nous avons souhaité prendre en considération le contexte de la situation de l'emploi dans la région. En interrogeant les dynamiques de recrutement et la structuration des besoins en main-d'œuvre, nous avons cherché à comprendre comment l'apprentissage s'inscrit (ou pourrait s'inscrire davantage) dans la régulation des tensions sur le marché du travail, notamment dans les filières du lien, du soin et de l'accompagnement. L'état de la relation entre offre et demande d'emploi, à l'échelle régionale, est ici considéré comme un facteur structurant, en lien direct avec les politiques publiques de formation et d'insertion professionnelle.

Nous commencerons donc l'analyse en rendant compte de la réalité territoriale de l'emploi de ces secteurs.

## Récapitulatif des données récoltées



### Données emploi

Data-analyse des annonces diffusées par France Travail 2015-2024  
Data-analyse des projets de recrutements déclarés par les employeurs dans le cadre de l'étude BMO France Travail entre 2014-2024



### Apprentis

Questionnaire à destination des prospects (163), des apprentis actuels (313) et des anciens apprentis (94). 570 réponses récoltées.



### Employeurs

Questionnaire à destination des employeurs actuels d'apprentis (142), et des employeurs potentiels (78). 220 réponses récoltées.



### Partenaires pédagogiques

Campagne d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de cadres pédagogiques et directions d'organismes de formation.  
12 entretiens réalisés

## Une lecture des dynamiques d'emploi à partir des données publiques

Dans le prolongement de notre démarche, nous avons donc mobilisé des jeux de données disponibles en open data afin de situer l'apprentissage dans le contexte plus large des tensions sur l'emploi dans la région. Deux sources principales, toutes deux issues de France Travail, ont servi de socle à cette analyse.

D'une part, nous avons examiné l'évolution du volume d'offres d'emploi publiées entre 2015 et 2024 ; d'autre part, nous avons exploité les données de l'enquête annuelle « Besoins en main-d'œuvre », qui recense, sur la période 2014-2024, les intentions de recrutement déclarées par les employeurs.

Pour garantir la pertinence de l'extraction, le périmètre de recherche a été rigoureusement restreint aux seuls métiers en lien avec les formations portées par le CFA ADAMSS. Un travail préalable d'appariement entre nomenclatures (ROME v3 et FAP) a permis de construire une table de correspondance, assurant la cohérence entre les codes métiers utilisés dans les sources statistiques et les référentiels de formation mobilisés dans le cadre de cette étude. Cette table est disponible en préambule de la partie dédiée.

## Un questionnaire auprès des jeunes concernés par l'apprentissage

Afin de recueillir des éléments précis sur les trajectoires, les représentations et le vécu des apprentis, nous avons conçu un questionnaire spécifiquement destiné à ce public. L'outil a été élaboré en concertation avec les équipes du CFA ADAMSS, dans le cadre des groupes de travail mis en place pour le pilotage de l'étude.

Le questionnaire visait à interroger les jeunes à différents moments de leur parcours : avant leur entrée en apprentissage, pendant leur formation en alternance, ou une fois diplômés. L'architecture du formulaire a ainsi été pensée pour s'adapter au profil des répondants. Les candidats en amont du contrat (dits "prospects") étaient invités à s'exprimer sur leurs motivations initiales et leurs attentes ; les apprentis en formation ont pu témoigner à la fois de leur décision d'entrer en apprentissage et de leur expérience en cours ; les anciens apprentis ont, quant à eux, apporté un éclairage rétrospectif sur l'ensemble du parcours, jusqu'à l'insertion professionnelle.

La diffusion de ce questionnaire a reposé sur une stratégie multicanale : envoi ciblé par courrier électronique, affichage avec accès par QR code, et diffusion en présentiel lors de rassemblements d'étudiants. Ces actions ont été coordonnées par le CFA, qui a assuré la logistique de terrain de diffusion et de récolte.

Au total, 570 jeunes ont répondu à l'enquête. L'échantillon se compose de 163 personnes en amont de la signature d'un contrat (prospects), 313 apprentis actuellement en formation, et 94 diplômés ayant terminé leur parcours en apprentissage

## Un questionnaire ciblant les employeurs du secteur

Dans le prolongement du travail réalisé auprès des apprentis, un second questionnaire a été élaboré à destination des employeurs et des encadrants. L'objectif était double : recueillir des retours d'expérience de la part des structures déjà engagées dans l'apprentissage, et mieux comprendre les freins exprimés par les employeurs encore non impliqués, bien qu'éligibles au dispositif.

L'enquête s'adressait ainsi à deux profils distincts :

- D'une part, les partenaires déjà actifs du CFA, pour documenter leurs usages, leurs appréciations, mais aussi les difficultés concrètes rencontrées dans la mise en œuvre des contrats d'apprentissage ;
- D'autre part, des employeurs potentiels, identifiés comme appartenant aux champs professionnels concernés, mais n'ayant pas, à ce jour, « l'habitude d'accueillir des apprentis ». Il s'agissait alors de comprendre ce qui motivait leur non-recours, d'explorer d'éventuelles expériences passées et de cerner les leviers susceptibles de faire évoluer leur position.

L'identification de cette deuxième population a posé des difficultés pratiques, faute de base de contacts préexistante. Le CFA ADAMSS a pris en charge un important travail de repérage, en consolidant une base de diffusion à partir d'annuaires professionnels, de recherches ciblées en ligne et de fichiers disponibles via des réseaux partenaires.

Comme pour le questionnaire destiné aux jeunes, la conception du support a fait l'objet d'un travail collaboratif dans le cadre des instances de pilotage du projet. La diffusion, la collecte des réponses et l'analyse ont été assurées par le LARIIS, tandis que le ciblage en amont des destinataires a été porté par les équipes du CFA, plus au fait de la réalité territoriale des Hauts-de-France.

## Une série d'entretiens menés auprès des organismes de formation

Pour compléter le dispositif d'enquête et enrichir la compréhension des dynamiques d'apprentissage, il nous est apparu indispensable de recueillir la parole des acteurs pédagogiques. En effet, les établissements de formation occupent une position charnière entre le CFA, les jeunes en apprentissage et les structures employeuses. Ils sont ainsi les témoins privilégiés du quotidien des apprentis, de leurs parcours, de leurs réussites comme de leurs difficultés.

Compte tenu des profils ciblés – directions d'établissement, coordinateurs pédagogiques, formateurs référents – une approche qualitative, fondée sur l'entretien semi-directif, s'est imposée comme la plus pertinente. Cette méthode permettait d'accéder à une parole plus libre, plus détaillée, nourrie d'expérience et sensible aux réalités de terrain.

Douze professionnels ont été rencontrés dans ce cadre, sur différents sites de formation implantés dans différents campus des Hauts-de-France. La campagne d'entretiens s'est appuyée sur une grille construite en amont, discutée et ajustée lors des réunions du comité de pilotage avec le CFA. Cette base commune d'interrogation a garanti la comparabilité des entretiens tout en laissant une marge d'adaptation aux spécificités de chaque structure rencontrée.

## Principes d'analyse des matériaux recueillis

Les données issues de l'open data emploi ont fait l'objet d'un travail complet de collecte, de traitements et de visualisation, en vue d'une lecture synthétique des dynamiques à l'œuvre sur le territoire. Ces analyses ont permis de situer les observations de terrain dans un contexte socio-économique élargi, en lien avec les tendances de recrutement des secteurs concernés.

Pour les deux questionnaires administrés (apprentis et employeurs), des tableaux de bord ont été construits, via le logiciel Sphinx IQ3, afin d'exploiter les résultats selon deux niveaux de lecture :

- Une lecture « à plat », donnant une vision globale de la répartition des réponses pour chaque question ;
- Une lecture croisée, mobilisant des tests d'indépendance (notamment le test du khi-deux) pour repérer d'éventuelles corrélations significatives entre les variables.

Dans le souci de précaution interprétative, seuls les résultats présentant une relation « très significative » ont été retenus dans l'analyse présentée ici.

Concernant le volet qualitatif, les entretiens menés auprès des acteurs de la formation ont été intégralement enregistrés, puis transposés de manière anonymisée. L'analyse a été conduite en croisant les discours recueillis, à partir d'une mise en correspondance thématique construite par les membres du LARIIS en charge de cette étape.

Enfin, l'ensemble des matériaux – données statistiques, résultats d'enquête, verbatims – ont été articulés les uns aux autres, dans une logique d'interprétation croisée. Ce travail d'hybridation vise à faire émerger des régularités, mais aussi à souligner les nuances, parfois invisibles si l'on s'en tenait à une seule source.

## Une gouvernance partagée : les comités de pilotage

Tout au long de l'étude, un comité de pilotage réunissant les équipes du CFA ADAMSS et du LARIIS, a accompagné les grandes étapes du projet. Ce cadre de travail collaboratif a permis de poser collectivement les fondements méthodologiques de l'enquête, d'arbitrer les choix relatifs à la conception des outils (questionnaires, grilles d'entretien), mais aussi de coconstruire les stratégies de diffusion, notamment par la constitution ciblée de fichiers de contacts.

Au-delà de ces aspects techniques, le comité a également été sollicité pour contribuer à l'interprétation des résultats. Les retours du CFA, nourris par une connaissance fine du terrain et des publics, ont constitué une ressource précieuse dans l'analyse des données, en particulier pour relier les résultats aux pratiques concrètes.

Ce mode de gouvernance s'inscrit encore une fois dans une orientation revendiquée de sciences participatives, en valorisant la complémentarité entre différents régimes de savoir :

- Les savoirs expérientiels des acteurs directement impliqués (apprentis, employeurs, formateurs)
- Les savoirs professionnels du CFA, ancrés dans la gestion quotidienne de l'alternance
- Les savoirs académiques du LARIIS, mobilisés dans la construction de l'analyse

## Limites de l'étude et précautions d'interprétation

Menée sur une période de dix-huit mois, l'enquête a connu plusieurs ajustements de calendrier. Certaines étapes, notamment celles impliquant les employeurs, ont été volontairement différées afin d'éviter des périodes de forte instabilité politique ou institutionnelle (élections, réformes en cours, congés estivaux). Ce choix a permis de recueillir des réponses dans un contexte plus apaisé, mais implique que certaines données et résultats abordés ici, datent de 2024 et ne tiennent pas compte d'éventuelles évolutions récentes, notamment en ce qui concerne les actions menées par le CFA.

Sur le plan statistique, plusieurs biais d'échantillonnage méritent d'être signalés. Le questionnaire adressé aux apprentis présente une surreprésentation de certaines filières de formation (Educateur Spécialisé notamment), ce qui limite la portée des analyses pour d'autres spécialités moins représentées. Ainsi, lorsque des constats sont formulés à l'échelle de l'ensemble des apprentis, il convient de garder à l'esprit qu'ils peuvent refléter des spécificités propres aux groupes majoritaires, sans que cela soit toujours visible. Pour autant la surreprésentation de certains métiers apparaît réaliste lorsqu'il convient d'observer un « échantillon d'apprentis du secteur social et médicosocial ».

Du côté des employeurs, la structuration du questionnaire en deux parcours distincts – l'un pour les structures ayant « l'habitude d'accueillir des apprentis », l'autre pour celles qui n'ont pas cette habitude – a permis d'affiner les analyses. Toutefois, cette segmentation aboutit à des sous-échantillons

relativement restreints, notamment pour les employeurs dits « potentiels » (71 répondants). Ces effectifs limités appellent à une lecture prudente des résultats, en particulier lorsqu'il s'agit d'extrapoler à l'ensemble du secteur.

## Ouvertures et perspectives

Bien que centrée sur le territoire des Hauts-de-France, cette étude aborde des problématiques qui dépassent largement le cadre régional. De nombreuses observations formulées ici – qu'il s'agisse des freins à l'engagement des employeurs, des parcours de jeunes en alternance ou des conditions de mise en œuvre pédagogique – résonnent avec des dynamiques identifiées dans d'autres contextes territoriaux. À ce titre, les résultats peuvent nourrir, dans une certaine mesure, la réflexion des acteurs de l'apprentissage au niveau national ou dans d'autres échelles territoriales.

Par ailleurs, le protocole méthodologique mis en œuvre dans cette enquête, fondé sur l'articulation entre données quantitatives, entretiens qualitatifs et analyse contextuelle, constitue une base réutilisable. L'étude peut être envisagée comme une photographie de l'année 2024, susceptible d'être actualisée à intervalles réguliers. Une reconduction partielle ou complète du dispositif, dans les années à venir, permettrait de suivre l'évolution des indicateurs clés et d'ajuster les politiques et les pratiques de formation au plus près des besoins du terrain.

# 1. Évaluation de la tension locale des métiers des secteurs social, médicosocial et santé

Nous allons rendre compte ici de notre travail d'analyse des différents indicateurs de tension du marché de l'emploi sur le territoire et les métiers concernés. Pour ce faire, nous utiliserons deux sources de données principales, issues de France Travail : l'enquête besoin en main d'œuvre, et les volumes d'annonces diffusées par l'agence. En fonction de l'origine des données, la classification des métiers est établie via des nomenclatures différentes. Alors que le BMO Pôle Emploi évoque des « Familles professionnelles » (FAP 2009-puis remaniées en 2024), les annonces publiées et récoltées sont triées selon le « Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois » (ROME v3).

De ce fait, pour nous permettre de confronter les différentes données de manière cohérente, nous nous référerons à une table de correspondance établie par Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES), épurée ici aux métiers concernés par l'activité du CFA.

Code	FAP - Etude Besoin Main d'Œuvre (BMO)	Code	ROME v3 - Offres d'emploi	Formations retenues pour l'étude
T2A60	Aides à domicile et aides ménagères	K1302	Assistance auprès d'adultes	
		K1305	<b>Intervention sociale et familiale</b>	<b>Technicien en Intervention Sociale et Familiale (TISF)</b>
T2B60	Assistantes maternelles	K1303	<b>Assistance auprès d'enfants</b>	<b>CAP Petite enfance</b>
V0Z60	Aides-soignants	J1501	<b>Soins d'hygiène, de confort du patient</b>	<b>Aide-soignant (AS)</b>
		J1303	Assistance médico-technique	
		J1304	<b>Aide en puériculture</b>	<b>Auxiliaire de puériculture</b>
		K1301	<b>Accompagnement médicosocial</b>	<b>Aide Educatif et Social (AES)</b>
		A1501	Aide aux soins animaux	
V3Z80	Autres professionnels para-médicaux	J1402	Diététique	
		J1403	<b>Ergothérapie</b>	<b>Ergothérapeute</b>
		J1404	<b>Kinésithérapie</b>	<b>Kinésithérapeute</b>
		J1406	Orthophonie	
		J1407	Orthoptique	
		J1408	Ostéopathie et chiropraxie	
		J1409	Pédicurie et podologie	
		J1412	Rééducation en psychomotricité	
V4Z83	Educatrices spécialisées	K1403	Management de structure de santé, sociale ou pénitentiaire	
		K1207	<b>Intervention socioéducative</b>	<b>Educateur Spécialisé (ES) et Moniteur Educateur (ME)</b>
		K1204	Facilitation de la vie sociale	
		K1203	Encadrement technique en insertion professionnelle	
		K1202	<b>Éducation de jeunes enfants</b>	<b>Educateur de Jeunes Enfants (EJE)</b>
V4Z85	Professionnels de l'action sociale	K1101	Accompagnement et médiation familiale	
		K1102	Aide aux bénéficiaires d'une mesure de protection juridique	
		K1201	<b>Action sociale</b>	<b>Assistant de Service Social (ASS)</b>
		K1205	Information et médiation sociale	

Nous remarquerons dans ce tableau de correspondance que les familles professionnelles (FAP), sont des regroupements de métiers identifiables par des codes ROME. Les FAP peuvent être composés d'une diversité de métier plus ou moins large. Ainsi lorsque nous aborderons les FAP des métiers étudiés ici, celles-ci seront parfois également composées de métiers pour lesquels le CFA ne propose pas d'accompagnement. Néanmoins, ceux-ci sont regroupés de manière cohérente à des fins d'analyse de politique publique.

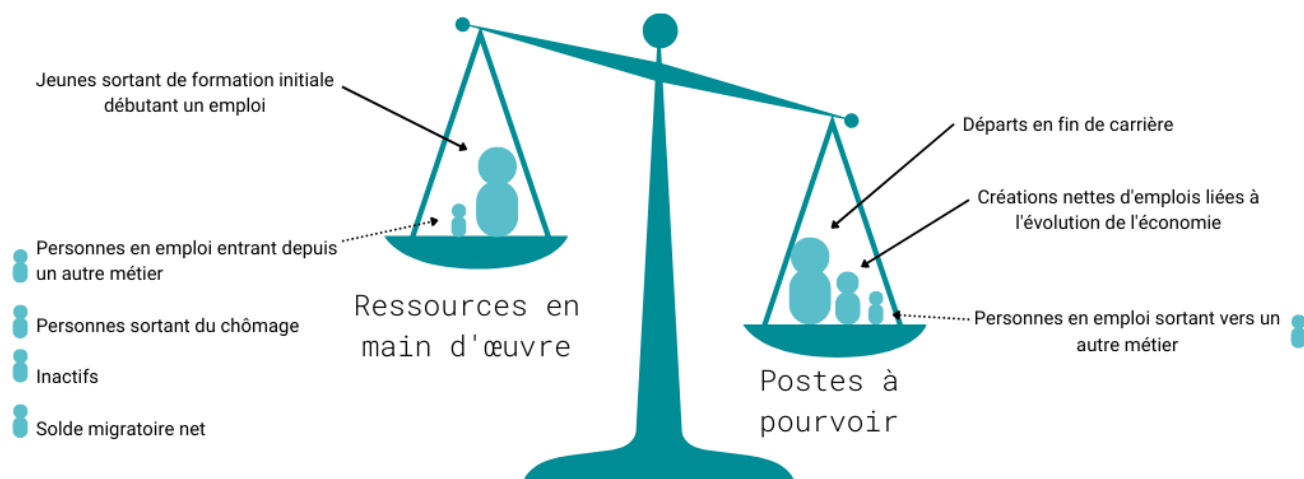
Par exemple, pour observer l'évolution des besoins en emploi pour le métier de technicien en intervention sociale et familiale (TISF), il convient d'observer les annonces d'emploi publiée sous le code ROME K1305

« Intervention sociale et familiale ». Le métier de TISF est également intégré dans la famille professionnelle (FAP) des « Aides à domicile et aides ménagères » que nous analyserons également. Nous garderons en tête qu'en observant la FAP étudiée, nous observerons à la fois les besoins de TISF, mais aussi des autres métiers contenus dans cette même famille (ici le code ROME K1302 : assistance auprès d'adultes, soit les professionnels de l'autonomie à domicile).

Nous noterons également que la nomenclature des FAP a été réévaluée en 2024. Ainsi, dans notre analyse temporelle, les noms et le contenu des catégories peuvent différer, à partir de cette année-là. L'intégralité des données que nous utilisons ici, dans le cadre de notre analyse, est disponible sous la forme de visualisations dynamiques, consultables en ligne, en suivant le lien ci-dessous :

Si vous consultez ce document en version PDF :  
Retrouvez ici toutes les données Emploi collectées

Le recours à ces indicateurs trouve un écho particulièrement pertinent lorsqu'ils sont observés au prisme de la formation de futurs professionnels. En effet, la DARES estime que les besoins de recrutement « sont mesurés par le cumul des créations nettes d'emploi et des départs en fin de carrière. ». La tension de recrutement sur un métier se définit donc comme « l'écart entre les postes à pourvoir et le flux de ressources en main d'œuvre constitué des jeunes entamant leur carrière professionnelle<sup>1</sup> ». Ainsi, les indicateurs de tension de l'emploi analysés entrent en résonance immédiate avec les capacités de formation d'un territoire.



La formation de nouveaux professionnels apparaît donc comme le levier principal de lutte contre le déséquilibre d'une balance offre/besoin déficitaire en faveur des postes à pourvoir. Rétroactivement, analyser les besoins en emploi d'un territoire permet de s'assurer que les capacités de formation sont dimensionnées à hauteur des attentes et des besoins de recrutement. C'est ce travail de diagnostic, que nous souhaitons proposer ici au travers de l'analyse de nos différentes sources de données.

<sup>1</sup> France Stratégie, DARES, « Métiers 2030 : quels métiers en 2030 ? », p.30

## 1.1 Les « Besoins en main d'œuvre » déclarés par les employeurs

L'étude annuelle des Besoins en Main-d'Oeuvre (BMO), réalisée par France Travail, permet donc de mesurer les intentions de recrutement des employeurs dans chaque territoire de France et d'en apprécier les difficultés. Lors de cette étude, les employeurs sont amenés à déclarer le nombre de « projets de recrutements » qu'ils ont sur l'année à venir. Dans un second temps, il leur est demandé sur ces mêmes projets, pour lesquels il leur paraît « difficile » de pourvoir le poste de manière pérenne. L'analyse des données spécifiques aux Hauts-de-France, centrée sur les familles professionnelles sélectionnées et relevant du champ social, médicosocial et de la santé, met en évidence plusieurs tendances structurantes.

### Des volumes de recrutement élevés dans les familles professionnelles du soin et de l'accompagnement

Les métiers du lien social et du soin représentent un volume particulièrement important de projets de recrutement. En 2024, on dénombre dans la région :

- 6 560 projets de recrutement pour la famille professionnelle « Aides à domicile et auxiliaires de vie »,
- 3 500 projets pour les « Aides-soignants »,
- 2 640 projets pour les « Educateurs spécialisés et autres intervenants socio-éducatifs »,
- 1 910 projets pour les « Assistants maternels, auxiliaires de puériculture, assistants familiaux et gardes à domicile »,
- 750 projets pour les « Professionnels de l'action sociale »,
- 630 projets pour les « Autres professionnels paramédicaux »

Parmi les différentes familles professionnelles (FAP) observées, deux se distinguent nettement par l'ampleur des besoins en main-d'œuvre exprimés : les « Aides à domicile et aides ménagères » (NDLR : nom de la FAP avant 2024) et les « Aides-soignants ». Ces deux FAP concentrent à elles seules plusieurs milliers de projets de recrutement annuels en région Hauts-de-France. Cette dynamique est cohérente avec les tendances observées à l'échelle nationale. Leur volume élevé reflète autant la taille de ces métiers dans le paysage de l'emploi local que leur position stratégique dans les politiques de soutien à l'autonomie, de prise en charge du vieillissement et d'aide à la personne.

### Une forte part de recrutements jugés difficiles

Au-delà des volumes, une part significative de ces projets de recrutement est jugée difficile par les employeurs, c'est-à-dire assortie de difficultés de recrutement déclarées. Par exemple, en 2024 dans la région :

- 63 % des recrutements d'aides à domicile et auxiliaires de vie sont considérés comme difficiles (soit 4 150 projets sur 6 560),
- 46 % pour les Educateurs spécialisés et autres intervenants socio-éducatifs (1 210 sur 2 640),
- 42 % pour les aides-soignants (1 460 sur 3 500),
- 37 % pour Assistants maternels, auxiliaires de puériculture, assistants familiaux et gardes à domicile (700 sur 1 910).

Ces chiffres traduisent une tension structurelle sur l'ensemble des métiers du soin et de l'accompagnement, avec un décalage durable entre les besoins exprimés et les viviers disponibles.

En matière de difficulté de recrutement déclarée, une tendance générale à la hausse est observée sur la série temporelle dans toutes les FAP étudiées en région Hauts-de-France, à l'exception notable de celle des assistantes maternelles. **Cette montée en tension est particulièrement spectaculaire pour la FAP « Educateurs spécialisés » : en 2013, seuls 10,3 % des projets de recrutement étaient considérés comme**

**difficiles. En 2024, ce taux atteint 45.8 % sur un total de 2 640 projets.** Cette évolution rapide interroge la capacité du territoire à former et fidéliser les professionnels de ce champ, dans un contexte d'exigence croissante sur les compétences relationnelles, éducatives et comportementales attendues.

Plus globalement, l'année 2024 marque un niveau élevé de tension sur l'ensemble des métiers du lien et du soin. Les difficultés de recrutement déclarées concernent ainsi 71.4 % des projets pour la FAP des « Autres professionnels para-médicaux », 63.3 % pour les « Aides à domicile et aides ménagères » et 57.3 % pour les « Professionnels de l'action sociale ». Ces valeurs traduisent une pression constante sur les recruteurs, qui peinent à attirer des candidats formés, disponibles et en capacité d'intégrer rapidement les structures.

Enfin, si la région Hauts-de-France est fortement concernée par la tension sur les métiers du social et du médico-social, elle reste néanmoins légèrement en retrait par rapport à la moyenne nationale : sur cinq des six FAP étudiées, la difficulté de recrutement y est en moyenne inférieure de sept points. Une exception notable doit cependant être signalée : la FAP des « Autres professionnels para-médicaux », pour laquelle le taux régional de difficulté est supérieur de 7 points à la moyenne nationale. Ce cas particulier suggère une tension spécifique dans certains métiers techniques (ex. ergothérapeutes, psychomotriciens, orthophonistes), probablement en lien avec un déficit structurel de formation et/ou d'attractivité dans le territoire.

### Une dynamique en croissance continue sur la période 2014-2024

L'analyse des projets de recrutement déclarés dans les données BMO pour les métiers du soin, de l'accompagnement social, et de l'aide à domicile montre une progression tendancielle sur la période 2014-2024, avec une nette accélération à partir de 2019.

Les « aides à domicile et aides ménagères », qui représentent une famille professionnelle importante du secteur, illustrent bien cette dynamique. Dans le département du Nord, les besoins exprimés pour ce seul métier passent de 1 690 en 2015 à 4 930 en 2023. Dans le Pas-de-Calais, ils augmentent de 910 à 2 600 sur la même période. Cette croissance, initialement modérée, s'intensifie nettement à partir de 2019, avec des hausses de +50 à +70 % en quatre ans selon les départements.

Ce palier temporel s'observe auprès d'autres familles professionnelles. En région Hauts-de-France, si on projetait de recruter, par an et en moyenne, près de 1250 « éducateurs spécialisés » sur la période 2015-2018, on projette d'en recruter 2350 sur la période 2019-2024. Cette dynamique est également nettement observable pour les « professionnels de l'action sociale » et les assistants maternels.

Ce mouvement nous autorise à émettre des hypothèses analytiques en évoquant plusieurs phénomènes convergents : la tendance nationale de la montée des besoins liés à la dépendance et au vieillissement, la progression des politiques de maintien à domicile, la variation de la tension d'accueil dans les établissements médico-sociaux, mais aussi les effets mécaniques de la pyramide des âges des professionnels du secteur (que nous aborderons plus tard).

L'année 2019 marque un tournant : c'est à la fois l'année précédant la crise sanitaire (qui a exacerbé la tension sur les emplois du soin et du lien), et celle où plusieurs réformes de la formation et de l'apprentissage commencent à produire des effets sur le terrain, notamment dans les recrutements anticipés. Cette conjonction pourrait expliquer l'inflexion particulièrement nette observée à partir de 2020 dans les déclarations d'intention des employeurs.

## Focus sur les métiers historiques de l'action sociale

Au regard de l'activité du CFA, il apparaît pertinent de revenir sur notre analyse au prisme de deux familles professionnelles regroupant les métiers historiques de l'action social et médicosociale : celle des éducateurs spécialisés (qui rappelons comporte les métiers d'éducateur spécialisé, mais aussi de moniteur éducateur, d'éducateur de jeunes enfants, de médiateur, d'éducateur technique et de chef de service) et celle des « professionnels de l'action sociale » (regroupant les assistants de service sociale et les conseillers en économie sociale et familiale). Nous entendrons la « tension » dans ces chiffres comme la part des projets de recrutement estimés difficiles par les employeurs.

### Focus régional – Éducateurs spécialisés

Indicateur	2014	2024	Variation 2014-2024
Projets de recrutement (volume)	1 260	2 640	+110 %
Recrutements jugés difficiles (part)	10 %	46 %	+36 pts

Le nombre annuel de projets progresse chaque année à l'exception de 2017 (point bas à 1 180). Le pic intervient en 2022 (2 890), puis l'effectif se stabilise autour de 2 600-2 700. La tension liée au caractère « difficile » du recrutement suit une pente ascendante : minimum observé en 2014 (10 %), maximum en 2022 (53 %).

### Focus régional – Professionnels de l'action sociale

Indicateur	2014	2024	Variation 2014-2024
Projets de recrutement (volume)	350	750	+114 %
Recrutements jugés difficiles (part)	29 %	57 %	+28 pts

Après un creux à 320 projets en 2016, la courbe dépasse 1 000 projets en 2022 (point haut), puis redescend à 750 en 2024. La part des recrutements difficiles double entre 2014 et 2024, avec un maximum également en 2022 (59 %).

### Résultats infrarégionaux – Éducateurs spécialisés (2024 - 2014)

Département	Projets 2014	Projets 2024	Tension 2014	Tension 2024
Aisne	50	210	40 %	38 %
Nord	770	1 340	10 %	37 %
Oise	120	210	17 %	38 %
Pas-de-Calais	170	560	18 %	54 %
Somme	150	320	0 %	81 %

En 2024, le Nord concentre la moitié des projets (1 340) mais affiche un niveau de tension (37 %) inférieur à celui du Pas-de-Calais (54 %) et surtout de la Somme (81 %). L'Aisne enregistre la plus forte progression relative du volume.

### Résultats infrarégionaux – Professionnels de l'action sociale (2024 - 2014)

Département	Projets 2014	Projets 2024	Tension 2014	Tension 2024
Aisne	10	50	0 %	60 %
Nord	200	350	25 %	54 %
Oise	30	70	33 %	57 %
Pas-de-Calais	100	210	30 %	62 %
Somme	10	60	0 %	67 %

Le Nord reste le principal pourvoyeur de projets de recrutement de professionnels de l'action sociale (350), mais les hausses les plus marquées concernent la Somme et l'Aisne, toutes proportions gardées. Tous les départements dépassent 54 % de recrutements difficiles en 2024, avec un maximum dans la Somme (67 %).

## 1.2 Les offres d'emploi publiées par France Travail

Les données issues du Fichier des Offres d'Emploi diffusées (FOED) par France Travail permettent de mesurer la réalité des postes effectivement proposés dans la région. L'analyse porte ici sur les métiers du champ social, médicosocial et de la santé, identifiés par leur code ROME, regroupés selon les intitulés pertinents pour cette étude.

### Une forte représentation des métiers de l'aide à la personne et de la petite enfance

En 2024, la région Hauts-de-France comptabilisait environ de 23 000 offres d'emploi diffusées dans les métiers ciblés. Certains postes se distinguent par leur poids particulièrement élevé :

- 6 970 offres pour les aides-soignants (J1501).
- 6 020 offres pour les métiers d'assistance auprès d'enfants (K1303) – incluant le métier d'assistant maternel.
- 3 200 offres pour les métiers de l'intervention socioéducative (K1207) – regroupant les métiers d'éducateurs spécialisé et de moniteur éducateur.
- 1 730 offres dans l'action sociale (K1201) – regroupant le métier d'assistant de service social et de conseiller en économie sociale et familiale.
- 1 370 offres pour l'accompagnement médico-social (K1301) – incluant le métier d'accompagnant éducatif et social.
- 990 offres pour l'éducation des jeunes enfants (K1202).
- 920 offres dans les fonctions d'auxiliaire de puériculture (J1304).

Les valeurs de ces chiffres en 2024 révèlent une forte concentration dans le département du Nord, qui affiche 10 600 offres à lui seul. Il dépasse largement les autres départements des Hauts-de-France, confirmant un déséquilibre structurel dans la répartition des opportunités professionnelles.

Le classement des départements selon le volume d'offres publiées en 2024 est sans appel :

- Nord : 10 600 offres,
- Oise : 4 510,
- Pas-de-Calais : 3 600,
- Somme : 2 410,
- Aisne : 1 860.

Ainsi, le Nord concentre à lui seul près de 40 % des offres d'emploi régionales dans les secteurs étudiés. Cette sur-représentation s'explique à la fois par la densité démographique du département, la présence de nombreuses structures sanitaires et sociales, et l'importance de métropoles et villes relativement peuplées dans le tissu économique régional. À l'inverse, les départements plus ruraux comme l'Aisne ou la Somme apparaissent structurellement et assez logiquement moins dotés, ce qui peut créer des tensions en termes d'accès aux emplois de proximité pour les jeunes en apprentissage ou en insertion.

Ces chiffres confirment tout du moins que les secteurs de la petite enfance, du soin de proximité, et de l'accompagnement social constituent un vivier d'opportunités professionnelles conséquent dans la région.

## Des dynamiques départementales différenciées selon les métiers

Au-delà des volumes globaux, l'analyse par métier fait apparaître des variations notables entre départements, qui traduisent des réalités territoriales spécifiques en termes de besoins, de présence d'employeurs et de structuration des dispositifs de garde ou d'accompagnement.

Sur certains métiers, l'Oise se distingue par un volume d'offres supérieur à celui des autres départements, à l'exception du Nord. C'est notamment le cas pour les postes d'assistants maternels (code ROME K1303), où le département affiche des niveaux de diffusion significativement plus élevés que ceux observés dans l'Aisne, la Somme ou même parfois le Pas-de-Calais. Cette dynamique peut s'expliquer par la proximité de l'Île-de-France, une poussée démographique périurbaine et un tissu dense de communes résidentielles avec de jeunes familles.

Le Pas-de-Calais présente, toutes proportions gardées, un volume important d'offres pour les éducateurs spécialisés et les métiers d'intervention socio-éducative. Bien que ce département reste derrière le Nord en valeur absolue, la part de ces métiers dans le total des offres y est plus élevée que dans l'Oise ou la Somme. Cela peut refléter la forte implantation historique de structures d'accueil, de prévention spécialisée ou d'accompagnement social sur ce territoire, souvent confronté à des problématiques socioéconomiques lourdes.

Alors que le Nord reste de loin le département le plus pourvoyeur d'offres d'emploi dans le secteur, on y observe une baisse significative du nombre d'offres diffusées pour les assistants maternels entre 2021 et 2023. Cette diminution pourrait s'expliquer par des réorganisations dans les modes de garde, qui entraînerait une baisse de la demande dans certains bassins urbains, au profit d'autres formes de garde collective. Cette diminution pourrait aussi être corrélée à une augmentation de l'activité et de l'offre d'assistants maternels, bien que les données ne nous permettent pas de vérifier cette hypothèse.

Enfin, les départements de l'Aisne et de la Somme présentent un profil relativement homogène en matière de diffusion d'offres. Les volumes y sont modérés, et leur évolution est stable, sans pics ni effondrements marqués. Ces territoires à dominante rurale partagent des caractéristiques communes : moins de densité, moins de structures employeuses, mais aussi une demande locale plus linéaire, qui se traduit par une diffusion d'offres moins marquante mais plus constante.

## Une évolution marquée sur la période 2015-2024

Ici aussi, l'observation sous forme de séries longues montrent une croissance importante des volumes d'offres entre 2015 et 2024, bien que marquée par des fluctuations conjoncturelles (notamment liées à la crise sanitaire). Le total des offres sur les métiers étudiés est passé de 13 250 en 2015 à un pic de 33 860 en 2022, avant de se stabiliser autour de 25 000 les deux années suivantes.

Sur l'ensemble des départements des Hauts-de-France, les données montrent une augmentation marquée des offres d'emploi diffusées pour les métiers l'intervention sociale à partir de l'année 2019. Cette hausse concerne notamment les assistants de service social, les éducateurs spécialisés et les éducateurs de jeunes enfants. Si l'on peut y voir un effet conjoncturel lié à la crise sanitaire de 2020, cette dynamique semble s'inscrire dans une tendance de fond qui perdure jusqu'en 2024. Nous noterons cependant que cette logique ne s'applique pas pour le métier d'assistant maternel, qui connaît une fluctuation spécifique, hors de la logique des autres métiers étudiés.

Les volumes importants d'offres d'emploi dans ces métiers viennent confirmer les tensions repérées dans l'étude BMO. À la forte intention de recrutement s'ajoute donc une diffusion massive d'offres, ce qui traduit une recherche active de candidats par les employeurs. Cela confirme que les métiers visés

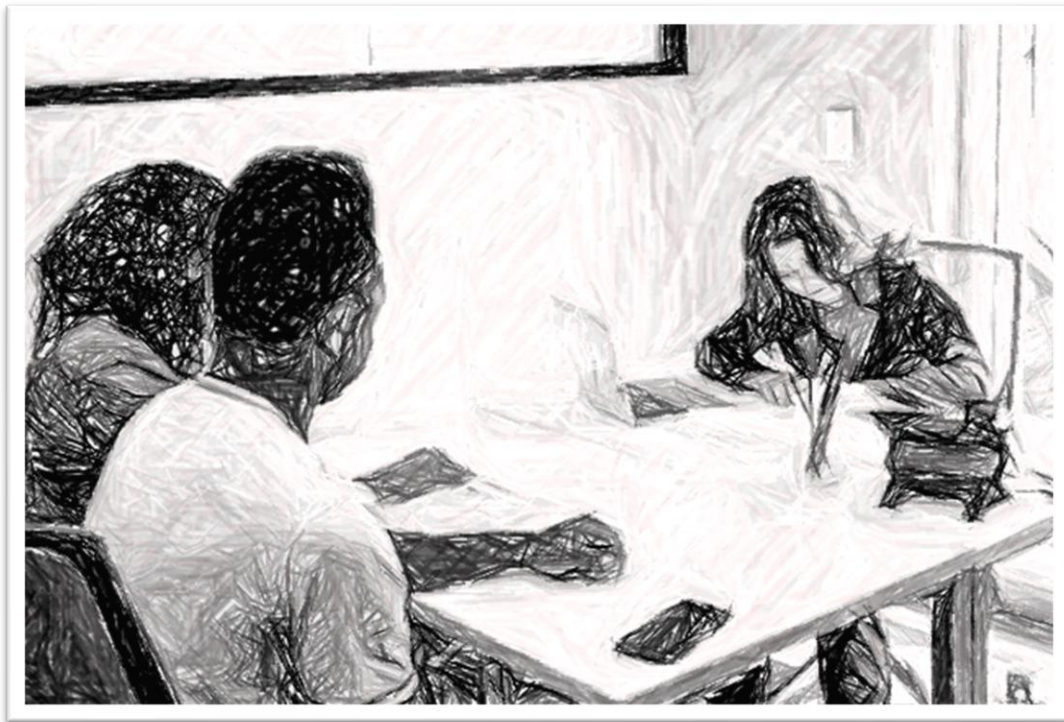
par l'apprentissage dans les secteurs santé, social, médicosocial et de la petite enfance sont non seulement porteurs en termes de débouchés, mais aussi situés au cœur des enjeux actuels d'attractivité et de renouvellement des professionnels.

### 1.3 Le vieillissement de la population active de la région Hauts-de-France

Le vieillissement de la population active constitue un enjeu majeur pour l'équilibre du marché du travail régional, en particulier dans les secteurs à forte intensité de main-d'œuvre comme le social, le médicosocial et la santé. Les Hauts-de-France, bien qu'historiquement plus jeune que la moyenne nationale, n'échappent pas à cette tendance de fond.

Selon les données de l'Insee, la part des actifs âgés de 55 ans ou plus dans les Hauts-de-France s'établissait à 16 % en 2022<sup>2</sup>. Cette proportion devrait atteindre environ 19 % à l'horizon 2040, contre 21 % au niveau national. Cette évolution est à replacer dans le contexte d'un vieillissement général de la population française, lié à l'arrivée à la retraite des générations du baby-boom. Les Hauts-de-France connaissent donc une progression du vieillissement professionnel, mais à un rythme légèrement plus modéré que dans d'autres régions, grâce à une structure démographique historiquement plus jeune<sup>3</sup>.

En 2008 déjà, les Hauts-de-France affichaient la population la plus jeune de province, avec un âge médian de 38 ans, contre 40 ans en moyenne nationale<sup>4</sup>. Cette configuration, liée à une natalité historiquement élevée et une surreprésentation des jeunes adultes, a temporairement amorti l'effet des départs à la retraite massifs observés ailleurs. Mais cet « avantage démographique » tend à s'estomper, notamment en raison d'un solde migratoire négatif et d'un moindre renouvellement de la population active.



---

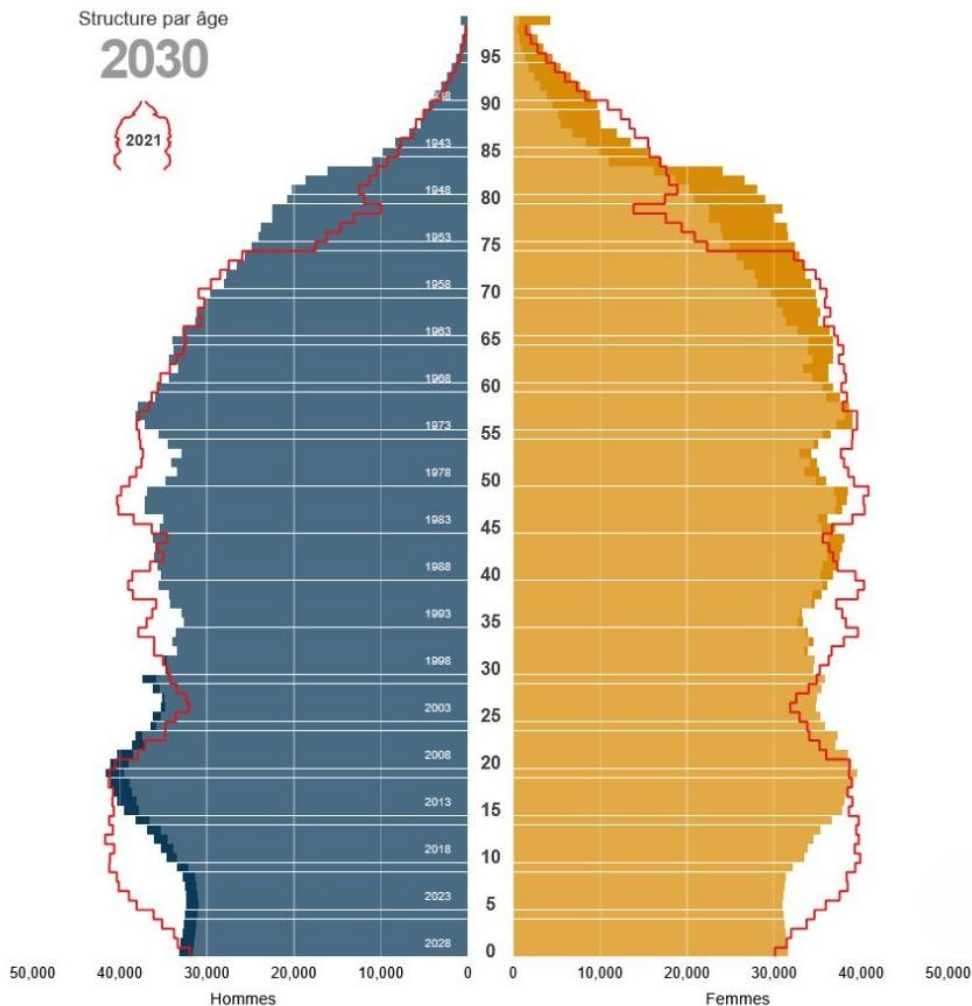
<sup>2</sup> Insee RP 2022

<sup>3</sup> Insee Analyses Hauts-de-France No 180, Paru le : 05/12/2024

<sup>4</sup> Insee Analyses Hauts-de-France N° 83, Paru le : 04/09/2018

Les projections régionales indiquent que la population active des Hauts-de-France devrait se stabiliser et commencer à baisser, à partir de 2030. L'Insee prévoit une population active d'environ 2,66 millions de personnes en 2040, contre 2,72 millions en 2018. Cette stagnation est le produit combiné de la baisse des entrées sur le marché du travail et de l'augmentation continue des sorties liées à l'âge, dans un contexte de faible attractivité migratoire<sup>5</sup>.

## Pyramide des âge en région des Hauts-de-France Projection à 2030 et dernier recensement (2021)



Source : insee

PDF : [cliquez sur l'image pour consulter la version web](#)

Ce vieillissement, bien que moins prononcé qu'ailleurs, appelle à une vigilance renforcée sur les métiers déjà sous tension. La perspective de départs massifs à la retraite, combinée à des difficultés de recrutement récurrentes, pourrait accentuer les déséquilibres si elle n'est pas anticipée par des politiques actives de formation et d'attractivité.

<sup>5</sup> Op.cit

# Les indicateurs d'emploi - Ce qu'il faut retenir

## 1. Une demande de recrutement soutenue dans les métiers du soin et de l'accompagnement

L'analyse des intentions de recrutement dans les Hauts-de-France montre une pression importante sur plusieurs familles professionnelles du champ social, médicosocial et de la santé. Les métiers du lien et du soin concentrent, à eux seuls, des milliers de projets de recrutement annuels : plus de 6 500 pour la famille des aides à domicile, 3 500 pour celle des aides-soignants, et près de 2 650 pour celle des éducateurs spécialisés et autres intervenants socio-éducatifs. Cette forte demande s'explique à la fois par le poids structurel de ces métiers dans la région et par l'intensification des besoins liés au vieillissement, à la dépendance et aux politiques de maintien à domicile.

## 2. Une tension croissante sur le marché de l'emploi

Au-delà des volumes, une part croissante de ces recrutements est jugée difficile par les employeurs. Si 35 % des projets de recrutements étaient estimés difficiles en 2014 – toutes familles professionnelles étudiées confondues – ils représentent 53 % en 2024. Le cas des éducateurs spécialisés est emblématique : la part des recrutements difficiles est passée de 10 % en 2014 à 46 % en 2024. Cette montée en tension est observable sur toutes les familles professionnelles, avec des taux très élevés dans les métiers paramédicaux (71 %) ou les professionnels de l'action sociale (57 %). Ces niveaux traduisent une pression durable sur les employeurs et interrogent la capacité à attirer, former et fidéliser des candidats dans un contexte de transformation des attentes professionnelles.

## 3. Une dynamique installée depuis 2019

Les données temporelles confirment une inflexion nette à partir de 2019, à la fois sur les intentions de recrutement et sur les volumes d'offres publiées. Dans le Nord, les projets de recrutement pour les éducateurs spécialisés a plus que doublé, et a augmenté de 50% pour les professionnels de l'action sociale. Cette croissance soutenue s'inscrit dans un mouvement de fond, renforcée par les effets différés de la crise sanitaire et les réformes relatives à l'apprentissage et à la formation. Le volume d'offres d'emploi a suivi la même courbe : de 13 250 en 2015, il atteint un pic à 33 860 en 2022, avant de se stabiliser autour de 25 000 offres en 2023 et 2024.

## 4. Une recomposition territoriale à surveiller

La répartition des offres sur le territoire régional est marquée par de fortes disparités. Le département du Nord concentre près de la moitié des annonces régionales, soit plus de 10 600 offres en 2024. Les autres départements (Oise, Pas-de-Calais, Somme, Aisne) affichent des volumes nettement moindres, avec une diffusion plus linéaire. L'Oise se distingue néanmoins sur certains métiers comme les assistants maternels. À l'inverse, le Nord montre une baisse notable pour ce même métier entre 2021 et 2023. L'homogénéité des volumes dans l'Aisne et la Somme suggère une stabilité structurelle, mais aussi une moindre densité d'opportunités, en particulier dans les zones rurales. Enfin, le vieillissement progressif de la population active régionale (de 15 % de seniors en 2018 à 19 % attendus en 2040) vient renforcer la nécessité d'anticiper les départs à la retraite et d'organiser le renouvellement des compétences dans des secteurs clés.

## Analyse



des projets de recrutement  
déclarés par les employeurs entre 2014 et 2024  
&  
des annonces diffusées  
par France Travail entre 2015 et 2024

---

## En 2024, en région Hauts-de-France

Les employeurs des familles professionnelles du secteur ont déclaré  
**16.000 projets de recrutement**

France Travail a diffusé pour les métiers étudiés  
**23.000 offres d'emploi**



---

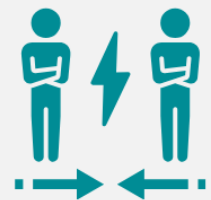
## Entre 2014 et 2024



Le nombre de projets de recrutements pour  
les familles professionnelles des  
"Educateurs spécialisés" et des "Professionnels de l'action sociale"  
a doublé dans la région

## Tension emploi

La part des projets de recrutement considérés  
"difficiles à pourvoir" par les employeurs a  
**augmenté de 30 points**  
sur cette même période.



---

## Des spécificités territoriales

Les volumes de besoins laissent apparaître  
**des écarts importants**  
entre le département du Nord, du Pas-de-Calais  
et les autres départements de la région



## 2. Les apprentis du secteur social, médicosocial et santé dans la région Hauts-de-France

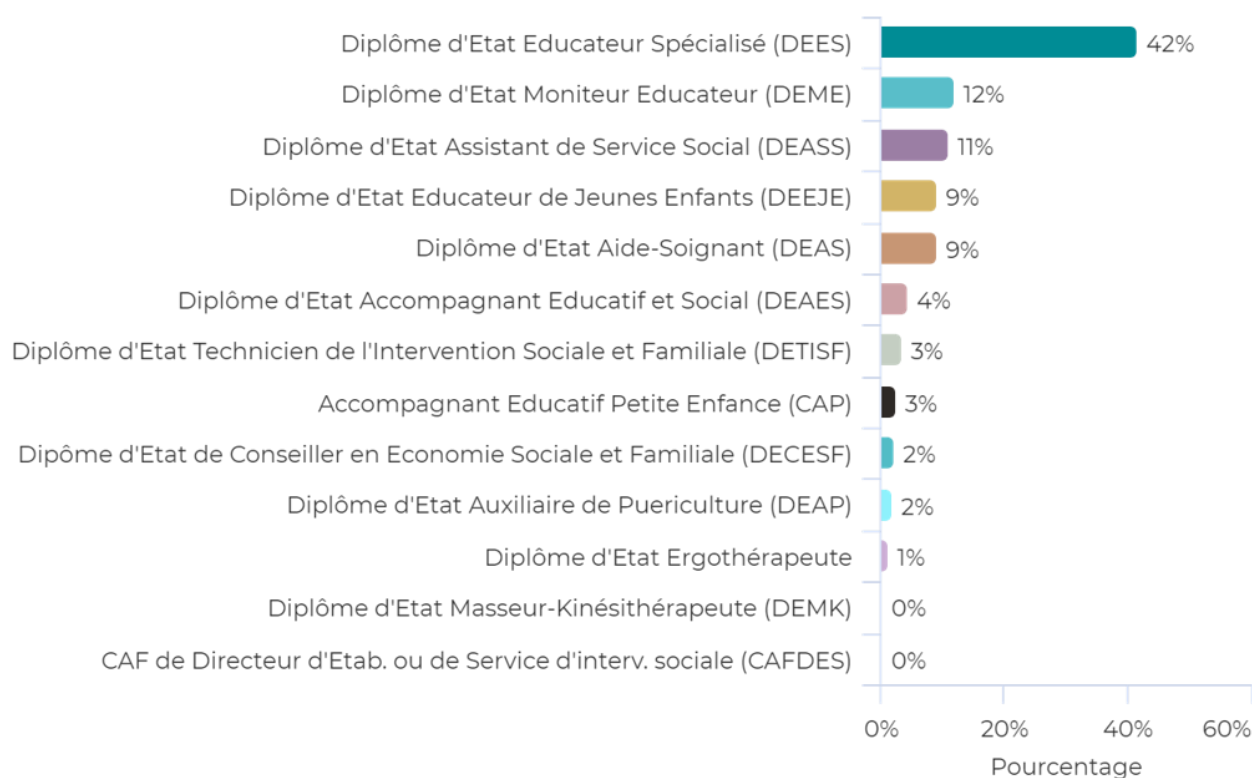
Nous allons ici rendre compte des résultats de la partie de l'enquête ayant pour but de comprendre les parcours et les expériences des apprentis dans le secteur social et médicosocial. Pour rappel, elle s'articulera autour des résultats d'un questionnaire qui a permis de récolter le témoignage de 570 jeunes projetant de faire leur formation en apprentissage (prospects, 29% des réponses), actuellement en apprentissage (55%) ou ayant fini une formation par la voie de l'apprentissage (16%).

Les formations suivies par le panel d'enquête ne sont pas représentées de manière homogène. Parmi les 13 métiers que nous avons rendu éligibles à l'étude, seuls les éducateurs spécialisés, les moniteurs éducateurs, les assistants de service social, les éducateurs de jeunes enfants et les aides-soignants sont représentés par plus de 50 réponses. Cependant cette distribution apparaît cohérente au prisme de l'activité du CFA.

### Formation du répondant

Réponses effectives : 570

Taux de réponse : 100%



Les résultats de l'enquête permettent de dresser un portrait sociodémographique nuancé des répondants, révélant des traits caractéristiques du public engagé dans les formations en apprentissage du secteur social et médico-social.

## 2.1 Identification sociodémographique

### Un public largement féminisé et jeune

Sans surprise, l'échantillon est majoritairement composé de femmes (83 %), les hommes ne représentant que 17 % des répondants. Les hommes sont sur-représentés dans les formations d'éducateurs spécialisés et de moniteur éducateur. Cette répartition reflète fidèlement la forte féminisation des métiers de l'accompagnement, du soin et de l'éducation, où les formations telles qu'éducatrice spécialisée, assistante de service sociale ou aide-soignante concentrent historiquement une majorité de femmes.

### Répartition du genre déclaré par formation

Formation	Homme		Femme		Total
	N	%	N	%	
Diplôme d'Etat Educateur Spécialisé (DEES)	62	26,4	173	73,6	235
Diplôme d'Etat Moniteur Educateur (DEME)	19	27,5	50	72,5	69
Diplôme d'Etat Assistant de Service Social (DEASS)	4	6,3	59	93,7	63
Diplôme d'Etat Educateur de Jeunes Enfants (DEEJE)	2	3,8	50	96,2	52
Diplôme d'Etat Aide-Soignant (DEAS)	2	3,9	49	96,1	51
Diplôme d'Etat Accompagnant Educatif et Social (DEAES)	4	16,0	21	84,0	25
Diplôme d'Etat Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (DETISF)	1	5,3	18	94,7	19
Accompagnant Educatif Petite Enfance (CAP AEPE)	0	0,0	15	100,0	15
Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale et Familiale (DECESF)	0	0,0	13	100,0	13
Diplôme d'Etat Auxiliaire de Puériculture (DEAP)	0	0,0	11	100,0	11
Diplôme d'Etat Ergothérapeute (DEE)	0	0,0	8	100,0	8
Diplôme d'Etat Masseur-Kinésithérapeute (DEMK)	1	50,0	1	50,0	2
CAF de Directeur d'Etablissement ou de Service d'interv. sociale (CAFDES)	1	50,0	1	50,0	2
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>17,0</b>	<b>469</b>	<b>83,0</b>	<b>565</b>

Les personnes se déclarant d'un « autre genre » ont été retirés du calcul à des fins de discrétion statistique

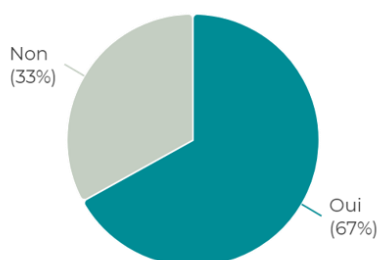
L'âge moyen des répondants s'établit à 23,9 ans, l'âge médian à 23 ans, avec une forte concentration entre 20 et 26 ans. Ce profil traduit l'attractivité du dispositif auprès de jeunes adultes en cursus initial, tout en laissant apparaître une frange non négligeable de personnes en reconversion : environ 9 % ont plus de 30 ans, témoignant d'un recours possible à l'apprentissage après cet âge pour les personnes en situation de handicap.

### Effet du contexte social dans le choix de formation

Est ce qu'un membre proche de ta famille est (ou a été) un professionnel de la santé ou du social ?

Réponses effectives : 566

Taux de réponse : 99%



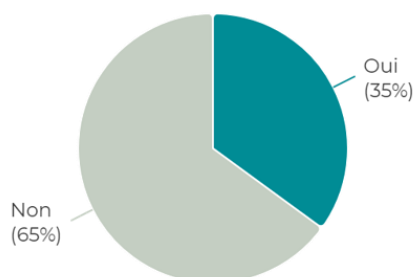
Un aspect saillant du profil des répondants tient à la proximité biographique avec le champ professionnel étudié. Plus de deux tiers des apprentis (67 %) déclarent avoir dans leur entourage un professionnel du secteur social ou médico-social. Cette variable témoigne de l'existence d'un "capital social professionnel" : il est probable que ces personnes aient été informées, orientées ou encouragées dans leur choix par des proches connaissant le secteur de l'intérieur.

Un répondant sur trois (35 %) déclare avoir dans sa famille proche une personne qui a été bénéficiaire d'un

Est ce qu'un membre proche de ta famille est (ou a été) un bénéficiaire d'un service social ou médicosocial ?

Réponses effectives : 565

Taux de réponse : 99%



service social ou médico-social. Ce résultat, qui semble fort, souligne combien l'expérience de vie peut jouer un rôle déterminant dans l'orientation vers les métiers de l'aide. Loin d'être neutre, l'engagement dans ces formations s'ancre fréquemment dans des histoires personnelles ou familiales de vulnérabilité, de soutien, ou de recours à l'accompagnement professionnel. Ce savoir expérientiel en lien avec les dispositifs sociaux pourrait alimenter une motivation à « devenir acteur », et contribuerait à faire de ces métiers un choix à la fois personnel et « politique ». Nous noterons que cet aspect est moins marqué chez les étudiants EJE, et plus représenté chez les étudiants moniteurs éducateurs.

Le niveau de diplôme de la mère apparaît comme une variable plus discriminante que celui du père lorsqu'on observe les différences entre les formations suivies par les apprentis. Cette disparité offre un éclairage précieux sur les logiques de socialisation scolaire et d'orientation à l'œuvre dans les parcours vers les métiers du social et du médico-social. L'analyse statistique, appuyée sur des tests de khi deux, met en évidence des écarts significatifs entre filières.

Certaines formations, notamment celles d'éducateur spécialisé (ES) et d'éducateur de jeunes enfants (EJE), se caractérisent par une surreprésentation très significative des mères diplômées de l'enseignement supérieur : il existe une corrélation forte entre le fait d'être une mère de niveau bac +5 et le fait d'être la mère d'un étudiant de la filière éducateur spécialisé (idem avec le niveau Bac +3 et la formation EJE). Ce constat suggère que ces formations attirent davantage un public issu de milieux familiaux dotés d'un capital culturel élevé, potentiellement plus familiarisés avec les filières longues et les métiers impliquant une forte charge réflexive et relationnelle. À l'opposé, les formations d'assistant de service social (ASS) et de moniteur-éducateur (ME) présentent une surreprésentation significative des mères ayant un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat. Cela pourrait traduire un accès plus large de ces formations à des publics issus de milieux modestes, pour qui ces cursus représentent une voie ascendante de qualification et d'insertion. De manière intermédiaire, les formations d'aide-soignant (AS) se distinguent par une surreprésentation significative des mères ayant un niveau équivalent au bac, accompagnée d'une nette sous-représentation des mères et des pères diplômés du supérieur. Cela reflète probablement une double dynamique : d'un côté, une filière perçue comme accessible et professionnalisante sans nécessiter un fort capital scolaire ; de l'autre, une orientation moins fréquente dans les milieux très diplômés.

Les données confirment également des surreprésentations très significatives de certaines catégories socioprofessionnelles (CSP) parentales (essentiellement chez les mères) selon les formations, révélant des profils familiaux différenciés. De ce fait, les mères cadres et professions intellectuelles supérieures sont surreprésentées parmi les apprentis en formation d'éducateur de jeunes enfants (EJE), tandis que les professions de l'enseignement primaire et professionnel apparaissent plus fréquemment chez les mères d'apprentis en DEES (éducateur spécialisé). Ces tendances suggèrent un effet de filiation ou de proximité socioprofessionnelle avec les champs de l'éducation, du soin ou de l'enfance.

Ces contrastes témoignent d'une stratification sociale différenciée des filières de l'apprentissage, au croisement entre ambitions scolaires, capital culturel familial et représentations des métiers. Ils

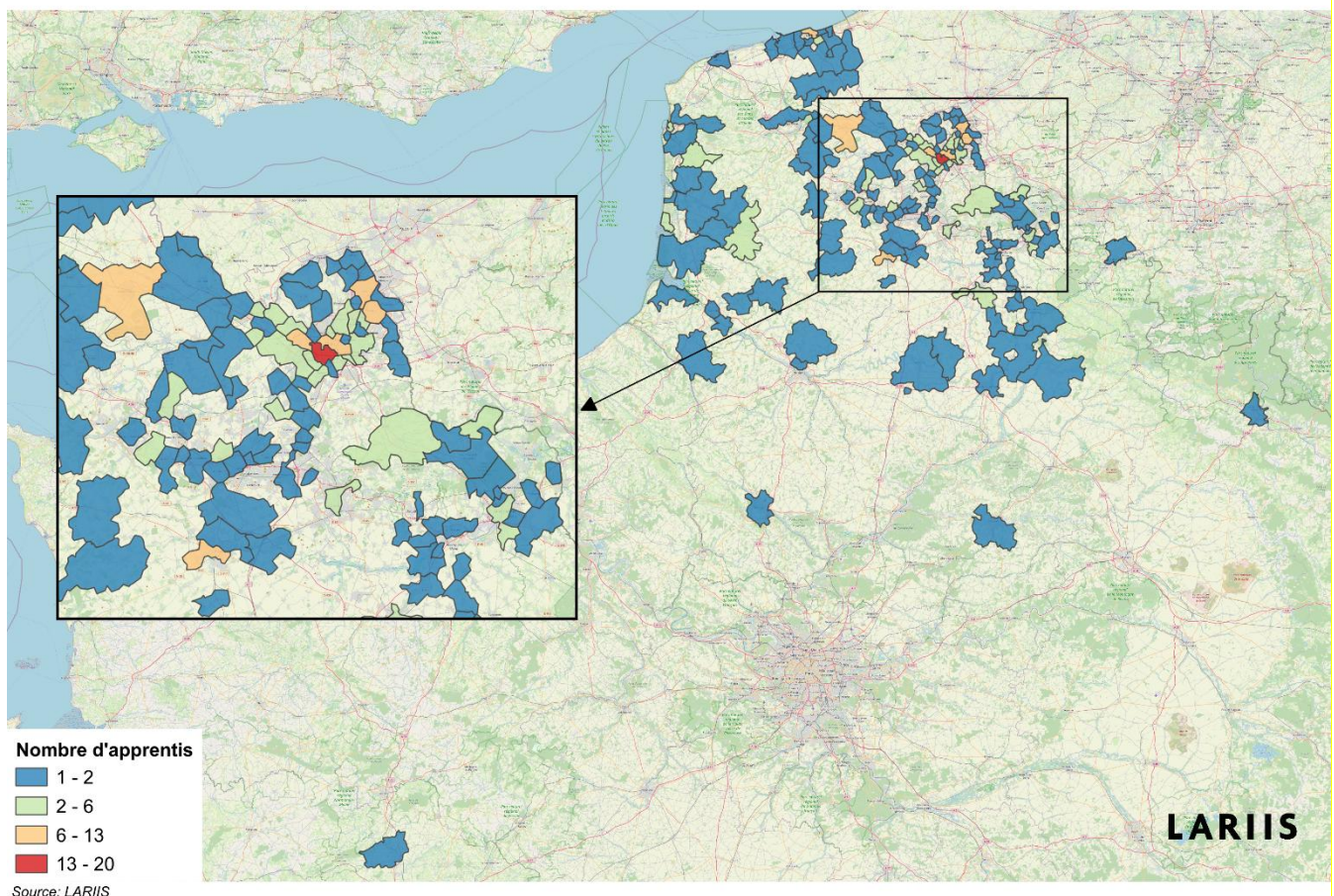
rappellent aussi que les choix de formation sont fortement corrélés aux trajectoires sociales d'origine, y compris dans des secteurs qui se veulent ouverts et inclusifs.

### Lieux de résidence et mouvement géographique des apprentis

Environ 14 % des apprentis déclarent avoir dû déménager pour accéder à leur formation. Cette donnée témoigne d'un investissement personnel de la part des jeunes et des adultes engagés. Sans pouvoir comparer à ce stade avec les étudiants d'autres voies de formation, l'apprentissage apparaît néanmoins comme une opportunité émancipatrice sur la question du logement, du fait de l'existence de revenus pendant le cursus de formation.

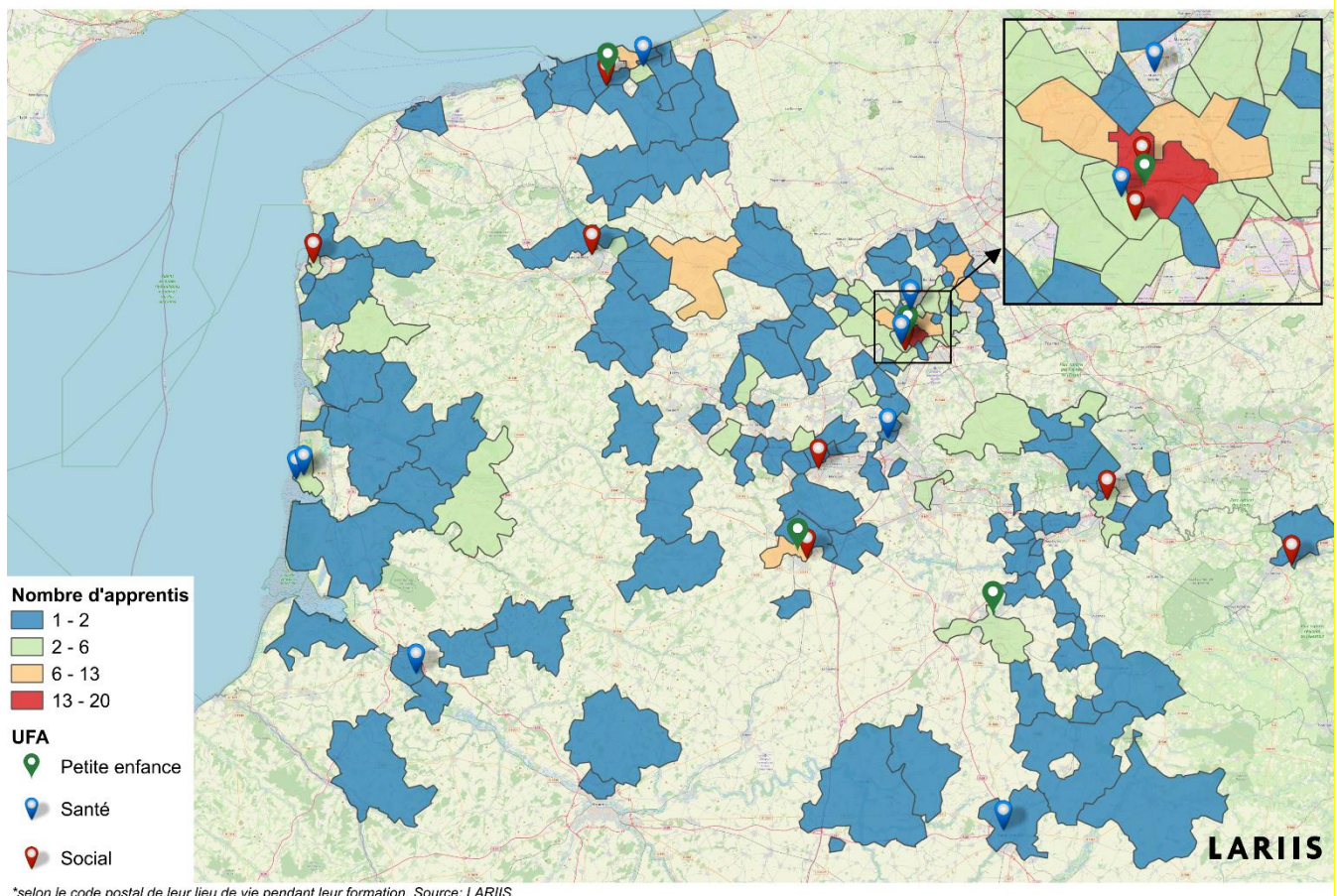
Les données récoltées lors de la campagne de questionnaire permettent de géolocaliser le lieu de vie de apprentis durant leur formation.

Répartition des apprentis du CFA ADAMSS selon le code postal de leur lieu de vie pendant leur formation



L'analyse de ces codes postaux met en évidence une forte concentration dans la métropole lilloise. Les trois codes les plus représentés sont ceux de Lille intra-muros : 59000 (20 répondants), 59130 (13 répondants, correspondant à Lambersart et au nord-ouest lillois), et 59800 (12 répondants, correspondant à l'est de la ville). Ce noyau urbain central concentre à lui seul une part significative des apprentis interrogés. Cette répartition est cohérente avec la présence de plusieurs établissements de formation implantés dans Lille, d'une offre dense de structures d'accueil dans le champ social et médicosocial, ainsi que d'un bon niveau d'accessibilité en transports en commun. Elle reflète également la présence d'un public jeune, souvent mobile dans des territoires à forte densité de services.

## Répartition\* des apprentis du CFA ADAMSS et unités de formation par apprentissage (UFA)




D'autres villes moyennes ou grands pôles urbains apparaissent de manière visible dans les réponses. C'est notamment le cas de Tourcoing (59200) et d'Arras (62000), avec chacun 10 répondants, puis de Dunkerque (59140), Roubaix (59100), Valenciennes (59300) ou Lomme (59160), comptant entre 5 et 7 apprentis. Ces implantations traduisent une géographie de l'apprentissage structurée autour de quelques pôles régionaux où se concentrent les ressources formatives, les débouchés professionnels, et une certaine continuité territoriale de services. Elles dessinent une carte en étoile autour des agglomérations principales, où les déplacements sont plus faciles et les opportunités plus nombreuses. Le lien entre lieu de vie, lieu de formation et lieu d'alternance semble ici central : les apprentis habitent probablement souvent à proximité immédiate des lieux de formation ou d'exercice professionnel.

À l'inverse, les territoires plus périphériques ou ruraux apparaissent faiblement représentés dans l'échantillon. Les codes postaux hors grands pôles urbains sont présents de manière dispersée, souvent avec un seul répondant par commune. Cette faible densité peut s'expliquer par une offre plus réduite en établissements de formation ou en structures d'accueil, mais aussi par des contraintes de mobilité : l'absence de voiture ou les lacunes dans les réseaux de transports publics rendant l'entrée en apprentissage plus difficile dans ces territoires. Ces données mettent en évidence des disparités dans la couverture géographique de l'offre de formation et invitent à être vigilant sur les solutions de soutien à la mobilité pour garantir une égalité d'accès sur tout le territoire régional.

L'ensemble de ces éléments confirme que les dynamiques territoriales de l'apprentissage sont fortement polarisées par les métropoles et les villes centres. Cette polarisation, si elle est attendue, mérite néanmoins d'être interrogée à l'aune des besoins locaux en main-d'œuvre, dans les différents bassins d'emploi, et des logiques d'aménagement du territoire.

Notre travail de cartographie est consultable en ligne de manière dynamique en suivant le lien ci-dessous. Il intègre également les mouvements géographiques dans les codes postaux déclarés avant et pendant l'apprentissage

Si vous consultez ce document en  
version PDF :  
Retrouvez ici notre carte interactive sur  
les lieux de résidence des apprentis



## 2.2 Avant l'apprentissage – motivations

Les données issues du questionnaire mettent en évidence un ensemble de ressorts clairs et hiérarchisés qui orientent les apprentis vers la voie de l'alternance. Loin d'être un choix par défaut, l'apprentissage apparaît comme un dispositif valorisé, qui combine efficacité pédagogique, accessibilité, autonomie et immersion professionnelle « progressive ». À partir des résultats déclaratifs, on peut distinguer quatre grands registres de motivation, qui coexistent et se combinent chez la plupart des répondants.

### Se former depuis le terrain : une recherche de professionnalisation directe

La première motivation citée, de manière très nette, est le souhait d'apprendre le métier "depuis le terrain". Elle concerne 72,4 % des répondants. Dans un secteur où les compétences relationnelles, l'adaptation aux situations humaines complexes, et la connaissance fine des pratiques sont centrales, cette orientation vers l'expérientiel n'a rien d'anecdotique. Elle traduit une volonté de s'immerger rapidement dans la réalité des métiers, mais peut-être aussi une certaine défiance envers une formation trop théorique ou déconnectée, parfois en lien avec des expériences antérieures.

L'apprentissage est ici perçu comme un levier d'acculturation progressive au métier : c'est dans l'interaction avec les publics, dans le quotidien institutionnel, dans la confrontation à la complexité du réel, que les futurs professionnels disent vouloir construire leurs compétences. Cette logique se distingue des modèles plus scolaires ou abstraits, en valorisant la pratique comme fondement de la professionnalisation.

### Un choix dicté aussi par les conditions matérielles : l'enjeu de la rémunération

Le second levier, très proche du premier en fréquence, est la possibilité d'être rémunéré durant la formation. Cette raison est mentionnée par 68,3 % des répondants. Elle confirme que, pour une part importante des apprentis, les conditions de vie pendant la formation sont un facteur décisif d'orientation vers l'apprentissage.

La rémunération est à la fois un moyen d'indépendance économique confortable (éloignant la nécessité de trouver une source de revenu en parallèle de la formation, par un emploi étudiant par exemple), un facteur de soutien à la poursuite d'étude pour des publics modestes, et une garantie de faisabilité pour des adultes en reconversion. Loin d'être un simple avantage accessoire, elle constitue une condition d'accès même à la formation, notamment dans un contexte d'augmentation du coût de la vie.

## Un dispositif perçu comme plus efficace : pédagogie, insertion, excellence

Près de 44 % des apprentis disent avoir choisi cette modalité d'études car ils estiment que l'on est mieux formé par l'apprentissage. Ce résultat confirme que l'alternance bénéficie d'une image positive dans les représentations professionnelles, au-delà de ses avantages pratiques.

Pour ces répondants, l'apprentissage apparaîtrait comme une voie de formation plus complète, plus engageante et plus cohérente : elle permet d'articuler étroitement apports théoriques et confrontation aux situations réelles, de faire évoluer ses compétences au fil de l'expérience, et d'intégrer progressivement les logiques de l'emploi.

Par ailleurs, 20,4 % considèrent l'apprentissage comme une "voie d'excellence". Ce chiffre, minoritaire mais significatif, invite à reconsidérer certaines idées reçues : l'apprentissage, longtemps perçu comme une filière de "seconde zone", est aujourd'hui revendiqué comme une voie exigeante, responsabilisante, valorisante – en particulier dans des secteurs où l'expérience prime souvent sur la certification seule. Les partenaires pédagogiques perçoivent également une amélioration de la perception et des représentations vis-à-vis de la formation par la voie de l'apprentissage. Nous reviendrons sur ces constats dans la partie dédiée (4.1).

## Une réponse adaptée à des trajectoires personnelles hétérogènes

Certains motifs renvoient à des logiques plus singulières ou personnelles. Ainsi, 16 % des répondants disent avoir choisi l'apprentissage parce qu'ils ne sont "pas scolaires". Ce rejet du cadre académique classique peut refléter des parcours antérieurs marqués par des ruptures, des décrochages ou des difficultés dans le système éducatif. L'apprentissage offre alors un cadre d'apprentissage plus incarné, plus concret, dans lequel ces profils peuvent mieux se projeter. Cette justification trouve un écho particulier dans le cadre des formations des secteurs étudiés. En effet, le ratio du nombre d'heures de formation pratique apparaît important et ancré culturellement dans la formation des futurs professionnels, comme nous l'évoquerons dans notre partie consacrée aux partenaires pédagogiques.

D'autres motifs sont plus marginaux mais éclairants :

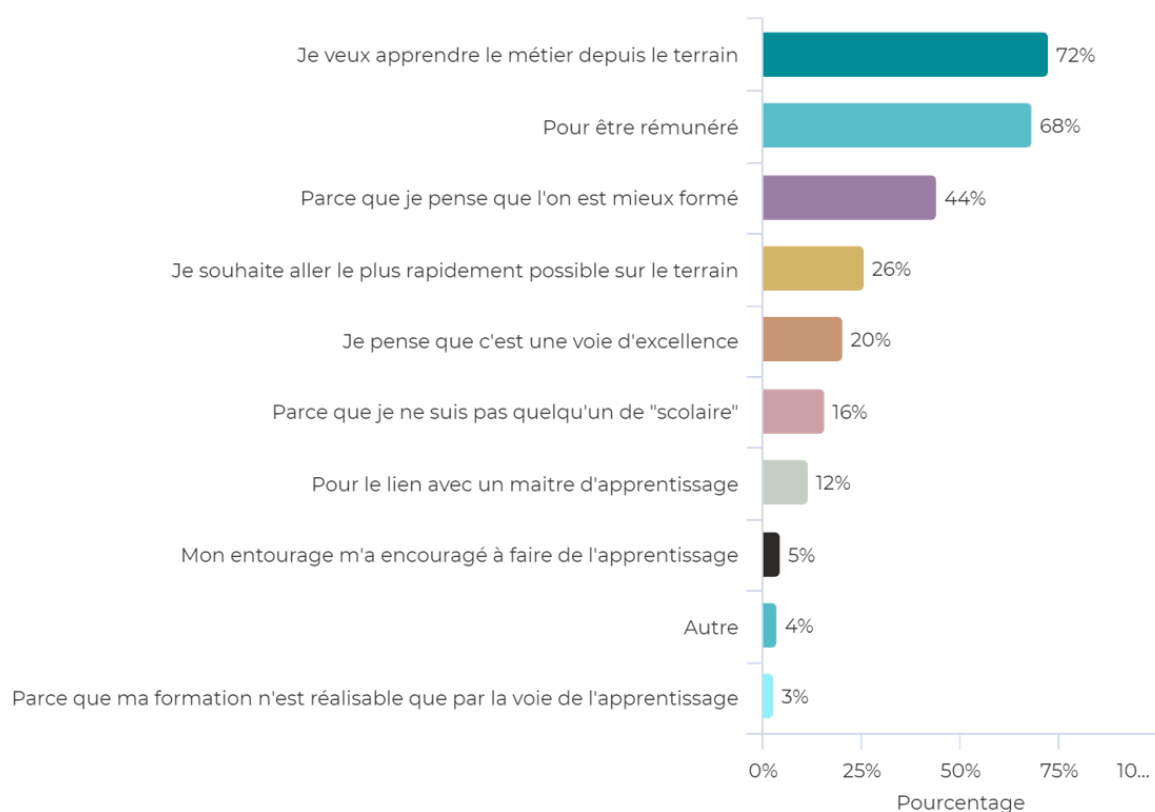
- Le lien avec un maître d'apprentissage (11,6 %) peut jouer un rôle dans le passage à l'acte.
- L'encouragement de l'entourage (4,6 %) reste peu fréquent, ce qui tend à montrer que le choix de l'apprentissage est majoritairement autoporté et non dicté par l'environnement familial ou social.
- Enfin, seulement 3,9 % évoquent une autre raison libre, et 3 % déclarent que leur formation n'est réalisable que par l'apprentissage, ce qui confirme que la majorité a fait un choix motivé plus qu'un choix contraint.



## Pourquoi as-tu voulu (ou souhaites-tu) faire cette formation par la voie de l'apprentissage ?

Réponses effectives : 568

Taux de réponse : 100%



### La voie de l'apprentissage : évidence, cheminement et stratégie

Dans l'écrasante majorité des cas (83 %), l'apprentissage a été le premier choix des répondants. Ce résultat vient confirmer que l'alternance n'est pas perçue comme une modalité de formation par défaut, mais bien comme une option pleinement assumée et recherchée dès l'entrée en formation. Il traduit une valorisation croissante du dispositif dans les représentations des étudiants, qui y voient un levier efficace d'apprentissage, d'insertion et de stabilisation personnelle. Cet engouement est également constaté par les partenaires pédagogiques, lors des journées portes ouvertes ou des salons d'étudiants.

Cependant, pour une part non négligeable des répondants (17 %), l'apprentissage n'a pas été un choix initial mais un cheminement progressif, souvent adopté en cours de formation ou suite à des opportunités spécifiques. Plusieurs explications émergent.

D'abord, la méconnaissance du dispositif reste fréquente : nombreux sont celles et ceux qui indiquent qu'ils ignoraient que leur formation pouvait se faire en apprentissage, ou qu'ils n'avaient pas été informés de cette possibilité à l'entrée dans le cursus. Cela souligne un enjeu d'accessibilité à l'information et à l'actualité des législations / aides étatiques.

Ensuite, le souhait de diversité des expériences, notamment via des stages dans plusieurs structures, est un frein fréquent à un engagement d'emblée en apprentissage. Plusieurs étudiants expriment l'idée que la formation initiale permet d'explorer différents milieux, là où l'apprentissage ancre durablement dans une seule structure.

On trouve aussi des choix dictés par des considérations pratiques ou institutionnelles : absence de contrat d'apprentissage disponible en première année, refus de financement, erreur d'orientation ou modification de parcours. Dans d'autres cas, l'apprentissage est perçu comme une opportunité saisie

après un premier temps de formation classique, sur sollicitation d'un employeur ou d'un cadre pédagogique. Cette conversion tardive vers l'apprentissage est parfois justifiée par des motivations économiques ou par le désir de stabiliser un parcours, après une année d'incertitude ou d'adaptation.

Nous noterons également que certaines réponses ouvertes laissent apparaître une réalité stratégique selon laquelle la voie de l'apprentissage permettrait d'accéder à la formation, alors que le candidat serait placé en liste d'attente pour la formation par la voie directe. L'apprentissage se révèle alors une solution de contournement de l'engorgement des capacités de formation limitées des organismes habilités.

Enfin, quelques apprenants évoquent des freins initiaux plus symboliques : préjugés, peur de l'intensité du rythme, ou doute quant à leur capacité à assumer un statut de salarié. Ces réticences s'estompent souvent au fil des échanges avec leurs pairs, les équipes pédagogiques et du CFA révélant une dynamique de socialisation progressive à l'apprentissage.

Noterons une légère sur-représentation des étudiants en formation d'assistant de service social parmi les personnes ayant relégué l'apprentissage en second choix dans leur parcours de formation.

### L'apprentissage également concerné par les besoins et difficultés spécifiques des étudiants

Bien que minoritaires dans l'échantillon, certains apprentis font état de freins matériels ou personnels à l'entrée en formation. Parmi les 570 répondants, 25 déclarent avoir rencontré des difficultés de mobilité, le plus souvent liées à l'absence de moyen de transport personnel ou à un accès limité aux transports en commun. Ces obstacles peuvent compliquer l'accès aux lieux de formation ou de travail en alternance, en particulier dans les zones rurales ou mal desservies.

Par ailleurs, 14 répondants se déclarent en situation de handicap, rappelant que l'inclusion dans l'apprentissage suppose des adaptations spécifiques pour une minorité d'apprenants. Ces situations, bien que marginales en volume, soulignent la nécessité de dispositifs d'accompagnement adaptés afin de garantir une égalité réelle d'accès et de réussite pour tous, comme le prévoient la loi 2005-102 et le code du travail.

Plus généralement, ces résultats nous alertent sur la nécessité d'être en mesure de proposer des dispositifs d'accompagnement, d'adaptation et de soutien pour les apprentis, en toute circonstance, au-delà de la seule question du handicap.

## 2.3 Pendant l'apprentissage – vécu

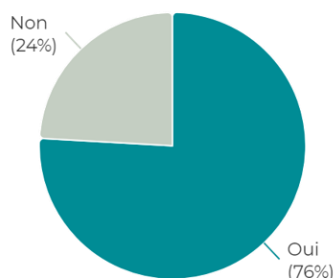
### Les conditions de réalisation de l'apprentissage

Les données recueillies permettent de mieux cerner les conditions dans lesquelles les étudiants vivent leur parcours en apprentissage. Tout d'abord, il est notable que près d'un quart des répondants (24 %) n'ont pas débuté leur formation par la voie de l'apprentissage, ce qui peut signaler une entrée progressive dans ce mode de formation, possiblement après un temps d'expérimentation du cadre scolaire ou en réponse à une opportunité professionnelle. En ce sens, les partenaires pédagogiques témoignent de l'augmentation de la pratique des employeurs consistant à recruter en apprentissage un stagiaire de la

As-tu directement commencé ta formation par la voie de l'apprentissage ?

Réponses effectives : 407

Taux de réponse : 100%



voie directe ayant donné satisfaction, à l'issue de stages notamment. Comme nous le verrons par la suite, ils sont également sollicités par les terrains pour les mettre en relation avec des étudiants actuellement en formation et qui auraient le profil recherché. Le CFA est également régulièrement sollicité en ce sens.

Ici aussi nous noterons une sur-représentation d'étudiants en formation d'assistant de service social ainsi que d'étudiants éducateurs de jeunes enfants, dans ce cas de figure. Cette donnée invite

à nuancer l'idée d'un parcours linéaire : pour une part non négligeable des apprentis, l'alternance n'est pas un choix initial mais une bifurcation qui peut survenir à plusieurs étapes du parcours de formation.

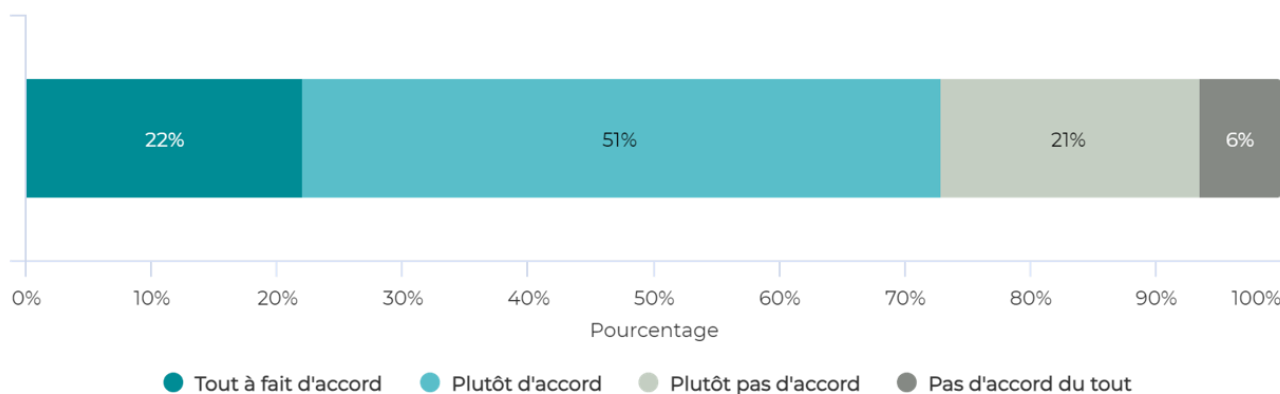
La perception de l'apprentissage comme une modalité plus exigeante ressort très fortement : 73 % des étudiants interrogés estiment que suivre leur formation par cette voie est plus contraignant. Ce jugement témoigne d'une charge ressentie, à la fois en termes d'investissement personnel, de rythme à tenir, et de capacité à répondre aux exigences simultanées du centre de formation et de l'employeur. Ce ressenti d'exigence accrue pourrait être mis en lien avec le niveau d'autonomie attendu des apprentis, mais aussi avec les impératifs de la formation.

Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante :

"Faire sa formation par la voie de l'apprentissage est plus exigeant" ?

Réponses effectives : 402

Taux de réponse : 99%



En effet, un quart des étudiants (25 %) considèrent que le rythme actuel de l'alternance n'est pas satisfaisant, ce qui invite à interroger les modalités organisationnelles en place. Lorsque des alternatives sont envisagées, deux propositions recueillent une nette préférence : l'alternance à la semaine (une semaine en formation, une semaine en entreprise) est plébiscitée par 44 % des répondants, tandis que 37 % privilégient une organisation plus fine avec deux jours de formation et trois jours en entreprise. Ces choix traduisent une volonté d'articulation plus lisible et plus régulière entre les deux temps, qui pourrait faciliter l'ancrage des apprentissages d'une part et la construction d'une légitimité professionnelle sur le terrain d'apprentissage, d'autre part. Pour autant, rappelons tout de même qu'à l'inverse, 75% des répondants considèrent le calendrier d'alternance actuel comme satisfaisant.

## Le rapport au CFA

Bien que le CFA joue un rôle fondamental dans l'accès au droit et dans l'accompagnement des apprentis, seulement 38 % des étudiants déclarent avoir eu besoin de le solliciter durant leur apprentissage. Ce chiffre relativement bas peut être interprété de plusieurs manières : il peut traduire une autonomie importante des apprentis dans la gestion de leur parcours, mais aussi une forme de distance – choisie ou subie – vis-à-vis de l'institution.

Par ailleurs, la connaissance des actions mises en place par le CFA varie fortement selon les dispositifs. Trois catégories se dessinent. Certaines actions sont bien identifiées : les informations relatives aux droits et devoirs des apprentis, ainsi que le dispositif Génération Hauts-de-France sont repérés par deux tiers des répondants, ce qui témoigne d'une bonne diffusion sur ces thématiques institutionnelles.

D'autres actions semblent moins bien connues : environ la moitié des apprentis identifient les dispositifs d'aide au financement du permis, de soutien en cas de difficulté ou d'urgence, d'adaptation du poste pour les étudiants en situation de handicap (RQTH), ou encore les possibilités de mobilité internationale. Ces initiatives, pourtant porteuses d'un accompagnement concret, peinent manifestement à atteindre l'ensemble des publics, à ce jour.

Enfin, l'accompagnement à la gestion du stress et des émotions reste marginalement connu : seuls 30 % des répondants en ont connaissance. Cette donnée interroge alors que les enjeux de bien-être psychologique prennent une place croissante dans l'expérience étudiante et que les conditions d'apprentissage peuvent générer de fortes tensions. Elle invite à penser des stratégies plus visibles, plus intégrées, pour faire de ce soutien un levier pleinement accessible.

## Le vécu de l'expérience professionnelle de formation

La relation au maître d'apprentissage constitue un point de vigilance important dans l'expérience des apprentis. Un peu plus d'un quart des répondants (27 %) qualifient cette relation de « moyenne » à « mauvaise », un taux équivalent à celui de celles et ceux qui estiment ne pas recevoir suffisamment de retours ou de conseils de la part de leur référent professionnel. Ces données suggèrent que, pour une part des étudiants, le lien pédagogique et professionnel avec le maître d'apprentissage ne remplit pas pleinement sa fonction tutorale, son rôle de soutien, d'accompagnement et de montée en compétences. Ce déficit de retour peut freiner la compréhension des attentes en situation de travail, comme la progression dans les apprentissages. Nous noterons, ici aussi, une surreprésentation des étudiants aides-soignants, parmi les personnes passablement satisfaites de leur relation à leur maître d'apprentissage. Ici aussi, si à des fins analytiques nous nous attardons sur les points à améliorer, constatons tout de même que 73 % qualifient de « bonne » (21 %) à « excellente » (52 %) leur relation avec leur maître d'apprentissage. Une même proportion d'apprentis (73 %) estime avoir suffisamment de retours et/ou de conseils de la part de leur maître d'apprentissage.

Face à ces constats, l'idée de mettre en place un livret de l'apprentissage, comme un outil de liaison entre le centre de formation, le CFA et le maître d'apprentissage, est plutôt bien reçue : 77 % des répondants y sont favorables. Cette adhésion témoigne d'un besoin de coordination plus lisible et structurée entre les différents acteurs de l'apprentissage, afin de faciliter le suivi des apprentis, d'harmoniser les attentes et de renforcer la cohérence du parcours.

Enfin, l'intention de poursuivre une collaboration professionnelle avec l'employeur à l'issue du contrat est exprimée par 59 % des apprentis. Si ce chiffre reste majoritaire, il révèle néanmoins une forme de retenue, voire de distanciation, de la part de plus de 4 apprentis sur 10. Ce taux interroge sur la qualité de l'intégration professionnelle au sein des structures d'accueil, sur l'attractivité des conditions proposées, ou encore sur l'aspect potentiellement limitant de l'apprentissage, dans la mesure où il

expose moins à la diversité des terrains professionnels que les parcours en voie directe, nourrissant parfois un sentiment d'enfermement ou un désir d'explorer d'autres environnements de travail. Ici aussi, le fait d'être inscrit dans certaines formations semblent corrélés avec le fait de vouloir continuer ou arrêter à l'issue du contrat d'apprentissage : si les AES sont surreprésentés dans les personnes souhaitant prolonger leur expérience professionnelle, les EJE semblent souhaiter arrêter plus fréquemment que les étudiants des autres formations.

## 2.4 Après l'apprentissage – insertion professionnelle

Le devenir professionnel des apprentis constitue un indicateur central de l'efficacité de cette voie de formation. Si l'on doit ici faire preuve de prudence concernant la représentativité de notre panel – l'effectif tombe à 94 répondants dans cette partie du questionnaire, ce qui réduit la portée statistique des résultats – les tendances qui se dégagent restent néanmoins riches d'enseignements.

À l'issue de leur contrat d'apprentissage, une faible part des étudiants (11 % et en grande partie des CAP petite enfance et des moniteurs éducateurs) a choisi de poursuivre ses études, traduisant un ancrage rapide dans le monde professionnel. Cela confirme, en creux, la vocation professionnalisante forte de ce type de parcours, qui s'inscrit moins dans une logique de poursuite d'études que dans une perspective d'insertion directe sur le marché du travail.

Ce basculement vers l'emploi semble largement réussi : 92 % des répondants sont en poste au moment de leur participation à l'enquête, ce qui constitue un signal très favorable en matière d'insertion. Parmi eux, 70 % sont en CDI, 27 % en CDD, les autres exerçant sous des statuts plus marginaux (libéral, intérim). Ce taux d'emploi, élevé et majoritairement stabilisé, confirme que l'apprentissage, dans ce secteur d'activité, fonctionne comme une voie réellement efficace vers l'emploi durable, dans un contexte où la sécurisation des parcours constitue un enjeu majeur.

Ces bons résultats tiennent aussi au rôle des employeurs eux-mêmes. Dans 71 % des cas, l'employeur a souhaité conserver l'apprenti à l'issue du contrat, en proposant une embauche, dont plus de la moitié (58 %) en contrat à durée indéterminée. Cette volonté de prolongement témoigne d'une reconnaissance de la valeur professionnelle acquise durant la période d'apprentissage, mais aussi de l'intégration réussie de l'apprenti dans la culture et les dynamiques de la structure.

Toutefois, seuls 64 % des répondants ont accepté l'offre qui leur avait été faite, ce qui suggère que certains apprentis, bien que sollicités, ont choisi de ne pas donner suite. Ce choix peut renvoyer à une diversité de motifs : souhait de changement, recherche de meilleures conditions, volonté de découvrir d'autres contextes professionnels ou mauvaise relation avec l'institution d'accueil / le maître d'apprentissage (comme nous l'avons aperçu précédemment). Ce chiffre rappelle qu'au-delà de l'efficacité du dispositif, l'insertion ne se réduit pas à une simple reconduction, mais relève d'un véritable processus de décision, où l'apprenti exerce une forme de choix actif sur son orientation professionnelle.

Ainsi, à l'issue du contrat, l'apprentissage apparaît dans l'ensemble comme une voie d'accès rapide, concrète, stabilisante et efficace vers l'emploi, sans pour autant épuiser la diversité des trajectoires ou des aspirations professionnelles. L'enjeu reste donc de penser l'insertion non seulement en termes de taux d'emploi, mais aussi de qualité du lien emploi-apprenti, de perspectives d'évolution et de capacité à se projeter durablement dans le secteur.

Au-delà des conditions d'insertion professionnelle, il est intéressant de s'attarder sur ce qui perdure une fois la formation achevée, tant sur le plan des relations que sur celui du regard porté a posteriori sur le parcours accompli.

Une large majorité des répondants (80 %) déclare avoir conservé un lien, même modeste, avec d'anciens camarades de promotion. Ce maintien des relations entre pairs témoigne d'une forme de continuité sociale et professionnelle, qui peut s'avérer précieuse dans les premières années de vie active. Ces liens, parfois informels, parfois plus structurés, nourrissent un sentiment d'appartenance à une génération ou à un réseau, et peuvent aussi jouer un rôle de soutien ou de ressource dans la suite des trajectoires.

Enfin, 91 % des répondants indiquent qu'ils referaient le choix de l'apprentissage si c'était à refaire. Ce taux de satisfaction élevé confirme que, malgré les contraintes et les exigences propres à ce mode de formation, l'expérience est largement jugée positive et porteuse. Il valide également l'idée que l'apprentissage constitue non seulement un levier d'insertion professionnelle, mais aussi une modalité de formation qui fait sens pour les étudiants eux-mêmes, au regard de leur parcours, de leur autonomie et de leur projection dans le métier.





# Les apprentis - Ce qu'il faut retenir

## 1. Un public jeune, majoritairement féminin, déjà socialisé au secteur

Les apprentis du secteur social et médicosocial en région Hauts-de-France sont principalement de jeunes adultes, avec une moyenne d'âge de 23,9 ans. Le public y est fortement féminisé (82 %). Les parcours sont souvent influencés par l'environnement familial : plus des deux tiers des répondants ont un proche travaillant dans le secteur, et un tiers ont été personnellement confrontés, via un membre de leur entourage, à l'accompagnement social ou médicosocial. Cette familiarité, directe ou indirecte, joue un rôle dans le choix d'orientation. L'analyse des origines sociales met également en lumière une stratification des formations selon le niveau de diplôme ou la profession des parents, avec une surreprésentation des mères diplômées du supérieur dans les filières comme EJE, et une présence plus marquée de CSP modestes dans d'autres formations, comme celle de moniteur-éducateur.

## 2. Une adhésion forte à l'apprentissage, souvent choisie dès l'origine

Loin d'être un second choix, l'apprentissage est pour 83 % des répondants une option affirmée dès l'entrée en formation. Ils valorisent sa capacité à ancrer les savoirs dans la pratique (72 %), à garantir une autonomie financière (68 %), et à offrir une formation perçue comme plus complète (44 %). Cette modalité est également reconnue comme une voie d'excellence par une part non négligeable des répondants. Pour d'autres, l'engagement est plus progressif, construit au fil de la formation ou saisi comme une opportunité. Ce cheminement traduit parfois un manque d'information initial, mais aussi une stratégie d'accès à la formation dans un contexte de places limitées en cursus « classique ». Certains choisissent cette voie en seconde année, d'autres en réponse à des situations personnelles, financières ou institutionnelles.

## 3. Une expérience vécue comme exigeante, mais formatrice

Les étudiants perçoivent l'apprentissage comme une modalité plus contraignante que la voie initiale (73 %). Ils évoquent un rythme soutenu, une charge mentale élevée et une articulation parfois difficile entre centre de formation et structure d'accueil. Le rythme hebdomadaire alterné est plébiscité par une majorité d'entre eux. Si les relations avec le CFA sont globalement positives, des marges de progression subsistent : retards de réponse, manque d'écoute ou d'adaptation sont parfois pointés. Le lien avec le maître d'apprentissage constitue également un facteur d'expérience contrastée, 27 % estimant la relation moyenne ou insatisfaisante. Malgré cela, 77 % des répondants sont favorables à la création d'un livret d'apprentissage partagé, signe d'une attente forte de coordination entre les acteurs.

## 4. Une insertion professionnelle rapide et de qualité

L'apprentissage joue pleinement son rôle de tremplin vers l'emploi : 92 % des anciens apprentis sont en poste, majoritairement en CDI. Dans plus de 70 % des cas, une embauche a été proposée par l'employeur à l'issue du contrat. Toutefois, seule une partie (64 %) a accepté cette offre, certains faisant le choix d'explorer d'autres opportunités. Ce taux d'emploi élevé témoigne d'une efficacité réelle du dispositif, bien au-delà de sa seule dimension formative. Il s'accompagne d'un taux de satisfaction global remarquable : 91 % des répondants referaient le choix de l'apprentissage, ce qui confirme sa valeur et sa légitimité perçue.

## 5. Des situations spécifiques à mieux prendre en compte

Certains étudiants apprentis rencontrent des freins particuliers : 25 déclarent des difficultés de mobilité (souvent liées à l'absence de moyen de transport), et 14 se reconnaissent en situation de handicap. Bien que minoritaires, ces situations rappellent la nécessité de penser des modalités d'accompagnement adaptées, afin de garantir à tous un accès équitable à la formation, quelles que soient les contraintes personnelles ou géographiques.



## Un questionnaire à destination

des jeunes projetant de faire un apprentissage, d'actuels apprentis et de jeunes professionnels diplômés par la voie de l'apprentissage



Les femmes  
représentent **83 %**  
de l'échantillon

L'âge médian des  
apprentis actuels  
est de

**23 ans**



**2/3**

des répondants ont un  
proche **professionnel**  
du secteur



**1/3**

des répondants ont un  
proche **bénéficiaire**  
du secteur

Un effet de corrélation est  
constaté entre le **niveau de  
diplôme de la mère et la  
formation choisie**

Plus de  $\frac{2}{3}$  des répondants justifient leur  
**intérêt** pour l'apprentissage par le fait de :  
vouloir apprendre un métier depuis le terrain   
vouloir être rémunéré pendant la formation



**1/4**

des apprentis du panel **n'ont pas  
commencé leur formation  
par la voie de l'apprentissage**

**73%**

des apprentis du panel estiment que  
**l'apprentissage est plus exigeant**  
que la formation par la voie directe

**73%**

des apprentis du panel qualifient de  
"bonne" ou "d'excellente" la **relation qu'ils  
entretiennent avec leur maître  
d'apprentissage**

**92%**

des anciens apprentis du panel  
**sont en emploi** au moment de l'enquête

**70%**

des anciens apprentis en emploi du panel  
**sont embauchés en CDI**

**92%**

des anciens apprentis du panel  
**referaient le choix de l'apprentissage**



## 3. Les employeurs et encadrants

### 3.1. Portrait des employeurs et encadrants répondants

La campagne de questionnaire menée auprès des employeurs du secteur social, médicosocial et de la santé a permis de recueillir les réponses de 220 professionnels. Tous occupent une fonction hiérarchique (direction, chef de service, etc.) dans des établissements qui accueillent – ou pourraient potentiellement accueillir – des apprentis. Une partie du panel est constituée de structures partenaires du CFA ADAMSS, déjà engagées dans la formation en alternance (68 %), tandis que l'autre moitié est composée de structures dites « prospects » (32 %), éligibles à l'accueil d'apprentis mais n'ayant pas ou plus l'habitude de recrutement des apprentis.

Ce double ancrage – entre expérience avérée et projection potentielle – permet non seulement de documenter les pratiques existantes, mais aussi de mieux comprendre les réticences ou les hésitations encore présentes chez certains employeurs. Chacun des répondants s'exprime donc soit à partir d'un vécu d'accueil d'apprentis, soit pour partager ses représentations, ses doutes, ses expériences négatives ou encore les conditions nécessaires à une éventuelle ouverture à l'apprentissage.

#### Un tissu majoritairement associatif, ancré dans le Nord

Sans surprise, la grande majorité des établissements représentés dans l'enquête relèvent du champ associatif. C'est le cas de près de trois quarts des répondants (75 %), un chiffre qui reflète la structuration historique du secteur social et médicosocial dans la région. À côté de ce bloc majoritaire, on observe une plus faible représentation des entreprises privées (9 %) et des établissements publics – qu'ils relèvent de la fonction publique hospitalière ou territoriale – qui constituent ensemble environ 8 % de l'échantillon. Il serait intéressant de voir si cette sous-représentation du secteur public se traduit au-delà de l'échantillon dans les pratiques générales de recrutement d'apprentis.

Sur le plan géographique, l'échantillon reflète de manière assez nette l'ancrage territorial des unités de formation par apprentissage (UFA) des organismes de formation partenaires. Deux tiers des répondants (67 %) exercent dans le département du Nord, tandis qu'un quart environ se situe dans le Pas-de-Calais (27 %). Aucun répondant ne provient du département de l'Oise, ce qui illustre les effets de l'éloignement géographique mais aussi, peut-être, une moindre visibilité ou activité du CFA et/ou des UFA dans ces zones périphériques.

#### Une diversité de champs d'intervention, centrée sur le handicap et la petite enfance

Les structures représentées par les répondants interviennent dans des champs très variés, mais certains publics cibles dominant nettement. Les établissements spécialisés dans le champ du handicap adulte arrivent en tête (35 %), suivis de près par ceux de la petite enfance (30 %) et du handicap enfant (26 %). Viennent ensuite les structures œuvrant dans la protection de l'enfance (23 %), l'accompagnement des personnes en difficulté sociale (18 %) et des personnes âgées (17 %). Les structures relevant du champ sanitaire ou de la santé sont quant à elles plus marginales, ne représentant que 8 % du panel.

Ce panorama dessine les contours d'un écosystème professionnel varié, mais aussi d'un potentiel d'accueil différencié selon les publics et les missions. Il montre en particulier la place centrale occupée par les problématiques liées au handicap, qui représentent à elles seules plus de 60 % des témoignages récoltés (adultes et enfants confondus), et une importante présence du secteur de la petite enfance.

## Des structures de taille intermédiaire, souvent en capacité de recruter

De combien de salariés est composée l'établissement que vous représentez ?

Réponses effectives : 220

Taux de réponse : 100%



Sur le plan des effectifs, les établissements interrogés sont principalement de taille moyenne. Près de 70 % d'entre eux comptent entre 11 et 250 salariés, avec une répartition équilibrée entre la tranche 11-50 (34,5 %) et la tranche 51-250 (34,5 % également). Les petites structures (moins de 10 salariés) sont tout de même représentées à hauteur de 18 %, tandis que les très grandes (plus de 250 salariés) restent minoritaires (13 %).

Ce profil de taille, relativement homogène, est un indicateur précieux pour le CFA : il laisse entrevoir une capacité globale à

encadrer des apprentis, tout en révélant l'existence de structures plus fragiles ou plus isolées, pour lesquelles l'accueil d'un apprenti peut constituer un défi économique, logistique ou organisationnel.

Enfin, il est à noter que dans 64 % des cas, le répondant au questionnaire est lui-même décisionnaire en matière de recrutement. Cette donnée confère une légitimité accrue aux réponses recueillies, et garantit que les opinions exprimées s'appuient sur une connaissance des réalités RH internes aux établissements.

Au sein des établissements, le processus de décision en matière de recrutement semble largement concentré à l'échelle de la direction de site. Dans 70 % des cas, c'est en effet cette instance qui assume directement la décision finale. Le chef de service intervient également dans un tiers des situations (33 %), traduisant un certain niveau de délégation ou d'association à la décision dans les organisations plus horizontales. En revanche, la direction générale, souvent perçue comme un acteur central dans les politiques RH, n'est mentionnée que dans un cas sur quatre (26 %), ce qui peut surprendre. Ce faible taux suggère une territorialisation assez marquée des décisions, sans doute liée à la structure même des établissements du secteur. Fait notable enfin, dans plus d'un quart des situations (27 %), le recrutement est décrit comme un processus collaboratif, mobilisant plusieurs acteurs internes.

### 3.2. Les pratiques des employeurs recruteurs

Parmi les établissements ayant déjà eu recours à l'apprentissage, les réponses convergent sur plusieurs éléments structurants du processus de recrutement. La très grande majorité (93 %) déclare intégrer des apprentis sur des postes en lien avec les métiers du social, du médicosocial ou de la petite enfance, en parfaite cohérence avec le périmètre d'intervention du CFA ADAMSS. Plus marginalement, certaines structures déclarent accueillir des apprentis sur d'autres fonctions : 19 % sur des postes dits "supports" (accueil, secrétariat, logistique...), 9 % sur des fonctions d'encadrement, et 5 % sur des fonctions médicales. Ces chiffres sont à nuancer, car l'étude elle-même, portée par un CFA spécialisé dans les champs sanitaire, social et médicosocial, oriente nécessairement les profils des répondants.

## Des modalités de recrutement fortement marquées par l'initiative individuelle

Le recrutement d'un apprenti se fait encore, dans une écrasante majorité de cas (85 %), par le biais de candidatures spontanées. Ce canal informel, mais très actif, devance largement les autres modalités. Vient ensuite la poursuite d'un parcours déjà amorcé par un stage, qui joue un rôle déclencheur dans 46 % des cas. Le dépôt d'offres d'emploi reste moins fréquent (34 %), tout comme les recrutements via candidatures transmises par le CFA (28 %). Enfin, le recrutement d'un salarié déjà en poste (souhaitant évoluer via l'apprentissage), ou le bouche-à-oreille, sont évoqués par un quart environ des répondants.

Ce poids décisif de la candidature spontanée rappelle à quel point le dispositif d'apprentissage repose aussi sur l'engagement et la posture proactive des jeunes. Il conforte l'idée que le CFA a un rôle essentiel à jouer dans la préparation des apprenants à "se vendre" intelligemment, à produire des candidatures construites, contextualisées, et à se positionner comme futurs professionnels à part entière dès le premier contact.

## Une participation contrastée du maître d'apprentissage à la sélection

Dans près de la moitié des cas (48 %), le futur maître d'apprentissage est directement impliqué dans le processus de recrutement. Ce chiffre peut apparaître satisfaisant dans la mesure où il témoigne d'un certain niveau de reconnaissance de la fonction tutorale. Mais il interroge également en creux sur les situations où cette implication fait défaut : comment assurer un accompagnement de qualité si la personne en charge de l'encadrement n'a pas participé au choix du candidat ? Cette question renvoie à la nécessité de mieux intégrer le maître d'apprentissage dans la chaîne RH et d'outiller sa position en amont du contrat.

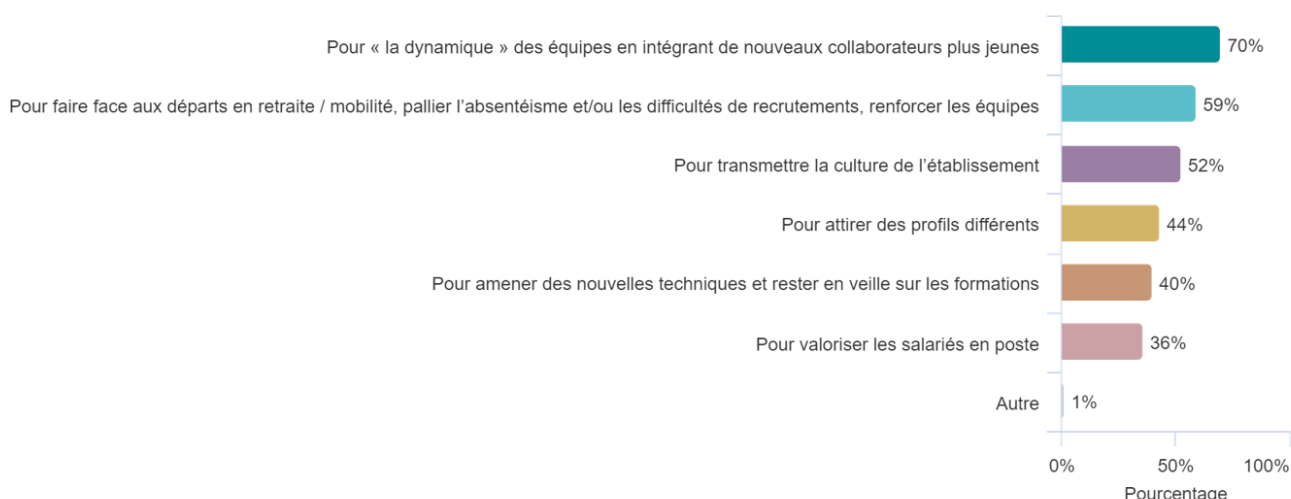
Bien que nos résultats statistiques ne nous permettent pas de l'affirmer avec de solides corrélations, le secteur du sanitaire / de la santé semble plus fréquemment mobiliser les maîtres d'apprentissage dans le processus de recrutement des futurs apprentis.

## L'apprentissage au service d'objectifs pluriels

A quels besoins répondent le recours aux professionnels en apprentissage ?

Réponses effectives : 149

Taux de réponse : 100%



Les motivations qui sous-tendent le recours à l'apprentissage sont plurielles et rarement exclusivement utilitaristes. En premier lieu, les établissements évoquent l'intérêt de recruter des jeunes pour "insuffler une dynamique nouvelle" au sein des équipes. Cet objectif, cité par près de 70 % des répondants, exprime une vision valorisante de l'apprentissage : il ne s'agit pas seulement de pourvoir un poste, mais de

réinterroger les pratiques professionnelles, de créer du lien intergénérationnel, de faire circuler des savoirs.

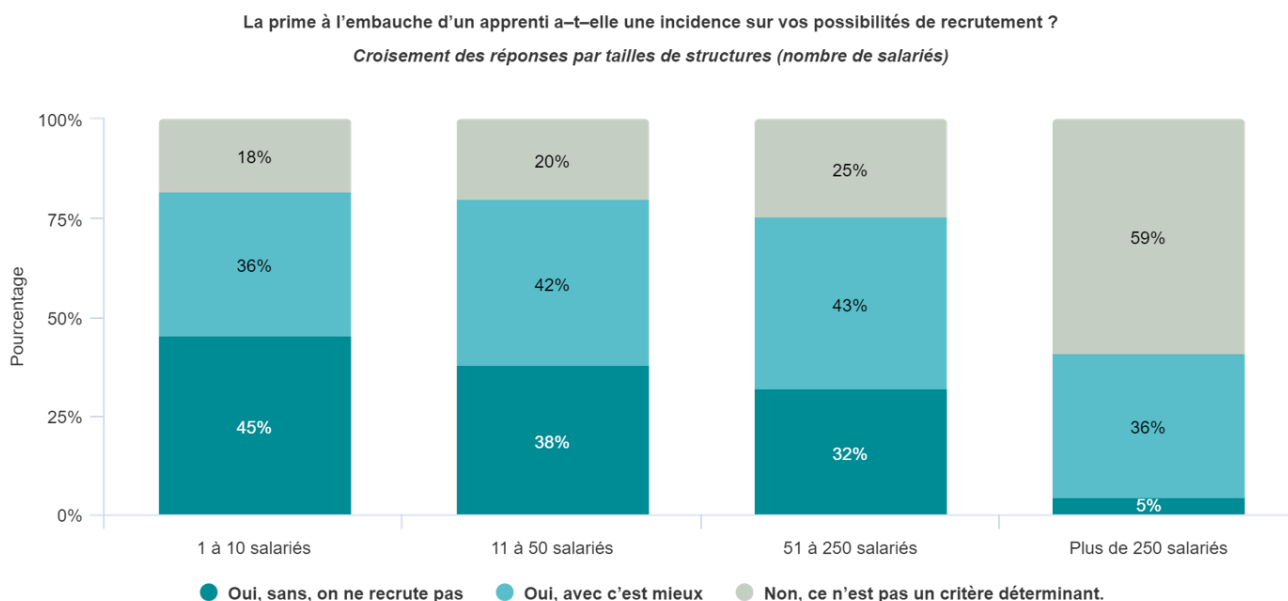
Viennent ensuite des considérations plus pragmatiques : pour 59 % des établissements, l'apprentissage constitue une réponse face aux tensions de recrutement, aux mobilités internes ou aux départs en retraite. Il est également vu comme un levier de transmission de la culture d'établissement (52 %) et comme un moyen d'attirer de nouveaux profils ou de rester connecté aux évolutions pédagogiques et techniques (respectivement 44 % et 40 %).

La perception de l'efficacité de l'apprentissage est très favorable : la note médiane attribuée à la question "l'apprentissage permet-il de répondre à ces besoins ?" est de 8 sur 10, signalant une forte adhésion au principe de l'alternance, dès lors que le dispositif est bien encadré.

### Une dépendance modulée à l'aide de l'État

La question des aides financières constitue un point de clivage entre les structures. Pour un tiers des répondants (32 %), la prime à l'embauche conditionne clairement la possibilité de recruter un apprenti. À l'opposé, 27 % considèrent qu'elle n'est pas déterminante, tandis que 41 % estiment qu'elle est certes utile, mais non essentielle. Ce résultat révèle une certaine hétérogénéité, qu'il convient d'interpréter à la lumière de la taille des structures.

En effet, l'analyse statistique confirme, sans trop de surprise, que les structures de plus de 250 salariés se montrent nettement moins sensibles à l'existence de cette aide, du fait de leurs capacités budgétaires propres. Ce "palier de robustesse financière" constitue un élément stratégique pour le CFA : il suggère que les dispositifs de soutien public doivent être particulièrement ciblés vers les structures petites ou intermédiaires, plus dépendantes du levier économique pour concrétiser une embauche.



La relation est très significative.  $p\text{-value} = < 0,01$  ;  $\text{Khi}^2 = 17,3$  ;  $\text{ddl} = 6$ .

### Une vision globalement positive de l'apprentissage

Dans les verbatims recueillis, les employeurs mettent en avant plusieurs vertus de l'apprentissage. Ils insistent sur la place centrale de la pratique, non comme une simple exécution de tâches, mais comme un vecteur d'appropriation des compétences professionnelles. L'immersion dans le quotidien de l'établissement est décrite comme un accélérateur d'autonomie, mais aussi comme une manière d'éprouver concrètement les exigences du métier.

L'apprentissage est également perçu comme une forme d'alliance entre formation et employeur, qui dépasse la simple logique d'alternance. Certains parlent d'un "projet vivant", d'un "partenariat enrichissant", voire d'un "lien pédagogique actif" qui pousse les structures à se renouveler. S'y ajoutent des dimensions symboliques : la valorisation des savoirs en interne, la reconnaissance de la mission de transmission, et la fierté de participer à la montée en compétence de la relève.

### Des perspectives de reconduction à nuancer

Trois quarts des répondants déclarent avoir l'intention de reprendre des apprentis à la rentrée 2025. Les 26 % restants justifient leur réserve par des arguments concrets. Certains pointent les contraintes budgétaires et le manque de visibilité sur les financements. D'autres soulignent la charge que représente l'encadrement d'un apprenti, notamment dans des équipes déjà en tension. La question de la qualité de l'accompagnement revient fréquemment, tout comme celle de l'état des locaux ou de l'organisation des services, qui ne permettrait pas d'accueillir un nouveau professionnel en formation dans de bonnes conditions.

Ces réponses montrent que le frein n'est pas idéologique, mais organisationnel. Il tient à un équilibre parfois fragile entre les volontés individuelles et les conditions collectives d'exercice. Pour le CFA, cela signifie que l'enjeu n'est pas seulement de convaincre, mais aussi de soutenir dans la durée, en garantissant que les conditions d'accueil soient réunies.

### Qu'attendent les employeurs du CFA ?

Lorsqu'on leur demande quel rôle prioritaire devrait jouer le CFA, les employeurs désignent la gestion administrative du dispositif comme une attente centrale (47 %). Cela inclut la prise en charge des démarches, la rédaction des contrats, la gestion des états de présence. À une distance respectable, d'autres attendent un suivi actif des apprentis en structure (32 %), ou souhaitent que le CFA les aide à identifier des candidats à recruter (14 %). Plus minoritaire encore (8 %) est l'attente d'un rôle de représentation et de dialogue pédagogique sur les contenus de formation ou le rythme de l'alternance.

À noter que l'immense majorité des répondants (91 %) se disent favorables à la mise en place d'un livret d'accompagnement numérique, outil perçu comme utile à la coordination entre les différents acteurs impliqués. Ce résultat entre en résonance avec l'intérêt porté par les apprentis au livret d'apprentissage. La création d'un outil de transmission semblerait répondre à un besoin repéré. Pour autant, les modalités de mise en œuvre devront être étudiées afin de favoriser la participation et l'appropriation de l'outil par les différents acteurs concernés.

## 3.3. Les pratiques et représentations des employeurs non recruteurs

La présente sous-partie s'intéresse aux établissements n'ayant pas pour habitude de recourir à l'apprentissage. Les propos doivent toutefois être maniés avec précaution : les résultats s'appuient sur un sous-échantillon de 71 répondants, ce qui limite les possibilités de généralisation. Il n'en demeure pas moins que certains enseignements utiles peuvent être tirés de l'analyse des réponses recueillies.

### Une expérience du dispositif encore limitée, mais rarement disqualifiante

Parmi les structures qui n'ont pas actuellement recours à l'apprentissage, une minorité déclare avoir déjà tenté l'expérience par le passé. 13 % des répondants font ainsi état d'un épisode jugé négatif. Dans les situations évoquées, le motif le plus fréquemment cité renvoie à un manque de motivation de la part de l'apprenti, perçu comme peu investi, peu assidu ou peu impliqué dans la dynamique de l'équipe. Ce

grief, récurrent dans les discours, doit cependant être relativisé : il est mentionné par 6 personnes sur un total de 9 seulement, ce qui constitue une base trop réduite pour tirer des conclusions solides.

Ce qui ressort plus nettement, en revanche, c'est la disposition à reconsidérer l'accueil d'un apprenti : 8 de ces 9 répondants ayant connu une mauvaise expérience se disent prêts à réitérer l'essai, à condition de "un candidat intéressant". Cette réponse souligne l'importance cruciale des profils proposés, mais aussi la possibilité pour le CFA d'agir comme tiers de confiance dans la mise en relation et la sécurisation des recrutements.

### Des freins à géométrie variable, souvent structurels

Les obstacles évoqués par les employeurs non recruteurs relèvent davantage de facteurs structurels que d'un rejet du principe même de l'apprentissage. Le frein le plus souvent cité est d'ordre financier : pour un certain nombre de répondants, le coût d'un apprenti reste difficilement absorbable, en particulier dans un contexte de contraintes budgétaires accrues. Cette question du financement ne se limite pas au salaire ou aux charges, mais inclut également les moyens nécessaires pour assurer un accompagnement de qualité.

La disponibilité en interne pour encadrer un apprenti constitue un autre point de blocage. Plusieurs répondants disent manquer de temps ou de personnel pour dégager un tuteur dédié, ce qui rend le tutorat trop lourd à porter dans l'organisation actuelle de leur service. À cela s'ajoute parfois un doute quant à la maturité ou à la compétence des profils proposés, avec l'expression de réserves sur la capacité d'un jeune en formation à s'insérer dans des environnements de travail exigeants.

Des freins administratifs et réglementaires sont également rapportés. Certains évoquent la complexité des conventions collectives, les formalités à remplir, ou encore un sentiment de rigidité du cadre de l'apprentissage. Ces éléments, qui relèvent plus d'une perception que d'une réalité systématique, mériteraient d'être levés par une meilleure information et un accompagnement personnalisé, notamment au moment du premier accueil.

Enfin, certains obstacles relèvent de considérations conjoncturelles : difficultés de remplacement, surcharge de travail, restructuration en cours. Autant de facteurs qui rendent momentanément difficile, sinon impossible, l'ouverture à l'alternance.



# Les employeurs et encadrants – Ce qu'il faut retenir

## 1. Un réseau d'employeurs fidèle mais encore partiellement mobilisé

L'enquête a permis de recueillir les réponses de 220 responsables hiérarchiques d'établissements des secteurs social, médicosocial, petite enfance et santé. Deux profils se distinguent : des structures déjà partenaires du CFA (68 %) et des établissements potentiellement recruteurs mais encore en retrait (32 %). Majoritairement associatifs (75 %) et implantés dans le Nord (67 %), ces établissements interviennent dans des champs diversifiés, avec une prédominance marquée pour les publics en situation de handicap et la petite enfance. Leur taille moyenne laisse entrevoir une capacité globale à accueillir des apprentis, même si des disparités d'organisation subsistent.

## 2. Des recruteurs engagés qui associent apprentissage et projet d'équipe

Parmi les employeurs ayant déjà recours à l'apprentissage, l'adhésion est forte. L'apprentissage est massivement mobilisé dans les cœurs de métier du CFA. Il est aussi investi pour répondre à des besoins concrets (renfort d'équipe, anticipation des départs, transmission de la culture professionnelle) tout en insufflant une dynamique renouvelée. L'expérience est globalement perçue comme satisfaisante, avec une note médiane de 8/10. La candidature spontanée reste le principal canal d'accès (85 %), soulignant la nécessité de préparer les jeunes à se positionner efficacement. Le maître d'apprentissage est impliqué dans près d'un cas sur deux, ce qui appelle à consolider encore sa place dès l'amont du processus de recrutement.

## 3. Des freins concrets, rarement idéologiques

Les freins exprimés concernent d'abord l'organisation interne : manque de temps, absence de référents, difficultés de remplacement. S'y ajoutent des interrogations sur la maturité ou l'opérationnalité des candidats. Pour certains établissements, notamment les plus petits, la question du coût reste déterminante, particulièrement lorsque les aides publiques sont perçues comme incertaines ou insuffisantes. L'analyse montre toutefois que ces freins ne relèvent pas d'un rejet de l'apprentissage, mais plutôt de sécurisation des conditions d'accueil.

## 4. Une ouverture potentielle chez les non-recruteurs

Les employeurs n'ayant pas l'habitude de recruter des apprentis expriment davantage des contraintes que des refus de principe. Même parmi ceux ayant connu une mauvaise expérience, la majorité se dit prête à retenter l'expérience si un candidat intéressant se présentait. Cela suggère que le CFA peut jouer un rôle de facilitateur décisif, en repérant, en préparant et en présentant des profils adaptés. Ces éléments mettent en évidence la nécessité de renforcer les actions d'information ciblées, notamment au moment du premier accueil.

## 5. Ce que les employeurs attendent du CFA

Le rôle prioritaire du CFA est attendu sur le terrain administratif : rédaction des contrats, suivi de présence, gestion des formalités (47 %). Mais les employeurs souhaitent également un accompagnement plus qualitatif : suivi des apprentis en structure, appui au recrutement, outils partagés. L'idée d'un livret numérique de suivi recueille une adhésion massive (91 %), signe d'un besoin fort de coordination quadripartite entre CFA, organisme de formation, structure d'accueil et apprenti.



## Un questionnaire à destination

des employeurs du secteur ayant ou non  
l'habitude de recruter des apprentis

Les employeurs ayant l'habitude de recruter des apprentis sur les métiers étudiés, **voient en l'apprentissage un moyen** :

- ✓ **D'entretenir la "dynamique"** des équipes en y intégrant des plus jeunes (70%)
- ✓ De faire face à des problématiques de **ressources humaines** (59%)
- ✓ **De transmettre** la culture de l'établissement / de l'institution (52%)

**48%** du temps, le futur maître d'apprentissage est associé au **processus de recrutement** de l'apprenti.

Pour les structures de moins de 250 salariés, les règles en vigueur concernant les **primes à l'embauche sont particulièrement plus décisives**



Les employeurs potentiels, n'ayant pas pour habitude de recruter des apprentis, ne font pas appels à des **arguments idéologiques** pour justifier le non-recours.

Les freins constatés sont essentiellement **financiers, organisationnels et administratifs**.

## 4. Les partenaires pédagogiques

Cette étude qualitative s'inscrit dans une étude globale, qui vise à objectiver l'apprentissage dans les secteurs du travail social et médico-social dans la région Hauts-de-France. Le volet qualitatif vise à approfondir la connaissance des phénomènes autour de l'apprentissage et les évolutions depuis la réforme de 2018, au travers d'entretiens avec un échantillon de 12 professionnels de la formation (cadres pédagogiques et directions). L'objectif est de saisir leur vécu et leur conception de l'apprentissage, et de recueillir leur analyse à propos des profils des apprentis, leur propre vécu, et celui des employeurs.

### 4.1 Particularités de l'apprentissage dans la formation en travail social, médico-social et santé

#### Au croisement des logiques de l'apprentissage et de l'alternance intégrative

*La transmission des savoirs professionnels par les pairs*

Les professionnels de la formation interrogés, et notamment celles et ceux avec une longue expérience des métiers et de la formation en travail social et médico-social, ont mis en avant l'ancrage historique de ces formations et de ces métiers dans la pratique et les terrains professionnels.

« On a un fort ancrage apprentissage du côté des éducateurs spécialisés et ce n'est pas complètement par hasard, puisque l'histoire du métier de l'éducateur spécialisé, c'est que, finalement, la formation s'est faite par les pairs avant que le diplôme n'existe. [...] On est, dans l'histoire, devenu éducateur en se formant auprès d'autres éducateurs existants sur le terrain. [...] Et donc ce n'est pas étonnant que l'apprentissage y soit fort présent. »

Cadre pédagogique

En effet, avant même l'instauration des diplômes d'Etat et les réformes des différents référentiels, la formation aux métiers du social et du médico-social passait d'abord par l'expérience du terrain, et un apprentissage au contact des professionnels déjà en poste et des personnes accompagnées.

« Pour moi, [l'apprentissage] c'était une évidence puisque les formations en travail social étaient ancrées sur une logique d'alternance et sur une logique de former d'abord des gens qui sont sur le terrain. L'histoire de nos formations, c'était : les personnes travaillaient et ont venait les accueillir en formations pour les professionnaliser et pour les amener ensuite à un diplôme, puisqu'au fur et à mesure, il a fallu un diplôme pour exercer. »

Direction

Ainsi, le dispositif d'apprentissage est aujourd'hui perçu comme étant spécifiquement « *en phase* » avec ces métiers. Cela semble d'autant plus manifeste pour les personnes interrogées qui ont par ailleurs été formées à l'université, dans des disciplines des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, ethnologie, etc.) pour lesquelles il n'y a pas ou très peu d'heures dédiées à la formation pratique.

### Des formations ancrées dans les terrains professionnels

Les formations en travail social et médico-social mettent en œuvre l’alternance intégrative, c’est-à-dire une pédagogie active qui articule étroitement théorie et pratique, en transformant les lieux de stage en sites qualifiants où s’élaborent les compétences professionnelles<sup>6</sup>.

Dès lors, même en dehors du dispositif d’apprentissage, la plupart des diplômés intègrent déjà une large place à la formation pratique :

Diplôme préparé	Formation Pratique (stages)	Formation Théorique
Assistant de Service Social (DEASS)	1 820 heures	1 740 heures
Educateur Spécialisé (DEES)	2 100 heures	1 450 heures
Educateur Jeunes Enfants (DEEJE)	2 100 heures	1 500 heures
Aide-Soignant (DEAS)	770 heures	770 heures
Accompagnant éducatif et social (DEAS)	840 heures	525 heures
Moniteur Educateur (DEME)	1 050 heures	950 heures
CAP Accompagnant éducatif petite enfance (AEPE)	448 heures	348 heures

Excepté le diplôme d’Aide-Soignant qui compte exactement le même nombre d’heures de formation théorique et pratique, l’ensemble des diplômés concernés par cette étude comptent plus d’heures de formation pratique que théorique. Le dispositif d’apprentissage vient alors renforcer cette logique, et a été ainsi bien accueilli par les professionnels de la formation :

« L’ancrage terrain pour développer des compétences, c’est effectivement pour moi, on va dire, au cœur ma philosophie de l’apprentissage. Et je pense que moi j’apprends aussi en faisant, donc je pense que je retrouve des cohérences, en fait, entre tout ça. »

Cadre pédagogique

« On est dans l’idée de la théorie adaptée à la professionnalisation. Donc pas la théorie pour la théorie. D’ailleurs, on n’a pas assez d’heures pour faire de la théorie. »

Direction

### La valorisation de l’apprentissage

Certaines personnes interrogées relèvent également une nette amélioration des représentations par rapport au dispositif de l’apprentissage, de la part des étudiants et de leurs proches. Plutôt mal considéré avant son application à l’enseignement supérieur, il semble aujourd’hui plus valorisé et attractif après la réforme de 2018 :

« L’image de l’apprentissage est beaucoup plus positive qu’avant. Avant, ce qu’on me disait : « oui, mais moi je ne veux pas une formation au rabais », quand on proposait l’apprentissage. C’était vécu, et je devais continuellement mettre en mots : « c’est le même parcours de formation, les mêmes apports, le même nombre d’heures, le même diplôme obtenu ». Il fallait vraiment que je rame avec ça. »

Direction

---

<sup>6</sup> : Labryère Chantal, Kalck Paul, Rebeuh Marie-Claude, Simon Véronique, Trautmann Jacques (2014) “La mise en œuvre de l’alternance intégrative dans les formations du travail social”, Net.Doc, n° 119, 156 p. <https://www.cereq.fr/la-mise-en-oeuvre-de-lalternance-integrative-dans-les-formations-du-travail-social>

« Je pense que ça va dans le bon sens, puisque l'apprentissage est un dispositif qui a fait ses preuves bien avant qu'il ait fait ses preuves dans le travail social. »

Direction

« Maintenant, l'apprentissage est valorisé. »

Cadre pédagogique

De fait, ils remarquent que de plus en plus d'étudiants souhaitent se tourner vers l'apprentissage et, surtout, ils sont soutenus dans cette démarche par leurs familles :

« Il y a de plus en plus de jeunes qui veulent se former par voie d'apprentissage. C'est clair, moi je fais énormément de salon, des « portes ouvertes », et donc j'ai rencontré énormément de jeunes et de familles. Et presque tous disent : « moi, je veux l'apprentissage ».

Cadre pédagogique

« Alors, qu'ils trouvent un contrat d'apprentissage, ça c'est autre chose, mais clairement ils sont intéressés. »

Cadre pédagogique

Dans le contexte des formations au travail social et médico-social, l'apprentissage se positionne donc comme un levier stratégique pour développer l'attractivité des métiers auprès des jeunes :

« Qui souhaite être apprenti ? Je dirais tout le monde, ou une grande majorité. »

Direction

## Différences entre apprentis et non-apprentis en formation initiale

### *Profils et aptitudes pour l'apprentissage*

La plupart des acteurs interrogés ne relèvent pas de différences significatives entre les profils des apprentis et celles et ceux qui ne le sont pas. Dans les formations sociales et médico-sociales, le statut d'apprenti constitue avant tout une distinction administrative et juridique : les apprenants en contrat d'apprentissage sont à la fois étudiants et salariés, inscrits dans une logique d'alternance structurée par un contrat de travail. Pour autant, leurs profils socio-démographiques ou expérientiels ne se différencient pas nécessairement de manière marquée de ceux des étudiants suivant la même formation sous un autre statut (stagiaires de la formation initiale ou continue) :

« Si elles ont répondu un peu aux critères, on passe par le même tamis, si je puis dire, de connaissance de la profession, le rapport au projet de formation ou leur aptitude à la communication, à la relation. [...] Au départ, donc, il n'y a pas vraiment de différence. »

Cadre pédagogique

« Pour moi, ils sont tous pareils, en fait. Et je les, je dois les conduire tous ... Il y a un référentiel quoi. Le diplôme, il est le même pour tout le monde. »

Cadre pédagogique

« On a peut-être pu penser à un moment donné que c'était différent. Et puis en fait on se rend compte que finalement non. »

Cadre pédagogique

C'est moins leur parcours antérieur que les conditions concrètes de formation et d'exercice professionnel qui viennent produire des écarts dans l'expérience de formation : temporalités de l'alternance, attentes des employeurs, double appartenance au monde du travail et au monde de la formation. Ces spécificités peuvent influencer leur rapport au savoir, leur positionnement vis-à-vis des cadres pédagogiques, ou encore leur manière d'investir les situations rencontrées sur le terrain. En

réalité, leurs profils dépendent surtout des employeurs qui sélectionnent les apprentis lors du recrutement :

« Les employeurs, c'est eux qui recrutent, donc c'est leur représentation du salarié qui leur faut et du travailleur social de demain. C'est eux qui font l'admission, finalement, clairement. »

Direction

« [Les recruteurs] sont sensibles aux critères « parcours antérieurs », « parcours universitaire » (licence de psycho, licence de socio, etc.). »

Direction

Enfin, les cadres pédagogiques soulignent que le recrutement d'apprentis peut s'anticiper dès les stages de première et deuxième année, dans les formations en trois ans. Il arrive fréquemment que des structures, satisfaites du profil d'un stagiaire, lui proposent par la suite un contrat d'apprentissage. Des responsables de formation et des membres des directions mentionnent par ailleurs des échanges réguliers avec les employeurs, qui les sollicitent pour identifier des apprenants susceptibles de correspondre à leurs attentes.

« Les employeurs doivent être proactifs et doivent venir nous voir, nous, d'abord, pour en discuter avec nous. Parce que c'est comme ça que, demain, ils récupéreront les salariés dont ils ont besoin pour faire tourner leur outil. »

Direction

Ces attentes peuvent porter sur la posture professionnelle, des compétences spécifiques ou leur projet de formation. En ce sens, les apprentis recrutés peuvent être perçus comme « meilleurs » que leurs collègues de formation<sup>7</sup>, parce qu'ils répondent positivement aux attentes du terrain :

« Si on lui a proposé un contrat d'apprentissage, c'est que l'employeur misait sur lui ou sur elle et qu'il avait même l'intention de garder au-delà. Et s'il a envie de le garder, c'est parce qu'il renvoyait une image qui était plutôt positive et peut-être qu'aux yeux de l'employeur, il était meilleur que son collègue d'à côté à qui il ne va pas proposer l'apprentissage. »

Direction

« Les employeurs, je pense qu'ils mettent le paquet sur le recrutement. Donc en général, ils ne choisissent pas le premier venu. »

Cadre pédagogique

Dans ce contexte, bien qu'il n'existe pas à proprement parler de « profil type » de l'apprenti, les employeurs mobilisent néanmoins des critères de sélection spécifiques. Ces attendus, proches de ceux qu'ils appliquent pour le recrutement de professionnels diplômés, varient en fonction de leur champ d'intervention, des caractéristiques des publics accompagnés et des modalités de travail en équipe au sein de la structure<sup>8</sup>.

### *Un rythme soutenu et un engagement sur la durée*

L'apprentissage dans les formations sociales et médico-sociales impose aux apprenants un rythme particulièrement soutenu, de fait de l'articulation constante entre formation théorique, exigences pédagogiques (notamment les travaux écrits et les certifications), et responsabilités professionnelles en structure. Les cadres pédagogiques comme les directions soulignent que cette intensité requiert une forte capacité d'organisation, de réflexivité et d'endurance, tant physique que mentale. Loin d'un simple statut, l'apprentissage s'inscrit dans une temporalité longue, sur l'ensemble du parcours de formation,

---

<sup>7</sup> Dubrion B. (2006), « Qu'est ce qu'un « Bon apprenti » du supérieur ? », *Formation Emploi*, n°96, pp. 93-105

<sup>8</sup> Astier P. (2007), « Alternance construite, prescrite, vécue », *Education Permanente*, 172, pp. 61-72

et engage les apprenants dans un processus de professionnalisation accéléré, où les attentes en matière d'autonomie, de posture et de compétences se renforcent progressivement.

« Ils ont la formation, les exigences de travail d'écriture, plus les exigences « plus, plus, plus » des employeurs en même temps. Donc il faut être hyper courageux, hyper organisé, avoir des vraies capacités de distanciation, de réflexion, etc. Parce qu'il faut que ça aille vite quoi. »

Direction

« L'apprentissage s'inscrit dans la durée du parcours, et donc dans les trois années de la formation. Avec le fait de pouvoir envisager une progression dans l'acquisition de l'autonomie des compétences professionnelles, de la responsabilité, etc. Il y a vraiment cette dimension du temps, je trouve, qui les distingue [des non-apprentis]. »

Cadre pédagogique

Cette combinaison d'exigences fait dire à certains qu'il s'agit presque de former des « athlètes », tant l'investissement demandé est élevé et constant :

« Alors je ne vous cache pas qu'on prépare un petit peu des athlètes. La direction leur dit au début de chaque année. »

Cadre pédagogique

Ce rythme intense et cet engagement dans la durée, s'ils favorisent une professionnalisation rapide, peuvent aussi accentuer les inégalités entre apprenants. Tous ne disposent pas des mêmes ressources personnelles, matérielles, sociales ou scolaires pour faire face à une telle charge. Certains peuvent rencontrer des difficultés à tenir sur la durée, notamment en cas de fragilité psychique, de responsabilités familiales ou de manque de soutien en structure. Le risque de décrochage ou d'épuisement n'est pas négligeable. D'où l'importance de mettre en place un accompagnement pédagogique et institutionnel renforcé, attentif à la diversité des situations des apprentis, afin de leur permettre de s'appropriier les exigences de la formation dans des conditions soutenantes et équitables.

### *L'enjeu de la diversification des expériences*

Les professionnels de la formation interrogés ont en majorité pointé l'enjeu de la diversité des expériences professionnelles pour les apprentis. Contrairement aux autres étudiants qui ont l'opportunité d'explorer plusieurs terrains de stage, les apprentis restent liés à un seul et même employeur pendant la durée de leur formation (de 1 à 3 ans). La diversité des expériences est présentée comme "fondamentale" pour avoir une vision globale des différentes pratiques professionnelles, des contextes institutionnels, mais aussi des publics accompagnés.

« L'apprenti n'a pas toujours l'occasion d'aller expérimenter un autre champ professionnel, une autre culture professionnelle, et ça, c'est sans doute aussi une difficulté de l'apprentissage. »

Cadre pédagogique

« L'étudiant ne voit que ce lieu-là pendant trois ans. Et donc c'est finalement un non accès, pour le dire comme ça, à la diversité des lieux d'exercice. »

Cadre pédagogique

De fait, la plupart des formations rencontrées pour cette étude favorisent cette diversité, leurs référentiels impliquant de réaliser plusieurs stages dans des structures diverses, auprès d'équipes ayant des pratiques professionnelles différentes, et au contact de publics avec des profils variés. Cette multiplicité d'expériences leur permet de développer des compétences d'adaptation, de comprendre les dynamiques institutionnelles propres à chaque site qualifiant, et d'affiner leur posture professionnelle. Des apprentis engagés dès la première année (ou sur une seule année en fonction du diplôme) ne verront qu'un seul contexte professionnel pendant leur formation. Cela peut limiter leur compréhension des multiples facettes de leur futur métier et les empêcher d'avoir une vue d'ensemble des différents enjeux qui ont cours dans le travail social et médico-social, au profit d'une spécialisation dans un champ d'intervention.

« J'essaie toujours d'amener les étudiants, justement, à sortir un peu : « ok, dans votre structure, c'est ces contextes-là, mais est-ce que vous avez confronté avec d'autres contextes en formation ? ». Et c'est là que j'ai réalisé qu'en fait non, parce qu'ils étaient tous apprentis chez le même employeur pendant trois ans. »

Direction

Cette limitation de la diversité des lieux d'exercice peut avoir des effets sur le développement des compétences professionnelles, en particulier des compétences psycho-sociales. La formation aux métiers du social et du médico-social ne se limitent pas aux savoirs faire techniques, elle implique également la capacité à s'adapter à des environnements changeants, à collaborer avec des équipes différentes, et à comprendre les spécificités des publics qu'ils accompagnent. En d'autres termes, des savoirs êtres dont l'évolution pourrait être freinée pour les apprentis ne rencontrant qu'un seul contexte de travail. En limitant les expériences, l'apprenti pourrait n'avoir qu'une vision partielle des réalités de son futur métier. Avec le risque d'être « *pénalisé lors de la certification finale* » (Cadre Pédagogique).

« Dans l'esprit du référentiel de formation, de certification, nos apprenants, ce qu'on n'arrête pas de dire, c'est : « diversifiez les expériences ». Quand l'apprenti ne peut pas le faire parce qu'il rend très vite en apprentissage, et que son employeur le garde captif de sa structure, et bien il peut arriver à l'examen avec un handicap. »

Direction

Une fois diplômés, cette spécialisation « par défaut » à un nombre réduit d'environnements de travail pourrait potentiellement restreindre leurs opportunités professionnelles, ou rendre difficile leur adaptation à d'autres contextes d'intervention. Rappelons tout de même que le marché de l'emploi est plutôt favorable pour les nouveaux diplômés et que le taux d'insertion est très important dans ce secteur. Pour autant, cette limitation de la diversité des expériences invite les UFA à réfléchir à des ajustements pour enrichir le parcours des apprentis. Sur cette question, leur enjeu principal est d'équilibrer les avantages de l'immersion prolongée dans une structure avec la nécessité d'exposer les apprentis à des environnements variés, afin de former des professionnels polyvalents et capables de s'adapter à la diversité des réalités du terrain. Ainsi, les cadres pédagogiques et les responsables de formation interrogés ont identifié des stratégies pour pallier ces manques. Par exemple, en insistant dans le programme sur les témoignages et les échanges avec des professionnels et des personnes accompagnées venant de divers secteurs. Aussi, en organisant des groupes d'analyse de pratiques (GAP) pour revenir en collectif sur leur vécu du terrain :

« Il n'a pas accès à la diversité des lieux, mais il en entend parler quand même parce que notre dispositif nous amène à intégrer régulièrement des témoignages de professionnels. On a des temps d'analyse de pratique. »

Cadre pédagogique

« Les GAP sont des moments de partage, et les apprentis s'y nourrissent des regards différents des personnes qui sont dans des institutions où ils ne sont pas. »

Cadre pédagogique

Ces espaces permettent aux apprentis d'entendre parler d'autres contextes professionnels, même s'ils ne les vivent pas directement. Inversement, leurs expériences en apprentissage viennent enrichir les échanges avec leurs collègues de promotion qui ne sont pas apprentis, et qui n'ont pas toujours accès aux mêmes pratiques lors de leurs stages. Ces derniers ne sont pas aussi responsabilisés, ni aussi autonomes que les apprentis. Ainsi, la mixité des groupes apprentis / non apprentis rend possible un enrichissement mutuel, et peut aussi favoriser la promotion de l'apprentissage auprès des étudiants.

Néanmoins, les cadres pédagogiques interrogés ont tendance à nuancer cette analyse : pour certains apprentis, le fait de rester dans un seul lieu pendant trois ans peut aussi être perçu comme un avantage. Cela leur permet de développer une expertise approfondie dans un champ spécifique et de s'intégrer pleinement dans l'équipe de travail. Cette immersion prolongée favorise un sentiment d'appartenance et peut renforcer la confiance des étudiants en leurs compétences. Rappelons que dans notre étape

donnant la parole aux apprentis ayant fini leur formation, 91% exprimaient refaire le choix de l'apprentissage s'ils devaient refaire leur formation.

## Les effets de la posture de salarié

### *L'intégration dans les équipes et la responsabilisation*

Les personnes interrogées ont aussi insisté sur les effets de la posture de salarié sur les apprentis. Par exemple, le fait d'être reconnu comme membre à part entière de l'équipe. Cela favorise un sentiment d'appartenance et un engagement plus fort dans les dynamiques collectives. Aussi, ils sont exposés de manière plus directe aux réalités de leurs métiers.

« Une intégration qui va aller plus loin, des compétences qui vont aller plus loin, parce que la relation avec les publics, des accompagnements qui sont approfondis davantage. »

Cadre pédagogique

« En fait, on sent qu'elles font partie d'une équipe. Beaucoup plus que sur un simple stage dit « stage pratique non rémunéré » où, là, c'est un petit peu en fonction de sa chance, selon les structures. »

Cadre pédagogique

« Quand on fait des ateliers d'analyse de pratique, de retour sur ce qui est vécu sur le terrain, on sent aussi la richesse de ce qui a été vu. Dans les compétences, y a des choses qui ne sont pas laissées faire aux autres, alors que les apprentis, ils vont leur donner tout de suite des responsabilités. Enfin souvent, en tout cas. »

Cadre pédagogique

Les cadres pédagogiques soulignent que lorsque la relation avec l'employeur est bonne, le dispositif d'apprentissage peut être très bénéfique pour les apprentis. Ces derniers se sentent soutenus, valorisés, et peuvent progressivement assumer des responsabilités plus importantes au sein de l'équipe, comme nous l'avons aussi constaté dans notre questionnaire à leur destination.

« La responsabilité est très vite donnée aux apprentis »

Cadre pédagogique

« On leur demande plus de choses. Ils sont très vite mis en responsabilité. »

Direction

La responsabilité confiée aux apprentis n'est pas considérée comme une charge supplémentaire : elle agit visiblement comme un levier de valorisation et de confiance en soi. Elle permet aussi la construction progressive d'une posture professionnelle<sup>9/10</sup>.

Loin de les éloigner de la formation, le statut de salarié vient au contraire nourrir leur apprentissage par une immersion concrète et continue dans le métier.

---

<sup>9</sup> Alves, S., Gosse, B. et Sprimont, P.-A. (2010). Dimensions et Conséquences de la Satisfaction Au Travail des Apprentis le Cas de L'enseignement Supérieur. *Revue internationale de psychosociologie*, XVI(40), 161-180. <https://doi.org/10.3917/rips.040.0161>

<sup>10</sup> Alves, S., Gosse, B. et Sprimont, P.-A. (2010). Les Apprentis de L'enseignement Supérieur : De la Satisfaction à L'engagement ? *Management & Avenir*, 33(3), 35-51. <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>

« Ils avancent à des rythmes différents et il y a une forme de maturité professionnelle aussi qui intervient »

Cadre pédagogique

« Ils font partie à part entière de l'équipe. [...] Il y a cette symbolique de « c'est un collègue à part entière », et il y a en plus parfois la réalité où c'est vraiment un collègue à part entière. C'est-à-dire qu'ils comptent comme des membres dans l'équipe. C'est-à-dire que sans eux, il manque quelqu'un. Ce n'est plus un « plus » que l'on forme. »

Cadre pédagogique

Cette reconnaissance, à la fois statutaire et symbolique, favorise un engagement actif dans les situations de travail, au cours desquelles les apprentis développent leur capacité d'analyse, leur autonomie et leur sens de l'initiative. Confrontés aux réalités du travail réel, qui diffèrent du travail prescrit en formation, ils apprennent à ajuster leurs pratiques et à mobiliser une réflexivité essentielle à leur professionnalisation.

### *Le développement accéléré de l'autonomie et des compétences pratiques*

De fait, parce qu'ils sont en prise directe avec le terrain, cette intégration durable au sein des équipes favorise chez les apprentis le développement des savoirs être en termes de compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives. L'expérience de situations professionnelles complexes accélère l'acquisition de repères, de gestes professionnels et de savoir-faire situés, souvent plus rapidement que chez leurs pairs non apprentis.

« Tous les travaux mobilisent des situations professionnelles, mais c'est vrai que les apprentis souvent ont plus rapidement... Ils percutent plus rapidement sur les situations qu'ils peuvent amener sur les travaux à engager. Mais parce qu'ils y sont depuis le début de la première année et donc il y a un certain nombre de situations qu'ils ont rencontrées. Alors que d'autres, parfois, ont des stages courts et ont pas forcément eu l'occasion d'être confronté à différentes situations »

Cadre pédagogique

« Il a quand même ce regard exigeant que l'on pose en termes de savoir-faire, savoir être qu'il faut développer. Mais je suis d'autant plus dans l'échange avec le maître d'apprentissage que je sens que, certains, pas tous, mais ont aussi cette exigence aussi d'une rapidité dans l'exécution. »

Cadre pédagogique

Ce processus soutient un développement plus rapide de l'autonomie. Les apprentis sont confrontés à la nécessité de coordonner leurs actions et d'en rendre compte. L'apprentissage devient ainsi un espace d'expérimentation concrète de la responsabilité et de la posture professionnelle, dans une continuité entre formation et exercice du métier.

« Je pense que les apprentis sont sollicités plus rapidement sur cette prise d'autonomie et de responsabilité. Par le fait de la situation qu'ils doivent gérer. [...] Ils sentent bien, et ils le repèrent assez rapidement, qu'ils occupent un poste de travail dans l'organisation. Alors que quelqu'un qui est stagiaire n'occupe pas un poste de travail dans l'organisation. »

Cadre pédagogique

« Vraiment, l'apprentissage, mois après mois, on sent une montée en compétence qui est plus forte, qui est accompagnée différemment sur le terrain. Qui est plus forte que les personnes qui sont sur un stage »

Cadre pédagogique

Ces effets positifs de la posture de salarié, en termes d'intégration, de responsabilisation et de développement de compétences, montrent combien l'apprentissage peut constituer un véritable levier

de professionnalisation, à condition que les conditions d'accueil et d'accompagnement soient réunies. Pour autant, cette immersion, aussi formatrice soit-elle, n'est pas sans tensions ni ajustements. Pour en saisir toute la portée, il est nécessaire d'interroger le vécu des apprentis au travers des retours et des échanges réguliers qu'ils ont avec leurs cadres pédagogiques.

## 4.2 Le vécu des apprentis

### Les avantages perçus de l'apprentissage

#### *Une sécurité financière et de parcours largement plébiscitée*

Les personnes interrogées s'accordent sur le fait que la sécurité financière constitue le premier avantage perçu par les apprentis eux-mêmes. Dans un contexte marqué par la précarité étudiante, la possibilité d'être rémunéré tout en suivant sa formation représente un levier décisif d'engagement dans le dispositif d'apprentissage<sup>11</sup>.

Pour beaucoup, cette rémunération fait de l'apprentissage une voie accessible et attractive.

« Il faut aussi mettre dans la balance le rapport pécunier et on a une précarité étudiante, qui fait que le fait que ... La gratuité de l'ensemble des études, plus la rémunération liée à l'apprentissage, est un facteur indéniable de choix. »

Direction

« Évidemment, ça les intéresse parce qu'il y a un petit salaire. C'est ça leur motivation, si on parle de ça. Aussi, parce qu'ils payent la formation. »

Cadre pédagogique

Au-delà des avantages financiers, les apprentis expriment aussi un sentiment de sécurité par rapport à leur parcours. En effet, le statut d'apprenti permet la prise en charge du financement de leur formation, levant ainsi un frein important, en particulier pour les formations sur 3 ans. Pour nombre d'entre eux, cela permet de se projeter plus sereinement dans le temps, en réduisant l'incertitude liée à la continuité de la formation.

« Je pense à une apprentie que j'ai vue il n'y a pas longtemps, qui m'a dit : « là, je suis contente, là ça y est, je vais pouvoir me sentir en sécurité dans la formation en étant apprentie ».

Cadre pédagogique

Enfin, cette sécurité est également ressentie sur le plan organisationnel, dans la mesure où l'apprenti est engagé contractuellement avec un employeur sur l'ensemble du parcours. Contrairement aux étudiants en formation initiale, souvent confrontés à des difficultés pour trouver des stages, l'apprenti bénéficie d'une continuité d'accueil en structure, qui réduit fortement l'anxiété liée à la recherche de lieux de pratique.

« On sait que trouver des stages pour les étudiants en formation initiale, c'est quelque chose de compliqué. L'apprenti, lui, il a cette assurance, finalement, de mener son parcours pratique. Il est en sécurité par rapport à ces questions-là. Par rapport à ces enjeux de stage, de stress, ça lui crée de la sécurité. »

Cadre pédagogique

---

<sup>11</sup> Disch, C. (2023). Précarité étudiante : le mal-être dans l'assiette. *La Revue Nouvelle*, (3), 9-13. ET Lépine, I. (2015). La précarité des étudiants en travail social. *Le Sociographe*, 50 (2), 123-134

Dans l'ensemble, l'apprentissage apparaît donc, du point de vue des partenaires pédagogiques, comme une formule rassurante pour les jeunes, qui conjugue ressources financières, prise en charge de la formation et continuité dans les temps de pratique. Ces éléments contribuent à une stabilisation du parcours, particulièrement précieuse dans un contexte où l'incertitude économique, la charge mentale et la complexité administrative peuvent freiner l'accès et le maintien en formation.

### *La proximité avec le métier*

Selon les personnes interrogées, les apprentis perçoivent également la proximité avec le terrain comme un atout majeur de leur formation. Le lien durable avec un employeur leur permet de s'ancrer très tôt dans une réalité professionnelle concrète et de se familiariser avec les logiques de fonctionnement des structures. Contrairement aux stages ponctuels et parfois dispersés, l'apprentissage offre une expérience longue, valorisable dans un parcours professionnel, souvent vécue comme une première véritable insertion.

« Je mets en avant le fait qu'un an d'apprentissage, ce n'est pas un an de stage, ce n'est pas pareil. C'est une année que je vais valoriser dans un cv. J'ai déjà un an d'expérience professionnelle quelque part. »

Cadre pédagogique

Cette immersion prolongée favorise l'investissement des apprentis dans les missions qui leur sont confiées et contribue à renforcer leur sentiment de légitimité au sein des équipes. Pour beaucoup, c'est une manière d'entrer dans le métier plus tôt et plus activement.

« L'ancrage fort à l'employeur. Fort, et aujourd'hui, depuis la réforme, extrêmement durable. »

Direction

« Un ancrage professionnel qui est peut-être un peu plus fort en première année. On voit bien que cet ancrage-là, « terrain », il est très fort et très investi aussi par les apprentis. »

Cadre pédagogique

Cette proximité constante avec le terrain n'est pas seulement un vecteur d'apprentissage technique, elle joue également un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle des apprentis. Le fait de pouvoir s'inscrire dans la durée, de suivre l'évolution des situations accompagnées, et de participer pleinement à la vie institutionnelle renforce leur sentiment d'utilité et d'appartenance. Cet ancrage favorise aussi un engagement plus fort dans la formation, en donnant du sens aux enseignements théoriques, souvent mieux compris lorsqu'ils font écho à des expériences vécues. Autrement dit, c'est parce qu'ils sont durablement en prise avec le réel que les apprentis développent une posture plus active et incarnée d'apprenant<sup>12</sup>.

## Les principales difficultés rencontrées

### *L'intensité de la charge de travail et le manque de répit*

L'un des premiers éléments de difficulté évoqué par les équipes pédagogiques concerne l'intensité de la charge de travail supportée par les apprentis. Contrairement à leurs pairs non apprentis, ils ne bénéficient pas des mêmes phases de respiration dans leur calendrier. Là où les stages des autres étudiants s'interrompent en cours d'année, les apprentis poursuivent leur activité en structure jusqu'à la

---

<sup>12</sup> Marie Chartier et Sophie Avarquez, « Parcours d'apprentis aux métiers de l'éducation spécialisée : quels projets d'insertion professionnelle pour des débutants expérimentés ? », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 23 | 2023, <https://www.cereq.fr/lapprentissage-reforme-nouveaux-acteurs>

fin de la formation, et ce même quand leurs pairs sont déjà en vacances. Ce temps long sans véritable pause contribue à une accumulation de fatigue, particulièrement perceptible en troisième année.

« Ce qu'on observe en équipe, souvent dans le cours de la troisième année, c'est une fatigue plus intense des apprentis. Ça, c'est sûr qu'en fin d'année, ils sont sans doute plus fatigués. Parce que, à un moment, pour les étudiants en formation initiale, le stage il s'arrête en mars. Eux, continuent à être sur le terrain, jusque fin juin / fin juillet, donc cette mise en responsabilité, ce poste à occuper sur les terrains reste vrai jusqu'à la fin de la formation ».

Cadre pédagogique

« Je pense que, du coup, ce qui est fatigant pour les apprentis, c'est le rythme. Parce qu'entre des horaires postés pendant trois semaines puis un horaire de journée en formation, ce n'est pas forcément simple non plus à assumer dans la gestion de leur rythme, aussi, personnel.»

Cadre pédagogique

L'alternance entre les exigences de la formation théorique et la continuité du travail en établissement rend difficile une récupération suffisante, tant sur le plan physique que psychique. À cette charge continue s'ajoute un manque de répit structurel, lié à leur statut de salarié. Certains apprentis sont par exemple sollicités par leurs employeurs pendant les semaines de formation, dans la mesure où les terrains fonctionnent aussi à flux tendu, avec un turn over important.

« Il n'est pas rare non plus que des apprentis soient rappelés, en disant : « bon, vous êtes en formation là, mais est-ce que vous pouvez venir faire une soirée cette semaine parce que moins de monde, etc ». Donc il n'est pas rare qu'il soit sollicité. »

Cadre pédagogique

« Parce qu'on a quand même des larmes dans nos bureaux parfois, il faut le savoir. Ils nous disent : « je n'en peux plus, quand je rentre chez moi, j'ai des écrits à terminer pour la structure, j'ai mes écrits pro à faire, je ne m'en sort pas ». Donc on sait pertinemment qu'il y en a qui terminent leur boulot pour la structure en centre de formation ou chez eux. »

Cadre pédagogique

Ce flou entre les temps de travail, d'étude et de repos brouille les frontières entre les différents registres d'engagement. Les changements de rythme fréquents, entre horaires postés en structure et journées pleines en centre de formation, accentuent encore la difficulté à préserver un équilibre de vie. Cette organisation très dense laisse peu de place au travail personnel, à l'écriture, à la réflexion : autant d'activités pourtant essentielles pour réussir leurs formations exigeantes. Le sentiment d'être toujours « en tension », sans marge de manœuvre, revient de manière récurrente dans les retours des cadres comme des directions.

« Ça va vite, très vite, c'est très intense. Tu ne te reposes pas, tu as moins de congé, tu n'as pas de temps pour écrire. T'es sollicité ... Nous, là, j'ai vu des délégués, ils disaient : « ah oui, mais untel finit sa journée ici et tout d'un coup, il est rappelé et il doit faire la soirée et la nuit là-bas ».

Direction

« Je pense que les apprentis ont moins de répit. »

Cadre pédagogique

« La plupart, je trouve qu'ils sont plutôt patients, parce que la plupart disent : « bon, je sais qu'en ce moment il manque du monde, donc je vais donner un coup de main ». Mais en fait ça dure. Et comme la formation est aussi exigeante, ben forcément, ils se mettent en difficulté, ils sont épuisés. Je vois de plus en plus souvent des étudiants qui arrivent ici en formation épuisés. »

Direction

### *Les attentes élevées des employeurs*

Les professionnels de la formation interrogés révèlent une tendance des employeurs à projeter sur les apprentis des attentes élevées, parfois au détriment de leur statut d'apprenant. L'apprenti peut être appréhendé par l'employeur comme un salarié à part entière qui est immédiatement mobilisable et capable d'assumer des responsabilités importantes, et ce dès les premières semaines de son contrat. Une dynamique qui peut être porteuse en termes de valorisation et de montée en compétences, mais qui génère aussi des fragilités. Par exemple, plusieurs cadres pédagogiques soulignent que les apprentis sont rapidement placés en autonomie, confrontés à des missions de prise en charge de groupe ou de gestion de situations complexes, alors même qu'ils sont encore en phase d'apprentissage. Ce décalage entre les compétences attendues et les acquis réels peut produire un sentiment de déstabilisation, voire de vulnérabilité chez certains d'entre eux.

« En fait, les terrains ont rapidement des attentes fortes par rapport aux apprentis [...] finalement ils sont tout juste en train d'apprendre. [...] Ils se sentent un petit peu en difficulté et ils ont besoin, à ce moment-là, d'avoir de la ressource sur les terrains. »

Cadre pédagogique

« J'ai le sentiment quand même que, parfois, ces attentes de formation, elles passent un peu au second plan au regard de l'engagement professionnel. Et, on le sait, [les étudiants] ce qu'ils retiennent de leur formation, c'est les stages pratiques. [...] Et c'est normal, mais à la fois, du coup, ça met parfois en difficulté aussi l'engagement sur les travaux d'école. »

Cadre pédagogique

Dans certains cas, les employeurs glissent vers une approche utilitariste de l'apprentissage, où l'apprenti est vu comme un professionnel en poste qui serait disponible pour combler les manques d'effectif, et non comme un étudiant dont le temps de formation doit être protégé. Cette confusion des rôles peut créer un conflit de loyauté chez les jeunes en apprentissage, qui se retrouvent partagés entre la volonté de répondre aux attentes de leur employeur et le besoin de préserver du temps pour la formation. Plusieurs personnes interrogées décrivent une pression implicite, ou explicite, à privilégier l'engagement professionnel au détriment des travaux scolaires, voire à s'absenter de temps de formation pour répondre aux besoins de la structure.

« [Il y a] des employeurs qui ont pris les apprentis pour, non pas pour les former simplement, mais c'est une personne de plus, payée un peu moins cher ».

Direction

« Je trouve que tout ça va dans le bon sens, d'une manière générale. A la condition que l'apprenti soit traité comme un apprenti qui ait affaire à un vrai maître d'apprentissage et qui soit accompagné. Et pas le plus vite possible, en remplacement d'un salarié titulaire de son poste, qui aurait disparu pour x ou y raisons. Vous voyez ? »

Direction

Ce déséquilibre n'est pas toujours intentionnel, dans la mesure où certains employeurs peuvent voir dans l'apprentissage une opportunité de transmission rapide et de professionnalisation forte. Mais cette dynamique peut devenir problématique lorsqu'ils oublient que la construction du métier passe aussi par le temps de l'élaboration, de la mise à distance, et du questionnement du sens de l'action. Plusieurs professionnels interrogés insistent ainsi sur le risque que les apprentis soient absorbés par le « faire », au détriment de la réflexion sur les finalités de leur pratique.

« Là où ça peut être très compliqué, c'est [...] quand l'étudiant est très sollicité dans le faire, et moins sollicité dans le sens qu'il pourrait mettre derrière le faire. »

Cadre pédagogique

« Cette exigence réflexive n'est peut-être pas présente dans toutes les structures quand elles sont en tension, parce que le manque de personnel et que, de ce fait, les apprentis prennent la place d'un professionnel qui va faire et pas forcément disposer de temps pour se questionner et savoir pourquoi il fait les choses comme ça. »

Cadre pédagogique

Face à ces tensions, le rôle des unités de formation est présenté comme primordial. Le suivi individualisé, les espaces d'échanges entre les cadres pédagogiques et employeurs, et la vigilance quant au respect du cadre formatif permettent de limiter les dérives. La présence d'un référent identifié sur le terrain peut également servir d'appui à l'apprenti dans la gestion de cette ambivalence.

« Plus ils avancent dans la formation, et plus ils se sentent un devoir. Parce qu'ils sont maintenant dans l'équipe depuis bientôt 3 ans, donc la place de la formation est moindre, et la place du lieu d'apprentissage est décuplé. »

Cadre pédagogique

De fait, la tension entre la logique d'apprentissage et la logique de production constitue un point névralgique du contrat d'apprentissage dans le secteur social. Si les attentes élevées peuvent favoriser une prise de responsabilité rapide, elles doivent être régulées pour ne pas compromettre la qualité de la formation ni fragiliser les parcours. L'enjeu est de maintenir un équilibre entre immersion professionnelle et consolidation des savoirs, en rappelant que l'apprentissage est avant tout un dispositif de formation, et non un simple levier de gestion des ressources humaines.

#### *L'accès aux droits et la connaissance des devoirs du salarié*

La question de l'accès aux droits et de la connaissance de ses devoirs est régulièrement revenue dans les entretiens. Le statut hybride, entre salarié et étudiant, peut générer des zones floues que les apprentis comme les employeurs ne parviennent pas toujours à clarifier seuls.

« Typiquement, la question de : un apprenti, a-t-il ou a-t-elle le droit d'être seul(e) sur un terrain ? On a eu la situation il n'y a pas longtemps. »

Cadre pédagogique

Concernant les droits, les personnes interrogées soulignent que les apprentis en ignorent parfois les modalités d'application concrètes, malgré des informations communiquées en début de formation. L'enjeu ne tient donc pas uniquement à l'accès formel à l'information, mais aussi à sa compréhension, à sa mémorisation et à sa capacité à la mobiliser dans des situations spécifiques. À cela s'ajoute une difficulté à faire valoir ces droits dans la relation d'emploi : la posture d'apprenant, souvent empreinte de retenue ou de peur de déplaire, rend parfois complexe l'affirmation de son cadre légal auprès de l'employeur.

« On est confronté quand même, mais ça je dirais de plus en plus avec les apprentis, à la question de leur accès aux droits. Pour te donner un exemple, on a décidé avec le CFA que les cinq jours de révision prévus dans le cadre de l'apprentissage, les apprentis pourraient les solliciter sur leur terrain dans le mois qui précède le dépôt du mémoire écrit. Et bien il y en a plus d'un d'apprenti qui a eu du mal à faire valoir ce droit auprès de son terrain d'apprentissage. Il y a dû y avoir des interventions du CFA pour faire valoir ce droit. »

Cadre pédagogique

Dans certains cas, les employeurs eux-mêmes ne disposent pas d'une connaissance fine du statut d'apprenti et des spécificités qui en découlent, d'autant plus lorsqu'ils ne sont pas familiers de ce type de dispositif. Le risque est alors que les obligations légales soient reléguées derrière les besoins opérationnels.

« Cette médiation employeur, elle est de plus en plus à faire sur l'accès au droit des apprentis. »

Cadre pédagogique

« Ils vont davantage être confrontés à la question du droit du travail.[...] Je pense, l'année dernière, à une apprentie qui a lutté pendant un an et demi auprès de son employeur pour avoir le droit à des congés trimestriels. »

Cadre pédagogique

De l'autre côté, les devoirs liés au statut de salarié sont eux aussi mal connus ou sous-estimés par les apprentis, notamment en début de parcours. Le cas des absences en formation est emblématique : beaucoup ne mesurent pas que toute absence non justifiée est assimilée à un abandon de poste, avec les conséquences que cela implique sur le plan contractuel. Ce malentendu persiste malgré des rappels réguliers, ce qui souligne la nécessité de revenir régulièrement sur ces notions tout au long du parcours.

« Quand ils ne viennent pas en formation, c'est un abandon de poste. Et ils ne mesurent pas toujours. »

Direction

« Un délégué me disait : « nous, on n'a pas vraiment conscience que quand on ne vient pas ici, c'est un abandon de poste, c'est l'équivalent ». [...] On sait très, très bien, que ce n'est pas parce qu'on est venu une fois le dire en début de formation que c'est intériorisé. »

Direction

Ces difficultés montrent l'importance de l'accompagnement continu des apprentis. La fonction d'interface entre les mondes de la formation et de l'emploi, assurée notamment par les CFA et les équipes pédagogiques, apparaît ici comme essentielle pour sécuriser les parcours. Elle suppose à la fois un travail d'information, de pédagogie, mais aussi de médiation, afin de garantir que le cadre légal du contrat soit respecté et compris par tous les acteurs.

## Les relations avec les employeurs

### *Rôles et postures du Maître d'Apprentissage*

Le maître d'apprentissage a un rôle central dans l'accompagnement pédagogique et professionnel de l'apprenti, ainsi que pour l'intégration dans les équipes, et le soutien relationnel<sup>13</sup>.

« On voit effectivement des employeurs et donc référents d'apprentissage qui vont être très concernés par la formation, qui ne vont pas hésiter à nous contacter quand ils ont une question, une demande. Qui, quand tu vas les voir en rendez-vous, ils t'expliquent comment ils vont accompagner l'apprenti [...]. Où tu sens qu'il y a vraiment un enjeu, une projection parce que ça peut être des futurs professionnels qu'ils emploieront. »

Cadre pédagogique

Ainsi, les personnes interrogées ont toutes mis en avant ces différentes missions, en particulier sur l'acquisition des savoirs faire et des savoir être :

« Le maître d'apprentissage, il est à la fois autour des questions professionnelles, évidemment, des questions d'insertion pro, d'acquisition de compétences, mais il est aussi sur toutes les questions de savoir être, de communication, de posture simplement de jeunes arrivants dans une organisation et ayant besoin de comprendre aussi les codes de cette organisation.»

Cadre pédagogique

---

<sup>13</sup> Paul Olry, Cuvillier Bruno. Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Éducation permanente*, 2007, L'alternance, pour des apprentissages situés (1), n° 172, pp. 45-60

« Il va faire pour qu'il y ait un lien entre l'institution et l'apprenti, et l'aider à faire partie d'une équipe. Et, en fait, il va activer un collectif, plutôt que d'être dans une relation de pairage. »

Direction

Son accompagnement ne se limite donc pas à une transmission de gestes professionnels, mais englobe une fonction de socialisation et d'aide à la prise de place dans l'organisation. Cette posture de soutien global, à la fois attentive et ajustée, semble particulièrement précieuse dans un contexte où les apprentis peuvent se sentir rapidement confrontés à des attentes importantes.

« Pour moi, le maître d'apprentissage par rapport à l'institution, il a vraiment un rôle de facilitateur et de mise en lien. De facilitateur, de mise en lien et un rôle qui va faire que l'apprenti va trouver sa place dans l'équipe. »

Direction

Certains cadres pédagogiques mettent d'ailleurs en avant la plus-value de cet accompagnement par le maître d'apprentissage, par rapport aux étudiants qui ne sont pas apprentis et n'ont pas le même échange avec leur référent de stage :

« On sent que, effectivement, il y a un regard du maître d'apprentissage qui peut être plus cadrant. »

Cadre pédagogique

« Certes, on apprend de la situation, mais, en même temps, il faut accompagner cet apprentissage et se donner des étapes aussi par rapport à cet apprentissage. Et puis, les apprentis, ils n'ont pas tous besoin d'apprendre de la même façon. »

Cadre pédagogique

Cependant, cette fonction d'accompagnement s'avère hétérogène selon les structures. Plusieurs difficultés ont été soulignées : absence ou indisponibilité du maître d'apprentissage, manque de proximité dans l'organisation du travail, ou encore positionnement hiérarchique peu propice à l'accompagnement pédagogique.

« Le maître d'apprentissage dans certains cas de figure est chef de service. Ce qui pose aussi une difficulté au niveau de la proximité et de l'accompagnement à l'acquisition des compétences professionnelles, puisque là il y a un lien hiérarchique, en fait, qui s'instaure et qui, et qui n'est pas forcément pertinent. »

Cadre pédagogique

Lorsque les conditions sont réunies, les maîtres d'apprentissage se montrent généralement disponibles pour accompagner les écrits, encourager la réflexion, et faciliter l'intégration dans le collectif de travail. Certains adoptent une posture moins centrée sur la reproduction d'un modèle que sur la mise en lien entre l'apprenti, l'équipe, et l'institution, ce qui favorise une appropriation progressive et située du métier.

### *En tension entre terrain et formation*

Les relations entre les apprentis et leurs terrains d'apprentissage sont profondément marquées par le contexte de tension que traverse actuellement le secteur social et médico-social. Les structures d'accueil sont le plus souvent confrontées à un sous-effectif chronique et à un turn over des professionnels. A cela s'ajoutent des injonctions politiques et administratives contradictoires, qui rend parfois difficile le maintien d'un cadre d'apprentissage stable et propice au développement de compétences.

« Les terrains ont bien conscience qu'ils sont dans un processus de formation / emploi, et ils soutiennent plutôt ça. Mais parfois, ils ont un peu tendance à oublier, au détriment de de la formation, et ils ont tendance à s'inscrire essentiellement sur leurs besoins pratiques. »

Cadre pédagogique

« Ils sont en tension sur les deux terrains »

Cadre pédagogique

« Ils font beaucoup, beaucoup, malheureusement trop d'heures parfois. En fait, voilà, il faut croiser ça avec un contexte extrêmement difficile du travail social. »

Direction

De ce fait, les apprentis se retrouvent pris entre deux exigences qui peuvent être difficilement conciliables : répondre aux besoins immédiats du terrain, tout en respectant le temps et les exigences de leur formation. Les propos recueillis lors de l'enquête révèlent que certains étudiants, parfois en fin de parcours, deviennent les membres les plus anciens de l'équipe. Une situation qui les interroge, et qui alerte les cadres pédagogiques sur la capacité des ces terrains à faire évoluer et monter en compétence leurs apprentis.

« Des fois, les apprentis nous disent : « en fait, il y a tellement de turnover que maintenant je deviens le plus ancien ». »

Cadre pédagogique

« Il n'est pas rare qu'en troisième année, un ES soit le plus ancien de l'équipe, par exemple. [...] Ça pose question évidemment. L'apprentissage, initialement, il n'est pas fait pour ça quoi. Donc, après, il n'y a pas de critique, pour moi, de l'employeur. Ils font comme ils peuvent, mais par contre, il y a une dérive à ce niveau-là, et on le sent de plus en plus, de plus en plus. »

Direction

Cette tension entre terrain et formation engendre chez les étudiants une forme de dissonance, voire de culpabilité. Certains disent ressentir un conflit de loyauté lorsqu'ils quittent leur lieu de travail pour se rendre en formation :

« Certains aussi se sentent coupable de venir ici. Comme si c'était égoïste de venir ici. [...] Il y en a, et je ne dis pas tous, mais il y en a qui sont pris dans un conflit de loyauté face aux personnes qu'ils accompagnent. »

Direction

Ce sentiment est renforcé par la pression de terrains en souffrance, qui sollicitent de façon occasionnelle des absences exceptionnelles en formation. Si les employeurs reconnaissent globalement l'importance du cadre formatif, celui-ci passe néanmoins parfois au second plan dans les moments de crise. La double appartenance des apprentis, à la fois étudiants et salariés, devient alors particulièrement difficile à tenir, d'autant plus que leur présence prolongée dans les structures (par rapport à un stage) accentue les effets de ces tensions.

« Je reste convaincue que l'apprentissage est une bonne façon de faire. Par contre, on souffre aujourd'hui d'une telle désorganisation du secteur que ça a un impact sur les salariés. Et il est clair qu'un apprenti, c'est un salarié en train d'apprendre, mais c'est un salarié. »

Direction

« Quand le contexte est difficile, c'est difficile aussi pour des étudiants qui seraient en stage, mais la période étant plus courte, je pense que les étudiants souffrent, mais pas de la même façon. Les apprentis peuvent en souffrir plus longtemps. »

Cadre pédagogique

Comme le rappellent plusieurs cadres pédagogiques, cette situation nécessite de réaffirmer sans relâche la finalité première de l'apprentissage : accompagner un processus progressif d'acquisition de compétences, dans un partenariat équilibré entre terrain et centre de formation. Or, quand les conditions structurelles du secteur vacillent, c'est l'équilibre même du dispositif qui s'en trouve fragilisé, au détriment de l'expérience étudiante.

### Le cas des ruptures de contrat

Les situations de rupture de contrat d'apprentissage révèlent certaines fragilités du dispositif et du contexte dans lequel il s'inscrit. Ces ruptures peuvent survenir dans diverses configurations : à l'initiative de l'apprenti, du terrain, ou de manière conjointe. Si elles peuvent parfois traduire une décision éclairée ou protectrice, elles sont le plus souvent le symptôme d'une désorganisation structurelle, de conditions de travail dégradées ou d'un défaut d'accompagnement.

« On a quand même une augmentation aussi des ruptures de contrat d'apprentissage. »

Cadre pédagogique

« Je crois que cette année, on a battu un record d'arrêt d'apprentissage. »

Direction

Le contrat d'apprentissage engage les trois parties sur un temps long, et sa rupture produit des effets significatifs sur la trajectoire de l'étudiant : déstabilisation du parcours, perte de repères, risque de décrochage, voire remise en question du projet professionnel lui-même. Contrairement à un stage que l'on peut interrompre sans remettre en cause l'ensemble de la formation, une rupture de contrat d'apprentissage entraîne des démarches plus complexes et, parfois, une rupture de lien avec le champ professionnel<sup>14</sup>.

« C'est un espace fabuleux, et je continue à être une pro apprentissage. Un espace fabuleux lorsque le site qualifiant, le site d'apprentissage, le lieu employeur est structurant, positif. Et ça peut être délétère dans le cas contraire. [...] Il y a un impact considérable [...] On peut les dégoûter du travail social, beaucoup plus vite qu'en formation initiale. »

Direction

« Un stage qui ne se passe pas bien, tu l'interromps et tu en trouves un autre. Un apprentissage aussi, mais ça n'implique pas les mêmes choses. [...] Tu perds ta place en formation, il y a ce risque là aussi. »

Cadre pédagogique

Le dispositif d'apprentissage repose en grande partie sur la présence et l'engagement d'un maître d'apprentissage. Or, plusieurs situations évoquées montrent combien cette condition peut devenir difficile à remplir dans le contexte actuel. Le départ imprévu d'un professionnel qualifié, l'impossibilité de recruter un remplaçant, ou encore l'absence de référent formé, peuvent conduire à une interruption du contrat, indépendamment de la volonté de l'apprenti. De ce point de vue, la précarité du secteur a des effets directs sur la stabilité des parcours.

« Sans référent professionnel, le parcours dans la structure ne peut pas se poursuivre. Puisque l'exigence est que l'on doit avoir un maître d'apprentissage qui a la même formation que ce pour quoi on vient se former. Et donc là c'est pareil. Le contexte professionnel étant tendu, on sait qu'on manque de vocation du côté de [nos métiers] notamment. »

Cadre pédagogique

Ainsi, un même dispositif peut se révéler profondément formateur dans un environnement structurant, mais devenir délétère lorsqu'il est fragilisé. Ce contraste souligne l'importance d'un travail continu de sécurisation des parcours, d'anticipation des risques de rupture, et d'accompagnement individualisé,

---

<sup>14</sup> Stéphane Guillon and Stéphanie Hinsinger, "Risque de décrochage après une rupture de contrat d'apprentissage : l'exemple d'un CFA en Alsace", *Questions Vives* [Online], N° 25 | 2016. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1928>

pour éviter que des vocations ne soient brisées par un contexte que les étudiants subissent davantage qu'ils ne le choisissent.

## 4.3 La gestion pédagogique et organisationnelle de l'apprentissage

### Les rôles des cadres pédagogiques

#### *Le rôle de référent et les suivis individualisés des apprentis*

Les cadres pédagogiques jouent un rôle central dans l'accompagnement des étudiants, notamment à travers leur fonction de référent de groupe et de suivi individualisé. Cette posture de proximité leur permet de repérer les obstacles rencontrés sur les terrains par les apprentis. Elle permet aussi d'identifier des fragilités personnelles ou institutionnelles susceptibles de perturber le parcours de formation.

« Je suis amené à saisir un peu les enjeux. Et puis en tant que référente de groupe, puisque j'ai également un groupe référent sur trois ans. Et en tant qu'interlocutrice privilégiée des étudiants, puisque je les vois de façon régulière, tous, j'entends des choses concernant les apprentis. »

Cadre pédagogique

« Moi, je reste quand même dans l'entretien au niveau du pédagogique et ce qui est en termes de compétences. Qu'est-ce qui se développe ? Qu'est-ce qui ne se développe pas ? Pourquoi ça coince ? Le bien-être ou pas de la personne, etc. Moi, je suis tout ça. »

Cadre pédagogique

L'accompagnement ne se limite pas à un suivi administratif ou formel : il repose sur une connaissance approfondie des trajectoires individuelles et s'appuie sur une régularité des échanges. Le cadre pédagogique devient ainsi un interlocuteur de confiance, capable de percevoir les enjeux de fond (développement des compétences, bien-être, sentiment de progression), tout en gardant une posture professionnelle qui recentre l'entretien sur les apprentissages.

« On est avec les apprentis dans un accompagnement individualisé. [...] Un accompagnement individualisé, parce qu'on se rend sur chacune des structures employeurs pour faire le point. Et puis, au regard de ce qui se passe encore une fois pour chacun avec le ou les référents pédagogiques il peut encore y avoir des subtilités, ce qui fait qu'on est sur le groupe et l'individuel de façon systématique. »

Cadre pédagogique

Ce suivi individualisé repose sur une logique de présence continue, avec des temps dédiés à l'observation, à l'échange, et à l'analyse du cheminement de l'apprenti dans ses dimensions pédagogiques, relationnelles et professionnelles. Il suppose également une articulation fine entre les logiques individuelles et collectives : l'accompagnement se fait à la fois au sein du groupe référent, mais aussi dans des temporalités singulières, en réponse aux besoins spécifiques de chaque parcours. Cette attention portée aux singularités renforce le sentiment de reconnaissance des apprentis et participe à la sécurisation de leur trajectoire de formation.

#### *La fonction de médiation entre les apprentis, les employeurs et le CFA*

En parallèle de leur rôle de référents, les cadres pédagogiques occupent également une fonction de médiation entre les différents acteurs de l'apprentissage. Cette posture les place en position d'intermédiaires, à la fois garants du cadre de formation et figures de proximité pour les apprentis. Ils sont fréquemment sollicités pour recueillir et traiter des difficultés, mais aussi pour rétablir des liens distendus, gérer des incompréhensions ou des conflits, et rappeler les contours du statut, souvent mal compris ou mal intégré par les apprentis eux-mêmes. Ce rôle s'exerce dans un entre-deux délicat, qui

requiert à la fois diplomatie, pédagogie, et capacité à faire tiers entre les logiques parfois divergentes de l'établissement de formation, du terrain professionnel et de l'individu en apprentissage.

« J'ai ma casquette aussi de recevoir dans mon bureau les doléances. Et donc voilà, donc là, il a fallu apprendre à gérer un petit peu avec le lieu d'apprentissage les choses qui n'allaient pas. »

Cadre pédagogique

« Après, notre rôle aussi, mon rôle aussi au niveau des apprentis en cours, c'est de leur faire comprendre conscience. Voilà, ils ont un statut d'apprenti. Ce n'est pas... même s'ils sont au milieu d'une classe, où il y a d'autres qui ne sont pas apprentis, prendre conscience qu'il y a un statut particulier parce que on appartient à une entreprise. »

Cadre pédagogique

Cette fonction de médiation est d'autant plus précieuse qu'elle s'appuie sur une proximité construite dans la durée. Les apprentis identifient davantage les cadres pédagogiques comme leurs interlocuteurs naturels que les représentants du CFA, qui apparaissent plus éloignés du quotidien de la formation. Cette position de confiance facilite les échanges et permet d'intervenir lorsque des tensions peuvent émerger. Néanmoins, elle implique une charge organisationnelle importante pour les cadres pédagogiques, tout du moins supérieure au suivi individualisé des étudiants en stage. En cela, la médiation est bien une composante structurelle du dispositif d'apprentissage dans un contexte marqué par l'instabilité et les tensions du secteur.

« Tout l'art, effectivement, d'être intermédiaire, et essayer de rétablir le lien s'il est un peu abîmé. »

Cadre pédagogique

« J'imagine que dans les personnes qui avaient eu des problématiques au départ, c'est vrai que ça ne leur était pas venu [de s'adresser au CFA]. Parce que vraiment, c'est nous, ils nous connaissent, en fait. C'est cette proximité qui fait que, c'est d'abord nous, avant une institution qu'ils considèrent comme externe. »

Cadre pédagogique

## Planification et pratiques pédagogiques

### *Une planification pensée pour l'apprentissage au bénéfice du collectif*

L'arrivée progressive mais massive des contrats d'apprentissage dans les formations sociales a modifié en profondeur la manière de penser la planification de l'alternance. Sans constituer une révolution déclarée (la structuration de l'alternance était déjà anticipée dans les formats initiaux), le développement de l'apprentissage a renforcé certains choix organisationnels. C'est notamment le cas de la synchronisation des temps de formation avec les contraintes spécifiques de l'apprentissage : rythme de présence en formation et en structure, début des contrats, nécessité de prise de poste...

« Alors on a choisi de ne pas avoir un groupe spécifique « apprentissage », mais d'avoir des étudiants en apprentissage donc dans l'ensemble des groupes. »

Direction

« La formation, elle est construite en alternance. Donc, la construction de l'alternance, sur l'ensemble des trois années, n'a pas bougé avec la montée du nombre d'apprentis, sachant qu'elle avait été construite en tenant compte du fait qu'il y avait des apprentis. »

Cadre pédagogique

Ce sont donc les modalités de l'apprentissage qui, de fait, servent aujourd'hui de base à la planification, y compris pour les autres étudiants non apprentis. Si cette évolution peut interroger sur la place respective des deux statuts, elle s'inscrit dans une logique d'optimisation pragmatique des moyens et des groupes, dans un contexte de contraintes budgétaires et logistiques fortes.

« Finalement, notre façon de voir les choses, c'est : il y a une promo, dans cette promo, il y a des gens qui ont des statuts différents, mais en fait, ils suivent la même formation et les enjeux de la formation sont les mêmes. [...] On n'a pas détecté le besoin d'agir différemment, pédagogiquement, un accueil des apprentis. »

Cadre pédagogique

La structuration en groupes mixtes, mêlant apprentis et non-apprentis, n'est pas seulement une solution de gestion. Elle constitue un positionnement pédagogique assumé et fondé sur une conviction : celle de l'enrichissement mutuel permis par la confrontation des expériences.

« De l'expérience d'avoir animé ces groupes séparément, on a dit « mais c'est un appauvrissement ». Parce que à treize ans, pendant trois ans, c'est super lourd ! Et donc, on s'est dit: « mais ça, ce n'est pas la bonne formule ». Même si c'est la formule CFA en France, c'est, pour le travail social, pas la bonne formule. Et on a travaillé au niveau national pour défendre cette posture de « il ne faut pas qu'ils soient séparés des autres », parce qu'il y a un enrichissement réciproque. »

Direction

« Dans nombre de groupes de travail, quel qu'il soit, on va dire, les apprentis sont plutôt « ressources », en fait, pour les autres. C'est plutôt comme ça. Parce que, ils ont une expérience peut être approfondie d'une thématique, d'un sujet, d'une approche pédagogique, d'une approche éducative particulière. »

Cadre pédagogique

« On arrive encore à tenir à ce que les apprentis ne soient pas à part. [...] Il y a des écoles qui ont des groupes d'apprentissage, et les problématiques qu'ils soulèvent nous ont renforcé dans notre choix de dire que ce n'est pas tellement pertinent pour l'étudiant, de rester dans un groupe que d'apprentis. »

Direction

Loin de générer des fractures ou des inégalités de traitement, la cohabitation des statuts permettrait d'éviter l'isolement et la monotonie, tout en maintenant une exigence commune en matière de parcours et de compétences à acquérir. Cette organisation n'est pas sans effet sur les équipes pédagogiques, qui doivent ajuster en continu leurs pratiques pour maintenir la cohérence du groupe et intégrer les spécificités liées au contrat d'apprentissage. Mais dans l'ensemble, cette hybridation des temporalités et des parcours semble produire un équilibre jugé satisfaisant.

### *Des pratiques pédagogiques communes avec une adaptation aux apprentis*

Si la planification s'est ajustée aux réalités de l'apprentissage, les pratiques pédagogiques, elles, n'ont pas fondamentalement été différenciées selon le statut. Mis à part des référents dédiés, dans la plupart des formations étudiées, il n'y a pas de dispositif pédagogique spécifique réservé aux apprentis : tous suivent les mêmes contenus, progressent au sein de la même promotion, et sont évalués selon les mêmes attendus. Ce choix, revendiqué par les équipes, repose à la fois sur une volonté de ne pas fragmenter le collectif de formation, et sur une certaine conception de l'apprentissage : l'alternance n'est pas un « à-côté » ou un format parallèle, mais un socle pédagogique partagé.

« En fait, on a transformé le rythme des formations initiales pour que ce soit compatible « apprentissage ». Et le rythme de l'alternance, c'est très important ... ce n'est pas une méthode pédagogique mais c'est le socle pédagogique. »

Direction

« [Les méthodes] elles sont fondées sur l'alternance intégrative. »

Direction

« On tient compte des paramètres d'apprentissage qui, finalement, prennent même peut-être un peu le dessus sur la formation initiale. »

Cadre pédagogique

Dans cette perspective, c'est la posture des formateurs, et notamment celle des référents de parcours, qui s'adapte aux sollicitations spécifiques que génère la situation d'apprentissage : tensions vécues sur le terrain, articulation difficile entre formation et travail, besoin accru de soutien ou de clarification. Ce fonctionnement, relativement fluide en apparence, repose toutefois sur un ajustement permanent des équipes pédagogiques.

« [Il y a] une sollicitation plus forte des apprentis auprès du formateur référent de parcours, sur des situations de tension. Ça, c'est sûr que la montée du nombre d'apprentis a généré une montée en charge aussi de la sollicitation. »

Cadre pédagogique

« [L'apprentissage], je vous avouerai que quand c'est arrivé au début, ça m'a fait un peu peur parce qu'il y avait tout un dispositif derrière tout ça.[...] Par exemple, ce que doit être le maître d'apprentissage. Quel diplôme? Quelles expériences professionnelles ils doivent avoir ? Il a fallu forcément que j'aie m'enquérir de tout ça, parce que on ne faisait pas ça avant. »

Cadre pédagogique

L'arrivée de l'apprentissage a entraîné une montée en charge significative, et nécessite de nouvelles compétences de la part des formateurs : connaissance des référentiels spécifiques, maîtrise du cadre réglementaire, capacité à dialoguer avec les employeurs... Si cette charge n'est pas toujours pleinement reconnue ou institutionnalisée, elle constitue désormais une dimension à part entière du travail pédagogique. Elle invite à penser l'ingénierie de formation non plus seulement en termes de contenus, mais comme une interface entre différents mondes : celui de la formation, celui du travail social et médico-social, et celui de l'institutionnalisation de l'apprentissage.

## La collaboration avec le CFA

### *Une clarification progressive des périmètres d'intervention*

Les professionnels de la formation interrogés ont tous insisté sur les changements qui se sont opérés récemment de la part du CFA, et qui ont été bien accueillis. Cette évolution est fortement liée au renforcement des moyens humains du CFA, qui a permis une meilleure répartition des tâches et des responsabilités.

« Au départ, ils étaient très peu nombreux, et c'est nous qui faisons toujours ce boulot-là [de médiation avec l'employeur]. Là, avec l'arrivée de la Directrice et le renforcement de l'équipe, moi, je redis aux équipes : « Tut, tut, vous sollicitez le CFA ». Et c'est eux qui vont en première ligne sur ces dimensions-là. »

Direction

« Franchement, ça fonctionne plutôt bien. Et je pense que maintenant, au niveau de l'équipe, on a tous bien repéré le rôle du CFA, l'alerte à avoir au CFA. »

Cadre pédagogique

« Il y a eu des changements au CFA. Il change de visage pour nous. Alors, on avait des très bonnes relations avant aussi, mais là il y a un vrai investissement aussi en termes de ressources humaines, et c'est vrai que ça nous facilite. »

Direction

Là où les cadres pédagogiques se retrouvaient auparavant sollicités sur des questions périphériques à leur cœur de métier (ressources humaines, problèmes d'encadrement, organisation du travail), ils ont noté un certain recadrage qui leur permet de se concentrer sur les dimensions pédagogiques. Ce glissement a permis de fluidifier les processus de médiation et d'orientation, notamment dans la gestion des situations complexes.

« Là maintenant, depuis quelques années, le CFA ayant renforcé aussi ses moyens d'accompagnement, effectivement, les choses se sont bien clarifiées aussi. »

Cadre pédagogique

« Ce qui est bien, c'est que, du coup, on a vraiment une clarification des rôles de chacun qui s'est opéré »

Cadre pédagogique

« Là les changements qui ont eu lieu, en tout cas haut niveau du CFA, vont dans le bon sens pour nous. »

Direction

Bien que la nouvelle structuration apparaisse globalement comme positive, des marges de progrès sont encore identifiées, notamment concernant la présence effective du CFA auprès des apprentis et des employeurs. La clarification des rôles ne suffit pas en soi : elle doit s'accompagner d'un investissement relationnel et opérationnel, afin de répondre aux enjeux concrets du suivi, de la médiation et de la prévention des ruptures.

« Oui, moi j'attends qu'ils y aient une présence beaucoup plus forte auprès des étudiants et des employeurs dans la médiation apprentis / employeurs. [...] Et je pense qu'on contribuera aussi à éviter des ruptures si on intensifie ça. »

Direction

« Peut-être que le CFA aurait à y gagner d'être davantage identifié par les apprentis. [...] Parce que je pense qu'ils ne savent pas en fait, qu'ils peuvent les contacter directement. »

Cadre pédagogique

« Il faut qu'on reste connectés ensemble et avec des points de vigilance, en disant ... Il ne suffit pas de développer quoi. Il suffit d'accompagner. »

Direction

Il ne s'agit donc pas seulement de répartir les responsabilités, mais d'installer une dynamique de coopération étroite, avec des canaux de communication efficaces et une veille partagée. L'évolution du CFA en tant qu'acteur plus présent et mieux identifié (par les apprentis et les cadres pédagogiques) ouvre ainsi la voie à un modèle de co-pilotage de l'alternance, dans lequel chaque institution assume ses fonctions tout en restant connectée aux réalités du terrain.

### *Construire une communication interinstitutionnelle claire et fluide*

Le développement de l'apprentissage dans les formations étudiées a fait émerger des besoins accrus de coordination et de circulation de l'information entre les différents acteurs concernés (apprentis, équipes pédagogiques, CFA, employeurs, maîtres d'apprentissage). Ce maillage complexe repose souvent sur la capacité des uns et des autres à jouer un rôle d'interface, en particulier les cadres pédagogiques, identifiés comme les interlocuteurs de proximité par les apprentis. Ceux-ci se tournent encore naturellement vers eux, y compris pour des questions administratives ou contractuelles qui relèvent du CFA.

« Notre enjeu à nous, c'est quand l'apprenti vient nous solliciter sur une question de rattrapage d'heures, sur une question de congé, sur une question d'accès aux droits, c'est de bien identifier le référent CFA, pour poser ces questions-là. Alors, même si le réflexe qu'ils ont les apprentis, c'est d'abord de nous en parler à nous, parce qu'on est les interlocuteurs de proximité. Mais nous, on fait systématiquement le lien avec le CFA. »

Cadre pédagogique

« Au niveau pédagogique, dès que l'on voit qu'il y a un risque, on a à signaler pour qu'eux reçoivent l'apprenti, voient ce qui ne va pas, etc. Sachant que nous, ça, et évidemment, comme on a plutôt une pédagogie très proche des étudiants classiques, on reçoit très souvent et on communique, en disant : « on vous alerte sur la situation de tel apprenti, qui aujourd'hui ... ».

Direction

Le bon fonctionnement du dispositif dépend alors de la capacité des équipes à réorienter les demandes, à identifier les bons interlocuteurs, mais aussi à maintenir une logique de dialogue permanent entre les institutions. La récente formalisation d'un organigramme du CFA illustre bien ce besoin d'outils de repérage partagés, nécessaires à la mise en œuvre effective d'une communication fonctionnelle :

« Il y a deux mois qu'on a eu un organigramme de qui fait quoi au CFA. C'est très récent. Ça doit s'éprouver ça, ça doit se mettre en œuvre. Mais en tout cas, les équipes ont tout à fait le réflexe d'écrire au CFA, de faire un mail au CFA en disant : « voilà, je vous alerte sur telle situation ».

Direction

Dans les situations de tension, ce sont des formats spécifiques de coopération qui se mettent en place, comme les rencontres multipartites qui mobilisent l'ensemble des parties prenantes autour de la situation d'un apprenti. Ces dispositifs, lorsqu'ils existent, participent à la prévention des ruptures et à la régulation des parcours.

« Quand on a une situation d'un apprenti mis en difficulté dans son parcours de formation, par une situation d'apprentissage qui n'est pas conforme au cadre prévu par l'apprentissage, dans ce cas, on fait des rencontres quadripartites. On en fait régulièrement aussi ça. »

Cadre pédagogique

« On a beaucoup bossé en collaboration et du coup, quand on ne se comprend pas, on se dit : « là je ne comprends pas. Qu'est-ce qu'on porte ensemble ? Même les éléments de langage. Il fallait qu'ils comprennent aussi notre réalité. »

Direction

De ce point de vue, des initiatives récentes ont été évoquées comme la participation du CFA à des temps de bilan avec les apprentis diplômés ou l'organisation de réunions réunissant apprentis, employeurs, maîtres d'apprentissage et formateurs. Ces initiatives vont dans le sens d'un renforcement du lien entre les différents mondes impliqués dans l'alternance.

« Les étudiants demandent des temps spécifiques « apprentissage ». Donc, là on va mettre en place avec le CFA une réunion à la rentrée. »

Direction

« Cette année, pour la première fois, on a une personne du CFA qui est venu pour rencontrer ceux qui avaient été diplômés, là. Donc justement pour la première fois, pour savoir comment ça s'était passé. Donc, ça, c'est aussi c'est nouveau. »

Cadre pédagogique

Ces moments de rencontre permettent non seulement de mieux comprendre les réalités et contraintes de chacun, mais aussi d'installer un langage commun, partagé, au service de l'accompagnement des parcours. La communication n'est donc pas un simple support logistique : elle devient une composante essentielle de la pédagogie de l'alternance.

## 4.4 Conclusion

Ce volet qualitatif de l'étude met en lumière la richesse et la complexité du dispositif d'apprentissage dans les formations sociales et médico-sociales. Loin de se réduire à une modalité administrative ou à un levier conjoncturel de professionnalisation, l'apprentissage apparaît ici comme une forme pédagogique à part entière et en prise directe avec les exigences des métiers de l'accompagnement et du soin. Il permet une immersion prolongée et structurante dans les réalités professionnelles et favorise une montée rapide en compétences des apprentis. Lorsqu'il est bien accompagné, il agit comme un véritable moteur d'engagement et de consolidation du projet professionnel. Ce n'est donc pas une simple alternative à la formation "classique", mais une modalité qui, dans certains cas, peut s'avérer plus cohérente avec les finalités mêmes de ces formations.

Ce potentiel ne peut cependant se déployer pleinement que si le cadre de formation est activement soutenu par l'ensemble des acteurs du dispositif : employeurs, cadres pédagogiques et CFA. Le contexte tendu du secteur social et médico-social oblige à une vigilance constante, à une régulation fine des attentes, et à une coopération étroite entre les institutions. Si l'apprentissage expose à certaines tensions (entre formation et production, entre accompagnement et rendement), il constitue aussi un terrain d'innovation et de renouvellement des pratiques pédagogiques. À condition d'en faire un espace partagé de responsabilité, il peut devenir un levier puissant de transformation des parcours, au service de la professionnalisation, de la reconnaissance des métiers, et de l'attractivité du secteur.



# Les partenaires pédagogiques - Ce qu'il faut retenir

## 1. Un dispositif historiquement en phase avec les logiques de formation du secteur

Les professionnels de la formation interrogés soulignent la continuité historique entre les pratiques pédagogiques du travail social et médico-social et le modèle de l'apprentissage. Héritée de traditions de transmission par les pairs et d'un ancrage fort dans les terrains, la formation dans ces métiers repose depuis longtemps sur une alternance étroite entre pratique et théorie. L'apprentissage ne constitue donc pas une rupture, mais prolonge et formalise une culture professionnelle existante, en renforçant l'immersion et la professionnalisation.

## 2. Une valorisation croissante de l'apprentissage et une demande forte des étudiants

Depuis la réforme de 2018, le regard porté sur l'apprentissage a profondément évolué. Longtemps associé à une image dévalorisée, il est aujourd'hui perçu par les formateurs comme une voie sérieuse, structurante et attractive. Les jeunes s'y intéressent de plus en plus, soutenus dans leur choix par leurs familles. L'apprentissage apparaît ainsi comme un levier stratégique de développement de l'attractivité des métiers du social, en particulier dans un contexte de forte tension sur les recrutements.

## 3. Une immersion professionnalisante mais exigeante, aux effets ambivalents

Les apprentis sont rapidement intégrés aux équipes, responsabilisés, et confrontés à des situations complexes qui accélèrent le développement de leur autonomie, de leurs compétences pratiques et de leur posture professionnelle. Toutefois, cette immersion peut aussi produire de la fatigue, du découragement et du décrochage, en raison de la charge de travail, du manque de répit, ou de l'intensité des attentes formulées par les employeurs. Les équipes pédagogiques insistent sur la nécessité d'un accompagnement régulier, attentif et différencié pour prévenir les ruptures et sécuriser les parcours.

## 4. La diversité des expériences professionnelles : un enjeu pédagogique clé

L'apprentissage peut limiter l'exposition des étudiants à des environnements variés, contrairement aux parcours incluant plusieurs stages. Or, cette diversité est essentielle pour comprendre la pluralité des contextes d'intervention, renforcer les compétences d'adaptation et affiner la posture professionnelle. Les cadres pédagogiques soulignent l'importance d'organiser des espaces de mutualisation (groupes d'analyse de pratiques, témoignages de professionnels, mixité des promotions) pour pallier cette limitation et enrichir les parcours des apprentis.

## 5. Une articulation fine entre CFA, employeurs et centres de formation à consolider

Les cadres pédagogiques jouent un rôle pivot entre les différentes parties prenantes. Leur posture de médiation, leur proximité avec les étudiants et leur connaissance des réalités de terrain sont essentielles pour faire vivre le dispositif. Les évolutions récentes du CFA, notamment le renforcement des effectifs et la clarification des périmètres d'intervention, ont été saluées. Mais les attentes restent fortes en matière de présence effective, de coordination et de prévention des ruptures. Une coopération renforcée et continue entre CFA, établissements de formation et employeurs est indispensable pour garantir la qualité de l'alternance et la sécurisation des trajectoires.

## Conclusion générale

Cette étude, conduite à l'échelle régionale, a permis d'explorer en profondeur les conditions de l'apprentissage dans les secteurs du social, du médicosocial et de la santé en Hauts-de-France. En mobilisant une diversité de sources – analyse des données d'emploi, questionnaires auprès de 570 apprentis et 220 employeurs, entretiens qualitatifs avec des responsables pédagogiques – elle donne à voir les contours d'une réalité composite : celle d'un dispositif porteur d'opportunités, mais encore fragile, parfois inégalement investi, et confronté à des défis structurels.

Au fil des analyses, plusieurs tensions récurrentes se dessinent : disparités d'accompagnement selon les structures, isolement de certains apprentis, difficulté à articuler formation et rythme de travail, et plus largement, besoin d'un cadre plus lisible et plus coopératif pour l'ensemble des acteurs impliqués.

La présente conclusion se décline en deux temps. Elle propose d'abord des préconisations à destination du CFA ADAMSS, pour renforcer son action en tant qu'acteur-pivot de l'apprentissage sur le territoire. Elle ouvre ensuite sur des réflexions complémentaires, à visée plus stratégique, susceptibles d'alimenter le pilotage des politiques publiques en matière d'alternance dans les métiers du soin et du lien.

### Préconisations opérationnelles

L'étude réalisée dessine un paysage contrasté, dans lequel coexistent des dynamiques d'intégration professionnelle réussies et des fragilités structurelles, parfois invisibles mais récurrentes. Le rôle du CFA ADAMSS apparaît ici central non seulement comme coordinateur administratif des parcours, mais surtout comme garant d'une certaine qualité formative dans un environnement potentiellement fragmenté. À ce titre, plusieurs orientations peuvent être retenues pour renforcer la fonction éducative de l'apprentissage et élargir ses finalités au-delà de la seule insertion.

#### Redonner une épaisseur expérientielle au parcours en alternance

L'un des constats saillants de l'étude est que les apprentis construisent souvent leur trajectoire à partir d'une unique expérience de terrain, dans un seul type de structure, relevant d'un seul segment du champ professionnel. Ce rétrécissement des horizons, qui contraste avec les parcours en voie directe – hors apprentissage, limite la construction d'une représentation élargie des métiers du soin, de l'accompagnement et de la relation. Il semble donc nécessaire de favoriser, au sein même de la formation, des dispositifs d'ouverture : journées d'observation croisée, stages interstitiels dans d'autres types de structures, immersions ponctuelles dans des secteurs connexes, pourraient être des opportunités à promouvoir. Ce type d'expérimentation, mené en concertation avec les employeurs et les organismes de formation, permettrait de renforcer les capacités d'adaptation des futurs professionnels et d'enrichir leur compréhension des diverses logiques d'intervention ainsi que leur articulation.

#### Créer une dynamique coopérative autour d'un livret partagé de l'apprentissage

Parmi les propositions testées dans l'enquête, le projet de livret d'apprentissage partagé a suscité un accueil très favorable de la part des apprentis comme des employeurs. Cet outil, encore à construire, pourrait jouer un rôle structurant dans la formalisation des acquis, le suivi régulier du parcours, et surtout dans la mise en lien entre les différentes parties prenantes de la formation en alternance : apprenti, structure d'accueil, organisme de formation (UFA), CFA. Il ne s'agirait pas d'un simple carnet de bord, mais d'un support de dialogue et de régulation continue, intégrant à la fois des éléments pédagogiques (référentiels, compétences visées, jalons) et des espaces de retour d'expérience. Sa version numérique,

accessible à tous, constituerait un levier de sécurisation des parcours, de reconnaissance des acquis et de visibilité des difficultés éventuelles. Le CFA ADAMSS pourrait en être l'initiateur et le garant méthodologique, en s'appuyant sur des expérimentations ciblées rapidement.

### **Favoriser une vision globale des difficultés rencontrées par les apprentis**

Les difficultés rencontrées par les apprentis – précarité financière, isolement, surcharge émotionnelle – ne peuvent être seulement considérées comme des éléments périphériques au parcours. Elles semblent traverser les expériences de formation et conditionner l'engagement, la persévérance et la réussite. Pour y répondre, le CFA pourrait porter une approche plus globale de l'accompagnement, en mobilisant un réseau d'acteurs au-delà du seul champ de la formation : services sociaux, structures d'aide psychologique, dispositifs jeunesse, collectivités locales. L'objectif serait de développer et renforcer un écosystème de soutien autour de l'apprenti, capable de prendre en charge rapidement les difficultés, d'éviter les ruptures silencieuses, et de contribuer à l'égalité des chances.

### **Construire une culture commune de l'apprentissage dans les secteurs du soin et du lien**

Les données récoltées montrent que les pratiques d'accueil, d'accompagnement et d'évaluation des apprentis varient fortement selon les structures, avec des effets directs sur la qualité de la formation reçue. Plutôt que de viser une normalisation par le haut, le CFA pourrait jouer un rôle d'animateur de réseau, en facilitant des temps d'échange entre employeurs, tuteurs, formateurs et représentants du CFA. Ces espaces, qu'ils soient locaux ou régionaux, permettraient de faire émerger des repères communs, de partager des difficultés concrètes et de valoriser des initiatives inspirantes. Ils contribueraient à construire une culture partagée de l'apprentissage, cohérente avec les valeurs du travail social, du médico-social et de la santé : l'attention portée à l'autre, la progressivité dans l'apprentissage, la réflexivité sur les pratiques.

### **Mieux articuler alternance et pilotage territorial de la formation**

L'analyse croisée des offres d'emploi, des données BMO et des trajectoires des apprentis met en lumière un enjeu d'ajustement entre l'offre de formation et les besoins réels du territoire. Les filières étudiées présentent en effet une tension relativement élevée sur la question du recrutement. Dans ce contexte, le CFA pourrait renforcer son rôle d'interface territoriale, en développant une veille active sur les besoins en compétences, en croisant les données d'insertion et les dynamiques d'emploi, et en engageant un dialogue régulier avec les branches, les OPCO et les acteurs publics du pilotage régional. Cette logique de pilotage partagé permettrait non seulement d'ajuster les flux de formation, mais aussi de mieux anticiper les transformations à venir dans les métiers du lien et du soin.

## **Réflexions complémentaires**

L'étude conduite ici donne à voir, au-delà des constats locaux, plusieurs tensions structurelles qui traversent aujourd'hui les politiques de l'apprentissage dans les secteurs de l'accompagnement et du soin. Ces tensions, révélées par les données d'enquête et les témoignages recueillis, ne se résolvent pas uniquement à l'échelle des établissements de formation ou des CFA. Elles appellent des réponses plus globales, engageant les logiques de régulation, les modes de financement, la gouvernance territoriale de la formation, et les représentations du travail social et du travail de santé dans la société contemporaine.

### **Repenser la finalité de l'apprentissage dans les métiers étudiés**

L'un des enjeux majeurs tient à l'orientation de plus en plus marquée de l'apprentissage vers une logique de professionnalisation accélérée, centrée sur l'insertion immédiate. Or, dans les métiers du soin et de

l'accompagnement, cette orientation court le risque de produire des professionnels techniquement opérationnels mais insuffisamment outillés pour faire face à la complexité des situations humaines rencontrées. Le temps de l'apprentissage ne peut être réduit à une phase de mise à l'emploi ; il doit demeurer un temps de formation exigeant, où l'on apprend à comprendre le cadre d'intervention, à prendre du recul, à se construire une posture éthique. Cette tension entre « employabilité » et « réflexivité » n'est pas nouvelle, mais elle devient particulièrement sensible dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre, où la tentation de réduire les temps d'apprentissage au strict nécessaire est forte. Les politiques publiques gagneraient ici à redonner du sens et du souffle au projet éducatif de l'apprentissage, notamment en réaffirmant sa dimension formatrice, et non exclusivement productive.

### Garantir une équité territoriale dans l'accès aux parcours en alternance

Les données analysées dans le cadre de cette étude suggèrent une hétérogénéité marquée entre territoires : accès aux formations, offre d'employeurs, accompagnement social, conditions de mobilité... À l'échelle des Hauts-de-France, certaines zones rurales ou périurbaines apparaissent nettement moins bien dotées en opportunités d'apprentissage, sans que cela corresponde à une moindre demande ou à un moindre besoin. Cela interroge la capacité actuelle du système de formation à garantir une réelle équité d'accès à l'alternance, tant en termes géographiques que sociaux. Il apparaît important de repenser la répartition de l'offre de formation sous l'angle de la justice territoriale, en tenant compte des inégalités d'équipement, de la présence de structures d'accueil et des freins à la mobilité (logement, transport, coûts induits). Cela suppose aussi de renforcer les mécanismes d'incitation pour les employeurs implantés dans des zones peu couvertes, ainsi que les partenariats avec les collectivités pour co-construire des solutions d'hébergement ou de transport adaptées.

### Reconnaître et soutenir la fonction formatrice des employeurs

L'enquête met en évidence une tension entre les attentes croissantes envers les employeurs – en termes d'accueil, de tutorat, de transmission – et les moyens, le temps, ou les compétences effectivement mobilisables dans les structures, en particulier les plus petites. Cette asymétrie crée un risque de décrochage silencieux ou d'usure pour les encadrants de proximité. Dans un contexte où les structures font face à des difficultés de recrutement durables, il devient urgent de reconnaître la mission formative des employeurs comme une composante à part entière de l'action professionnelle, et non comme un supplément d'âme. Cela suppose des politiques publiques plus volontaristes : valorisation institutionnelle de la fonction tutorale, mutualisation d'outils d'accompagnement, ingénierie partagée entre CFA, organismes de formation et réseaux d'employeurs. À plus long terme, cela invite à réfléchir à un véritable statut du tuteur, avec des droits, des protections, et un accompagnement dédié. Pour les petites et moyennes structures, les aides à l'embauche d'apprentis jouent un rôle important dans le succès de cette modalité d'études, tant sur le plan de la formation que de l'emploi. Ainsi, leurs pérennisations serait une opportunité pour tenter d'endiguer l'augmentation de la tension de recrutement constatée.

## Bibliographie et sources de données externes

Alves, S., Gosse, B. & Sprimont, P.-A. (2010). *Dimensions et conséquences de la satisfaction au travail des apprentis : le cas de l'enseignement supérieur*. *Revue internationale de psychosociologie*, XVI (40), 161-180. <https://doi.org/10.3917/riips.040.0161>

Alves, S., Gosse, B. & Sprimont, P.-A. (2010). *Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement ?* *Management & Avenir*, 33 (3), 35-51. <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>

Astier, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécue ». *Éducation Permanente*, 172, 61-72.

Chartier, M. & Avarquez, S. (2023). « Parcours d'apprentis aux métiers de l'éducation spécialisée : quels projets d'insertion professionnelle pour des débutants expérimentés ? ». *La nouvelle revue du travail*, 23. <https://journals.openedition.org/nrt/13043>

DARES. *Enquête Besoins en main-d'œuvre (BMO)*, séries 2014-2024, région Hauts-de-France.

Disch, C. (2023). « Précarité étudiante : le mal-être dans l'assiette ». *La Revue Nouvelle*, (3), 9-13.

Dubrion, B. (2006). « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? ». *Formation Emploi*, 96, 93-105.

France Travail. *Fichier des offres d'emploi diffusées (FOED)*, 2015-2024, région Hauts-de-France.

Insee (2011). *Les travailleurs sociaux dans les Hauts-de-France : structure d'âge et départs en fin de carrière*.

Insee (2013). « Les Hauts-de-France : la population la plus jeune de province ». *Insee Première*, 1465.

Insee (2018). *Projections de population active 2018-2040 – Région Hauts-de-France*.

Labruyère, C., Kalck, P., Rebeuh, M.-C., Simon, V. & Trautmann, J. (2014). *La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social*. Net.Doc, 119, 156 p. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. <https://www.cereq.fr/la-mise-en-oeuvre-de-lalternance-integrative-dans-les-formations-du-travail-social>

Lépine, I. (2015). « La précarité des étudiants en travail social ». *Le Sociographe*, 50 (2), 123-134.

Ministère du Travail – DARES. *Tension de recrutement : définitions et méthodes*.

Réseau CÉREQ (2023). *L'apprentissage réformé : nouveaux acteurs, nouvelles dynamiques*. <https://www.cereq.fr/lapprentissage-reforme-nouveaux-acteurs>

**AES** – Accompagnant éducatif et social

**AS** – Aide-soignant

**ASS** – Assistant de service social

**BMO** – Besoins en main-d'œuvre

**CAP** – Certificat d'aptitude professionnelle

**CDD** – Contrat à durée déterminée

**CDI** – Contrat à durée indéterminée

**CFA** – Centre de formation d'apprentis

**CSP** – Catégorie socio-professionnelle

**DARES** – Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques

**DEES** – Diplôme d'État d'éducateur spécialisé

**EJE** – Éducateur de jeunes enfants

**ES** – Éducateur spécialisé

**FAP** – Famille d'activité professionnelle

**FOED** – Fichier des offres d'emploi diffusées

**GAP** – Groupe d'analyse de pratiques

**LARIIS** – Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Intervention Sociale

**ME** – Moniteur-éducateur

**OF** – Organisme de formation

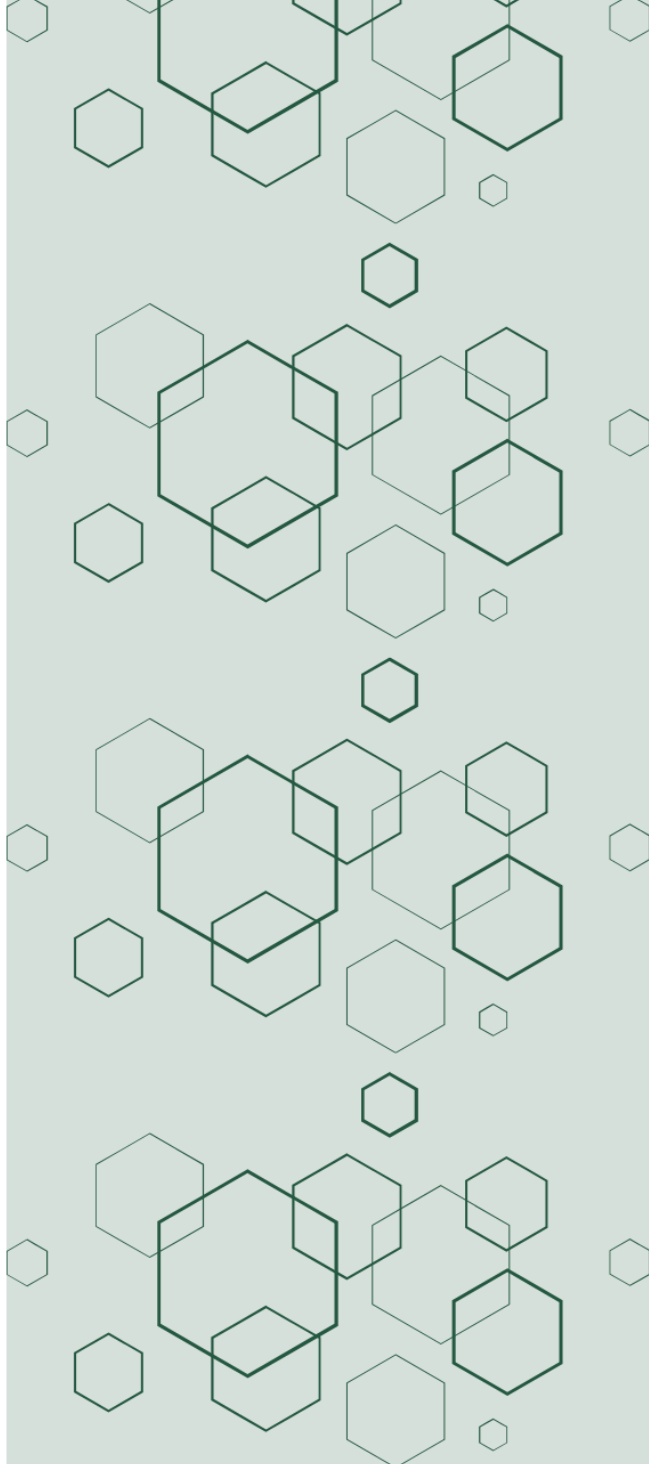
**RH** – Ressources humaines

**ROME** – Répertoire opérationnel des métiers et des emplois

**RQTH** – Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé

**TISF** – Technicien de l'intervention sociale et familiale

**UFA** – Unité de formation par apprentissage



# LARIIS

6 rue du Chanoine Rance-Bourey, 06100 Nice

04.92.07.77.97

[lariis@hetis.fr](mailto:lariis@hetis.fr)

