

RAPPORT D'ENQUÊTE 2024

**Crise d'attractivité des
formations du milieu social et
réalité étudiante :
Analyse des vécus étudiants**





Mot de la présidence

La Fédération Nationale des Etudiant·e·s en Milieu Social, née en 2019, met un point d'honneur à maintenir une démocratie participative en son interne. Elle s'inspire des valeurs de transparence, d'égalité et d'équité, de soutien entre pairs et place aux centres de ses actions l'intérêt de l'étudiant·e. Nos enquêtes visent à mieux comprendre les réalités vécues par les étudiant·e·s, leurs besoins, leurs difficultés et leurs attentes. Les résultats mettent en lumière des constats précieux, qui viennent nourrir notre réflexion collective et renforcer notre action au service de la formation sociale. Cette enquête 2024 confirme la pertinence de notre engagement pour la reconnaissance du travail social et pour l'amélioration des conditions d'étude et de stage. Grâce à son engagement, la FNEMS forte de son réseau d'association, porte la parole des étudiant·e·s du milieu social.

Pour réaliser l'enquête que nous vous présentons, de nombreux acteurs ont été indispensables. Aussi, nous remercions notre partenaire LE SPHINX qui a accepté de nous mettre à disposition leur solution SPHINX Declic pour réaliser cette enquête. Bien qu'ils ne soient pas associés à nos résultats d'enquête, leur soutien remarquable envers les étudiant·e·s a rendu possible ce projet. Nous remercions toutes les équipes de la FNEMS ainsi que, l'ensemble des participant·e·s, simple répondant·e·s ou petites mains analytiques, qui ont contribué à ce projet au cours de ces 2 dernières années. Cette enquête 2024 a été un long travail collectif, qui a nécessité de nombreux ajustements. Le traitement des données a demandé du temps, notamment en raison des contraintes étudiantes, de la quantité d'éléments rapportés et de la rigueur méthodologique appliquée. Les équipes qui ont pu porter ce projet sont fiers de présenter ces résultats.

Pour faire face à la crise d'attractivité de nos métiers, la FNEMS propose par ce rapport, de questionner à nouveau la porte d'entrée du travail social : les formations sociales. Et si, en parallèle de l'attractivité des métiers, nous pouvions agir sur l'attractivité de nos formations ? En effet, l'enjeu aujourd'hui est au-delà de former des futurs travailleurs sociaux, il s'agit d'abord de leur offrir un environnement sain et suffisamment sécurisé dans lequel se former. Continuons à faire du travail social un espace d'engagement et de solidarité, pour que, ensemble, étudiant·e·s d'aujourd'hui, nous puissions devenir les travailleurs sociaux de demain.

Juliette Christen & Maude Chantepy

Avant-propos

Ce rapport s'inscrit dans le cadre des travaux menés par la FNEMS, Fédération Nationale des Etudiant·e·s en Milieu Social, une association d'étudiant·e·s au rayonnement national, dans le but de mieux comprendre les réalités vécues par les étudiant·e·s dans le cadre de leurs études au sein des EFTS.

La FNEMS est une association d'étudiant·e·s, les rédacteur·ice·s de ce présent rapport sont bénévoles et non des professionnel·le·s. Il s'appuie sur une enquête réalisée avec des outils adaptés, dans le respect d'une méthodologie d'enquête stricte contenant 1 511 réponses dont 1 479 sont exploitables. Néanmoins, des erreurs sont possibles, qu'elles soient liées à des biais d'interprétation dûs à une méthodologie participative ou encore une mauvaise compréhension du questionnaire par les répondant·e·s. Par souci d'honnêteté scientifique et de transparence associative, la FNEMS a fait le choix d'énoncer ces biais, repérés, au fur et à mesure de ce rapport, permettant une lecture éclairée par le·a lecteur·ice.

Le traitement de cette enquête s'est étendu sur plus d'un an, alors qu'une durée de trois mois était initialement prévue. Au total, elle représente deux années de travail entre sa conception, sa diffusion, l'analyse des données et sa rédaction. Les données brutes anonymisées pourront être transmises sur demande. L'usage dans ce rapport de l'écriture inclusive fait suite à une décision du conseil d'administration. Ce choix reflète un engagement en faveur de l'égalité et assure une représentation plus juste des étudiant·e·s.

Nous espérons que ce rapport contribuera à alimenter les débats et les actions en faveur des conditions de vie des étudiant·e·s.

Juliette
Christen
Présidente
2025-2026



Maude
Chantepy
Présidente
2023-2025



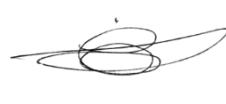
Mathieu
Bacquart
VP
Représentation
étudiante 2023-
2024



Gisèle
Perrin
Première
VP
2024-2025



Christophe
Ribeiro
VP
Représentation
étudiante
2025-2026



Sommaire

Sommaire	
Liste des tableaux et figures	
Abréviations	
Introduction	1
1. Méthodologie du rapport	3
1.1 Méthodologie de l'enquête	4
<i>Structure du questionnaire</i>	<i>4</i>
<i>Lancement de l'enquête</i>	<i>5</i>
<i>Analyse des données</i>	<i>5</i>
2. Profils des répondants	7
2.1 Une représentation hétérogène des niveaux de formation.....	7
2.2 Genre dans nos formations sociales : surreprésentation des femmes et présence des hommes	9
2.3 Âge : entre tension et complémentarité.....	9
3. Condition de vie des étudiant·e·s en formation du travail social.....	11
3.1 Statut de formation : une diversité autant riche que complexe.....	12
3.2 Statut lié au logement	13
3.3 Situation d'emploi.....	17
3.4 Engagement associatif.....	19
3.5 Statut étudiant et accessibilité des services.....	21
<i>Une méconnaissance des droits et des services.....</i>	<i>21</i>
<i>Une accessibilité des services perçue comme difficile</i>	<i>22</i>
3.6 Dispositifs de restauration au sein des EFTS	25
3.7 Précarité alimentaire	28
4. Les stages dans les formations en travail social : un facteur d'inégalité....	33
4.1 La recherche de lieu de stage	34
4.2 Éloignement géographique : incidences économique, pédagogique et sanitaire	39
4.3 Conditions de travail et de rythme étudiant en milieu social : une spécificité dans le champ des études supérieures	41

4.4 Les périodes de stage : une reconnaissance de la nécessité de la pratique.....	44
5. Conditions et organisation des formations en travail social	45
5.1 La représentativité	45
5.2 Organisation des cours	50
<i>Entre diversité féconde et mise en œuvre complexe : les paradoxes des cours interfilières.....</i>	52
<i>Double diplomation : universitarisation disparate, facteur de mobilité de carrière reconnu.....</i>	56
<i>Poursuite d'études.....</i>	58
5.3 Les examens.....	62
<i>Les épreuves.....</i>	62
<i>Rattrapages.....</i>	64
Conclusion.....	67
Positions de la FNEMS.....	71
A. Pour une réelle accessibilité aux services du CROUS	71
B. Pour des stages accessibles, sécurisés et formateurs	71
C. Pour un cadre protecteur et des dispositifs d'alerte efficaces.....	72
D. Pour une harmonisation nationale des rattrapages et des épreuves.....	72
E. Pour une transparence et une poursuite d'étude équitable	72
F. Pour des moyens humains et financiers à la hauteur des enjeux	73
G. Pour une démocratie et une représentation étudiante reconnue et durable	
73	
Sitographie	74
ANNEXES	78

Liste des tableaux et figures

Tableau n°1 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, par durée de formation.....	8
Tableau n°2 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, par tranches d'âges comparée avec la répartition calculée par la DREES pour l'année 2022.....	10
Graphique n°1 : Répartition des répondant·e·s en fonction de leur statut de formation. Enquête FNEMS 2024	12
Graphique n°2 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en fonction de leur type d'hébergement. Lecture simplifié	13
Graphique n°3 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui ont une activité économique, en fonction de leur situation d'emploi.....	17
Graphique n°4 : Nombres d'heures de travail rémunérées effectuées par semaine par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, ayant une activité économique.	18
Graphique n°5 : Répartitions des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en formation initiale, à propos de leur situation d'emploi.....	19
Graphique n°6 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en fonction de l'exercice d'actions bénévoles, associatives ou citoyennes.	19
Graphique n°7 : Temps, déclaré par les répondant·e·s Enquête FNEMS 2024, ayant une activité associative ou citoyenne, passé à cette dernière par semaine.	20
Graphique n°8 : Considération des étudiant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, à propos de l'égalité des droits entre eux et un·e étudiant·e universitaire.	21
Graphique n°9 : Ressentis des répondant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, à propos de l'accessibilité des services étudiants.	23
Graphique n°10 : Connaissance des répondant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, sur l'accès des boursiers aux repas à 1€ au CROUS.	24
Graphique n°11 : Valeur d'un repas dans les EFTS proposant la vente de nourriture selon les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024	26
Graphique n°12 : Ressentis des répondant·e·s (population totale), Enquête FNEMS 2024, sur leur pause méridienne.....	26
Graphique n°13 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui sautent des repas.	29
Graphique n°14 : Nombre de saut de repas par semaine exprimé par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sautant des repas.....	29
Graphique n°15 : Raisons exprimées par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sautant des repas.....	30
Graphique n°16 : Sollicitation d' aide alimentaire, exprimée par les répondant·e·s (population générale), Enquête FNEMS 2024.....	31
Graphique n°17 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, selon l'accompagnement des EFTS dans la recherche de stage face aux difficultés ressenties des Etudiant·e·s.....	34

Graphique n°18: Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur l'accompagnement proposée par leurs EFTS dans la recherche de stage	35
Graphique n° 19 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui expriment leurs difficultés dans la recherche d'un lieu de stage.	37
Graphique n°20 : Satisfaction des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, de l'offre de formation de leur EFTS.	45
Graphique n° 21 : Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur l'impact de la parole étudiante dans leurs EFTS	46
Graphique n°22 : Participation des représentant·e·s étudiant·e·s aux instances institutionnelles, Enquête FNEMS 2024.....	47
Graphique n°23: Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur la représentation effective des étudiant·e·s par leurs délégué·e·s dans l'EFTS.	48
Graphique n°24 : Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur la représentation effective des étudiant·e·s par leur association étudiante dans l'EFTS.	49
Graphique n°25 : Taux de réponses à la question « Assitez-vous à des cours avec d'autres filières de l'établissement ou d'un autre établissement ? », Enquête FNEMS 2024	53
Graphique n°26 : Fréquence des cours en interfilières parmi les répondant·e·s concerné.e.s, Enquête FNEMS 2024	53
Graphique n°27 : Existence d'une double diplomation dans leur EFTS selon les répondant·e·s Enquête FNEMS 2024.....	56
Tableau n°3 : Noms des formations passées en double diplomation avec un des 13 diplômes du travail social par les répondant·e·s de l'Enquête FNEMS 2024.....	57
Graphique n°28 : Répartition des répondant·e·s Enquête FNEMS 2024 en fonction de leur souhait d'une poursuite d'étude après l'obtention de leur diplôme.	59
Graphique n°29 : Type de freins rencontrés pour une poursuite d'étude selon l'Enquête FNEMS 2024.....	60
Graphique n°30 : Nombre d'oraux blancs organisés par les EFTS selon l'Enquête FNEMS 2024.....	62
Graphique n°31 : Nombre d'épreuve blanche sur table concernant les certifications, selon l'Enquête FNEMS 2024	63
Graphique n°32 : Nombres de rattrapages pour les épreuves de certification dans les EFTS, selon l'Enquête FNEMS 2024	65

Abréviations

AEIP : Association des Étudiant·e·s IRTS de Poitiers

AES : Administration Economique et Sociale

AESSOL : Association des Étudiant·e·s en Santé et Social d'Occellia Lyon

ASS : Assistant·e de Service Social

CAFDES : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'Intervention Sociale

CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

CDD : Contrat de travail à Durée Déterminée

CDI : Contrat de travail à Durée Indéterminée

CPF : Compte Personnel de Formation

CROUS : Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires

CVEC : Contribution de Vie Étudiante et de Campus

DE : Diplôme d'Etat

DEASS : Diplôme d'Etat d'Assistant·e de Service Social

DECESF : Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale Familiale

DEES : Diplôme d'Etat d'Educateur·rice Spécialisé·e

DEIS : Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale

DREES : Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques

ECTS : European Credits Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits)

EFTS : Etablissements de Formation du Travail Social

EJE : Educateur·rice de Jeunes Enfants



ESIS : Étude Sociologique de l'Intervention Sociale

ES : Educateur·rice Spécialisé·e

ETS : Educateur·rice Technique Spécialisé·e

FAGE : Fédération des Associations Générales Etudiantes

FNEMS : Fédération Nationale des Étudiant·e·s en Milieu Social

GT : Groupe de Travail

IDS : Intervention Développement Social

IFOP : Institut Français d'Enquêtes d'Opinion

IRTS : Institut Régional du Travail Social

ME : Moniteur·trice Educateur·rice

OVE : Observatoire de la Vie Étudiante

PE : Pôle Emploi

PREIS : Pratiques Réflexives et Émancipatrices de l'Intervention Sociale

RTS : Recherche en Travail Social

RU : Restaurant Universitaire

SEF : Sciences de l'Éducation et de la Formation

TISF : Technicien·ne de l'Intervention Sociale et Familiale

UNAFORIS : Union Nationale des Acteurs de la Formation et de la Recherche en Intervention Sociale

VTS : Ville Territoire et Solidarité

Introduction

« Jamais dans son histoire le secteur du travail social n'a connu une crise d'attractivité aussi intense, se traduisant par de sérieuses difficultés de recrutement et une baisse d'intérêt significative des jeunes générations qui se détournent des écoles de formation »
(HCTS, 2023).

La Fédération Nationale des Étudiant·e·s en Milieu Social (FNEMS) est une association loi 1901, indépendante des établissements de formation, des financeurs et des représentants de l'État. Elle a pour mission de défendre les intérêts individuels et collectifs des étudiant·e·s en milieu social. Pour cela, elle fédère des associations étudiantes implantées dans les Établissements de Formation en Travail Social (EFTS) sur l'ensemble du territoire français.

La FNEMS, dans sa volonté d'être et d'agir au plus près de la réalité vécue par les étudiant·e·s, considère qu'il est essentiel de recueillir leur expérience dans la situation qui est la leur. Comprendre leur quotidien, leurs difficultés et leurs besoins permet d'éclairer les enjeux auxquels ils·elles sont confronté·e·s.

Le constat établi en 2023 révélait une grande diversité, tant dans les pratiques pédagogiques que dans l'organisation au sein des EFTS, ce qui a conduit au renouvellement de l'enquête. En effet, les questions autour du tronc commun et des cours interfilières, du rattrapage et des examens blancs préoccupent la FNEMS depuis sa création en 2019. Le rapport 2023 a permis de clarifier les divers fonctionnements. Par ailleurs, nous avons perçu la grande précarité et la double peine des étudiant·e·s en milieu social face à l'absence d'accessibilité aux services étudiants et CROUS. En 2023, nous avions établi deux problématiques centrales : le non - recours aux droits des étudiant·e·s en milieu social et leur santé mentale mise de côté pendant leurs études.

Ce rapport présente les résultats de l'enquête réalisée en 2024 par la FNEMS auprès des étudiant·e·s. Il s'inscrit dans la continuité de celui de 2023 et en reprend le modèle. Toutefois, la participation a significativement augmenté, passant de 491 réponses à plus de 1 500, soit une hausse d'environ 68 %. Les thématiques abordées restent proches de celles du précédent rapport, mais l'analyse est plus fine : quantitativement, grâce à l'augmentation du nombre de réponses, et qualitativement, grâce à une démarche impliquant directement les étudiant·e·s dans l'analyse des données.

Le rapport 2023 partait du constat d'une incompréhension collective des étudiant·e·s concernant les nouvelles modalités de formation portées par la réforme de 2018. La récente réforme du 6 octobre 2025 s'inscrit dans la volonté de rendre plus accessibles et attractifs nos formations et métiers. Bien que dénoncée par certaines organisations et jugée imparfaite par les étudiant·e·s (FNEMS, Communiqué de presse du 23 juin 2025), cette réforme implique un renouveau dans les pratiques de formation. Le présent rapport de 2024 cherche à mesurer l'évolution de la situation, de ces problématiques, tout en prenant en compte la diversité des profils étudiants pour permettre l'expression la plus complète possible de ces derniers. Les questions ont été affinées et l'outil d'analyse, SPHINX DECLIC, a permis une lecture plus pertinente des données. La FNEMS, dans sa volonté de démocratie participative s'appuie sur les principaux concernés pour construire ses positions, établit à la fin de ce rapport à l'exemple de celui de 2023. Aussi, nous espérons que les données fournies ici seront prises en compte par les acteurs de la formation sociale dans la mise en œuvre de cette récente réforme.

1. Méthodologie du rapport

Le point de départ de cette enquête résulte des échanges au sein du bureau national, des élu·e·s, ainsi que de l'ensemble des étudiant·e·s membres des associations locales. Dans son rôle de porte-parole de la voix étudiante, la FNEMS souhaite rendre compte de la réalité vécue par les étudiant·e·s, en produisant elle-même les données manquantes dans les enquêtes existantes sur les formations en travail social. Le rapport 2023, devenu une référence, visait déjà à répondre à la question : comment les étudiant·e·s vivent-ils·elles leur formation en travail social ?

Pour le rapport 2024, la FNEMS a choisi d'actualiser sa base de données, qui est davantage représentative, afin de confirmer certaines tendances ou, au contraire, de nuancer les conclusions précédentes. Cinq personnes ont œuvré activement à la conception, la réalisation, la diffusion et l'analyse de l'enquête :

- **Mathieu Bacquart**, Vice-président chargé de la représentation étudiante (2023-2024), titulaire du DEES et d'un Master 2 de sociologie à l'Université de Poitiers.
- **Maude Chantepy**, Présidente (2023-2024 et 2024-2025), titulaire du DEASS et d'un Master de sociologie de l'Université de Perpignan.
- **Gisèle Perrin**, Vice-présidente chargée de la représentation étudiante (2024-2025) puis 1ère Vice-présidente (2025), titulaire du DEASS, d'une Licence Professionnelle Développement des Territoires (Université d'Angers) et d'un Master de philosophie (Université Paris-Est Créteil).
- **Christophe Ribeiro**, Vice-président chargé de la représentation étudiante (2025-2026), étudiant en 3^e année de formation d'éducateur spécialisé à l'IRTS de Nancy.
- **Juliette Christen**, Présidente (2025-2026), titulaire d'un DUT Carrières Sociales, du DEES et actuellement en Master 2 Management des Organisations Sanitaires et Sociales à l'IAE de Nancy.

Fort·e·s de leurs compétences en méthodologie d'enquête, ils·elles ont mis en place une démarche scientifique rigoureuse, garantissant la fiabilité des résultats tout en tenant compte du contexte. Comme en 2023, la FNEMS s'engage à rendre publique son enquête et à mettre à disposition les données brutes. Les prises de position de la FNEMS sont présentées séparément de l'analyse des données, assurant ainsi une lecture claire et la plus objective possible.

1.1 Méthodologie de l'enquête

Fidèle à ses valeurs de démarche participative, la FNEMS a souhaité ouvrir cette enquête à l'ensemble des étudiant·e·s du milieu social, qu'ils·elles soient ou non membres du réseau FNEMS.

De la conception du questionnaire à l'analyse et à la rédaction du rapport, toutes les étapes ont été réalisées dans le cadre de groupes de travail (GT) animés par les trois premiers responsables de l'enquête, garants de la méthodologie. Cette approche inductive, peu courante, qui part des expériences étudiantes pour faire émerger des constats, a mobilisé plusieurs dizaines d'étudiant·e·s : représentant·e·s associatifs, membres d'associations, mais aussi étudiant·e·s ayant rejoint volontairement les GT en cours de projet.

Structure du questionnaire

La première étape a été de reprendre le questionnaire 2023. En conservant la même structure (thèmes et questions principales), l'édition 2024 a privilégié une approche plus quantitative, réduisant le nombre de questions ouvertes. Cela permet tout à la fois de comparer plus facilement les chiffres entre 2023 et 2024, de limiter les biais d'interprétation et de faciliter le travail d'analyse.

Grâce à un partenariat avec SPHINX, la FNEMS a utilisé la solution *Sphinx Déclic*, un outil performant et ergonomique, offrant des fonctionnalités avancées d'analyse. Le questionnaire a été préparé collectivement lors d'un GT, puis importé dans le logiciel par Mathieu Bacquart.

Lancement de l'enquête

L'enquête a été lancée le 12 février 2024. Une campagne de communication d'envergure, sous forme d'appel à témoignages, a été diffusée sur l'ensemble des réseaux sociaux de la FNEMS. Pour accroître la portée, différents influenceur·euse·s du secteur du travail social (par exemple, 86 publications sur Instagram, 53 sur LinkedIn), certains médias spécialisés, l'UNAFORIS et plusieurs établissements partenaires ont relayé le questionnaire via leurs canaux officiels.

Lors de ses déplacements (Paris, Dijon, Avignon, Talence, Lyon, Besançon...), Maude Chantepy a également présenté l'enquête directement sur les campus étudiants. La première semaine a permis de recueillir plus de 570 réponses, soit 1 % de la population étudiante en travail social. En trois semaines, le cap des 1 000 réponses a été franchi.

La collecte principale a duré 42 jours (clôture le 24 mars 2024), mais le questionnaire est resté accessible jusqu'au 21 avril pour maximiser la participation. Résultat : 1 511 réponses reçues, dont 1 479 exploitables.

Analyse des données

L'étape suivante fut de construire un système d'analyse correspondant à notre démarche participative. Nous avons commencé par organiser des groupes de travail très ouverts et non engageants, permettant aux étudiant·e·s curieux·ses de venir, de lire et de nous donner leur premier avis sur les résultats de l'enquête. Ces groupes ont été constitués en informant les participant·e·s à l'enquête ayant laissé un contact et en menant une nouvelle campagne de communication.

Ensuite, nous avons utilisé les groupes de travail comme espaces de traitement des données issues des questions ouvertes, nécessitant un regard humain et connaisseur de la réalité étudiante. Les groupes de travail ont été mis en place à raison d'un par semaine, sans jour ni horaire fixes dans un premier temps. Cette modalité a évolué en fonction des disponibilités des bénévoles du bureau de la FNEMS.

L'animation de ces groupes s'est organisée autour d'un·e leader, garant·e de la méthodologie, capable d'expliquer, grâce à une pédagogie active et à la transmission entre pairs, les différentes étapes de l'analyse primaire.

Les groupes de travail ont ainsi permis de classifier les réponses ouvertes en grandes thématiques par question, offrant ainsi de premières orientations de réflexion sur l'ensemble des sujets abordés par le questionnaire. Un système de codage commun a pu être mis en place, et chaque étudiant·e a pu consacrer une, quatre ou dix heures à une même question.

En effet, bien que l'ensemble des répondant·e·s n'ait pas contribué à toutes les questions ouvertes, la quantité de travail demeure impressionnante. Nous avons croisé les données qualitatives et quantitatives dans un second temps.

Le passage à l'écrit du rapport s'est également déroulé en plusieurs étapes. Il a d'abord fallu rendre accessibles et visibles les données chiffrées des questions fermées traitées par l'outil SPHINX. Pour ce faire, un document partagé a été créé pour chaque grand thème abordé dans le questionnaire, intégrant les graphiques et/ou tableaux correspondants, ainsi que le traitement des résultats des questions ouvertes.

Ces documents intermédiaires ont permis à chaque étudiant·e de participer à la rédaction du rapport, indépendamment de son niveau de connaissance de l'avancée de celui-ci. L'analyse issue directement des étudiant·e·s constitue une plus-value importante dans la rédaction du présent rapport. Les chiffres et thématiques étant directement liés à la réalité de la vie étudiante et de la formation, chacun·e a pu apporter une analyse pertinente sur les données qui lui étaient présentées.

Il a ensuite été de la responsabilité des garant·e·s de l'enquête de regrouper et d'organiser les productions écrites. Ils·elles y ont apporté des analyses plus complètes à partir de données officielles (INSEE, DREES...) et des données spécifiques aux connaissances des membres du bureau. Ces dernières sont enrichies par le réseau de la FNEMS, par les étudiant·e·s et les acteur·rice·s des formations en travail social.

Enfin, la dernière étape de ce travail participatif a consisté à rendre compte de l'ensemble du processus. Les écrits des étudiant·e·s ont été mis en cohérence dans ce rapport par les soins de Gisèle Perrin et Maude Chantepy. Même si le rapport que la FNEMS a été construit par un ensemble d'étudiant·e·s aux statuts, âges, envies et besoins différents selon leur territoire et leur établissement de formation, il n'en demeure pas moins que ce sont uniquement des étudiant·e·s en milieu social qui ont contribué à rendre compte de leur réalité. Nous avons réussi, à notre échelle, à solliciter, mettre en action, accompagner et coordonner le travail d'une vingtaine de personnes régulièrement actives pendant un an, sur un rapport réalisé en parallèle des études.

2. Profils des répondants

Une analyse préliminaire de la population des répondants nous a permis d'observer l'émergence de différents profils en fonction de variables distinctes tel que l'âge, le genre, le type de formation. Nous nous attacherons à présenter dans la section suivante les données les plus pertinentes.

2.1 Une représentation hétérogène des niveaux de formation

Les données recueillies indiquent un taux de réponse particulièrement élevé pour les diplômes d'ES (39 %), d'ASS (31 %) et d'EJE (18 %), représentant à eux seuls 1 286 réponses, soit 85 % du total. Il est toutefois important de noter que les 15 % restants correspondent à pas moins de 224 étudiant·e·s, couvrant l'ensemble des 13 diplômes que la FNEMS fédère. La diversité des diplômes présente dans un même questionnaire illustre la pertinence de l'action de la FNEMS, qui s'attache à représenter l'ensemble des étudiant·e·s en formations sociales, confronté·e·s à des dynamiques comparables et susceptibles d'être analysées côte à côte.

La surreprésentation des 5 diplômes d'État (DE) de niveau 6 (grade licence) influence nécessairement la tonalité générale des réponses tout au long du rapport. Cette surreprésentation s'explique en partie par leur poids dans les statistiques nationales : en 2023, on recensait 30 548 inscrit·e·s (toutes années confondues) en DE (ASS, ES, ETS, EJE, CESF) de niveau licence sur un total de 57 345 étudiant·e·s en formation sociale, soit environ 53 % de l'ensemble. Elle peut également s'expliquer par une meilleure connaissance de la FNEMS au sein de ces formations en trois ans, ou par la visibilité de l'enquête auprès d' « influenceurs » sur les réseaux sociaux, orientés sur les métiers de niveau 6, qui ont facilité sa diffusion. Dans ce rapport, nous ferons référence principalement à ces 5 diplômes par les termes “de niveau 6” ou “grade licence”.

Pour comparer les formations entre elles malgré les variations de durée, il est pertinent d'estimer qu'une formation en travail social dure en moyenne 2 ans, avec une médiane à 3 ans. Certains témoignages évoquent toutefois des parcours plus longs, pouvant résulter de suspensions de formation ou de redoublements.

Tableau n°1 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, par durée de formation

Durée de la formation	Répartition
1 an ou moins	38,32%
Entre 1 à 2 ans	33,11%
Entre 2 à 3 ans	26,61%
4 ans	1,49%
5 ans	0,27%
6 ans	0,20%

Pour le questionnaire 2024, les répondant·e·s étaient, en moyenne, en formation depuis 1 an et 8 mois, avec une médiane de 1 an et 6 mois. Ces valeurs, proches l'une de l'autre, traduisent une homogénéité relative, malgré la variété des durées de formation selon les diplômes. Cette proximité s'explique par les particularités des formations sociales. La première année y joue un rôle charnière : elle permet de confirmer son orientation, de découvrir le métier choisi (souvent à travers un premier stage) et de s'approprier le fonctionnement spécifique de la formation ainsi que la manière dont l'établissement le met en œuvre. Il est à noter que 1 an et demi de formation correspond, pour un diplôme infra-bac (AES, ME, TISF), à la fin du cursus ; pour les diplômes de niveau 6, environ la moitié du parcours de formation.

Ainsi, même si l'échantillon comporte une majorité d'étudiant·e·s en bac+3, ils·elles sont suffisamment avancé·e·s dans leur cursus pour témoigner de manière éclairée. En effet, cette temporalité confère une double perspective : une vision d'expertise, car les étudiant·e·s, immergé·e·s au cœur de leur formation, peuvent partager des données directement vécues ; une vision plus globale, car leur avancée leur permet de comparer et de mettre en perspective leurs expériences, notamment à travers les points de référence qu'ils·elles ont acquis au fil du parcours.

2.2 Genre dans nos formations sociales : surreprésentation des femmes et présence des hommes

La répartition observée n'a rien de surprenant au regard de la forte surreprésentation des femmes dans les formations en travail social. En effet, selon les données écoles 2023 de la DRESS (2023), les femmes représentent environ 83% des étudiant·e·s dans les formations du travail social. Dans notre enquête, les répondant·e·s se composent de 91 % de femmes pour 8 % d'hommes (1 % ne s'étant pas prononcé·e·s). La différence est moins marquée dans les diplômes de niveau infra-bac, où l'on compte 86 % de femmes contre 14 % d'hommes. Par ailleurs, dans les formations préparant à des postes de direction — bien que les réponses y soient peu nombreuses — 18 % des répondants sont des hommes.

Ces éléments suggèrent que les hommes sont proportionnellement plus présents dans les formations de niveau infra-bac et dans celles menant à des fonctions de direction. Cette observation reste toutefois à nuancer, compte tenu du faible volume de réponses issues de ces filières. Néanmoins, elle trouve un écho dans les données publiées par la DRESS en décembre 2024 (mis à jour en 2025) sur les caractéristiques des élèves et étudiant·e·s des professions sociales, qui indiquent environ 30 % d'hommes dans les formations CAFERUIS, CAFDES et DEIS, diplômes préparant à des postes de direction.

2.3 Âge : entre tension et complémentarité

Dans les métiers du travail social, la diversité d'âge, reflet des différentes expériences de vie, influe à la fois positivement sur la manière d'appréhender les situations rencontrées et peut constituer un facteur de tension au sein des promotions. La moyenne d'âge des répondant·e·s à l'enquête est de 25 ans, avec une médiane de 22 ans. Nous observons une surreprésentation des moins de 23 ans : ils·elles représentent 53 % de notre échantillon, contre 40 % dans les chiffres de la DRESS (2025).

Ce décalage peut s'expliquer par le mode de diffusion de l'enquête, largement relayée via les réseaux sociaux, ce qui a pu toucher davantage un public jeune. Nos données, bien que solides en termes de volume de réponses, restent moins représentatives que celles publiées par la DRESS en décembre 2024 sur la population étudiante de 2022.

Tableau n°2 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, par tranches d'âges comparée avec la répartition calculée par la DREES pour l'année 2022.

Âge des répondants	Effectif	Répartition	DREES 2022	Ecart (en %)
moins de 20 ans	233	16%	13%	+3
20 - 22 ans	544	37%	27%	+10
23 - 25 ans	296	20%	14%	+6
26 - 30 ans	179	12%	11%	+1
31 - 35 ans	76	5%	8%	-3
36 - 40 ans	58	4%	8%	-4
41 - 45 ans	43	3%	7%	-4
46 - 50 ans	25	2%	6%	-4
Plus de 50 ans	23	2%	6%	-4
Total général	1477	100%	100%	X

L'enquête met également en évidence une grande amplitude d'âges au sein d'une même formation. Cet écart n'est pas neutre : dans les métiers du travail social, l'expérience de vie influe sur la manière d'appréhender les situations rencontrées. Comme l'ont exprimé plusieurs participant·e·s lors de groupes de travail, les écarts d'âge et de parcours peuvent constituer à la fois une richesse et un facteur de tension dans la promotion. Deux profils principaux se distinguent.

Dans un premier temps, les étudiant·e·s en reconversion professionnelle : souvent plus âgés, ils·elles ont déjà un projet professionnel défini et mûri. Leur parcours s'accompagne fréquemment d'enjeux financiers et familiaux (conjoint·e, enfants...). Dans un second temps, les étudiant·e·s en phase de découverte professionnelle : généralement plus jeunes, leur projet est encore en construction, parfois sur toute la durée de la formation — particulièrement pour les diplômes de niveau 6.

Ces profils cohabitent de façon variable. Certaines promotions tirent parti de cette diversité pour créer une dynamique positive. Les plus jeunes s'appuient sur l'expérience de vie des plus âgés. Les plus jeunes, encore familiers avec le rythme des études, les productions académiques et les attendus méthodologiques, apportent un soutien sur les apprentissages et les exigences pédagogiques, aux plus éloignés du système académique.

Cependant, cette complémentarité n'est pas toujours évidente. Les étudiant·e·s plus âgé·e·s peuvent rencontrer des difficultés face à la rigueur méthodologique exigée (travaux écrits, structuration de la pensée), tandis que les plus jeunes, bien que plus à l'aise avec les méthodes d'apprentissage, peuvent, du point de vue des plus âgé·e·s, manquer de recul sur la vie quotidienne et les réalités sociales complexes.

3. Condition de vie des étudiant·e·s en formation du travail social

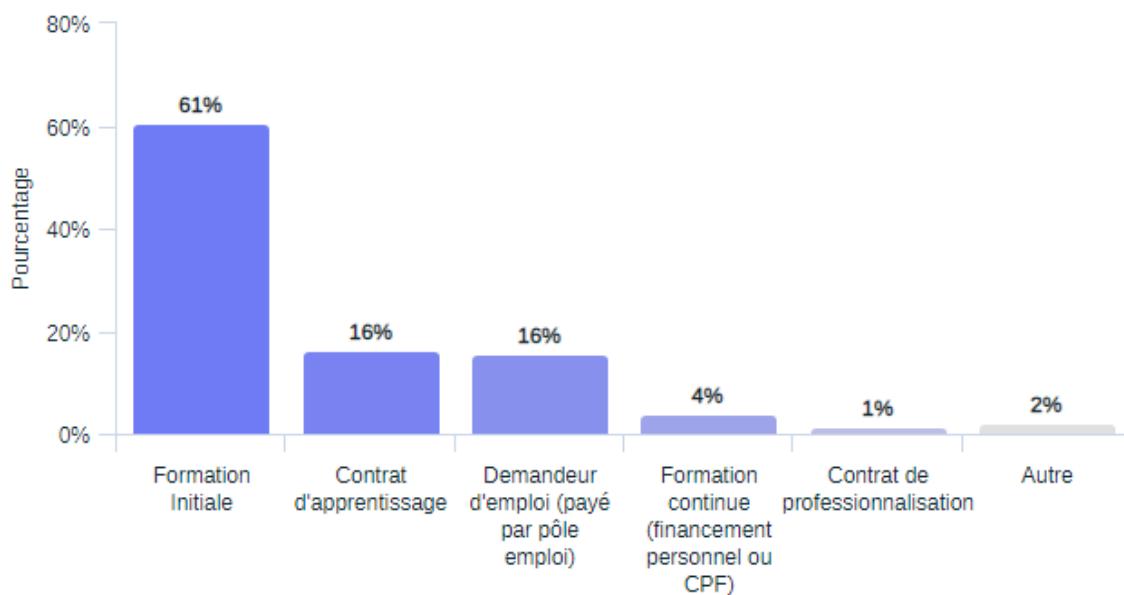
Le statut des étudiant·e·s dans nos formations est le point d'entrée de l'appréhension du reste de la formation. En effet, ce statut détermine le niveau de revenus et de ressources matérielles humaines et organisationnelles de la vie étudiante. Le statut est également lié au profil des étudiant·e·s : néo bachelier ou reconversion professionnelle. Ils·elles n'ont pas les mêmes acquisitions de ressources, ni les mêmes droits (en fonction de l'âge). Dans tous les cas, les ressources familiales sont déterminantes dans la possibilité de suivre la formation au vu des obligations financières pour intégrer comme pour financer la formation et de l'implication personnelle et émotionnelle nécessaire à sa réussite. Nous mettons en avant aussi, les travaux de la FAGE, Fédération des Associations Générales Étudiantes qui publie en janvier 2024, sa consultation étudiante intitulée « bouge ton crous » indiquant un focus sur les formations sanitaires et sociales, révélant un système de bourses nationales inadaptées aux besoins.

3.1 Statut de formation : une diversité autant riche que complexe

Concernant le statut des répondant·e·s vis-à-vis de leur formation, nous percevons 60% d'inscrit·e·s en formation initiale contre 16% sous le statut d'apprentis et 16% autres sous celui de demandeurs d'emploi. De manière plus précise, parmi les personnes en formation ME : 9% sont en contrat de professionnalisation contre seulement 1% de l'échantillon totale. Les ETS eux sont 20% à avoir le statut de demandeur d'emploi contre 73% de formation initiale. Parmi les ES : 22% sont en contrat d'apprentissage soit 6 points de pourcentage d'écart avec l'échantillon global (16%). Pour les ASS, 5% est en formation continue (financement personnel ou CPF) contre 4% de l'échantillon totale; de plus, 23% ont le statut de demandeur d'emploi pour 16% sur l'ensemble des formations.

Les candidat·e·s au DECESF sont majoritairement en formation initiale (57%) mais relativement moins que la population globale ; par ailleurs, 31% des répondant·e·s CESF sont en contrat d'apprentissage et 4% en contrat de professionnalisation. En outre, même si ces chiffres ne sont que peu représentatifs (28 réponses), les personnes en formation cadre ou niveau 7 sont majoritairement en formation continue (75%).

Graphique n°1 : Répartition des répondant·e·s en fonction de leur statut de formation.
Enquête FNEMS 2024



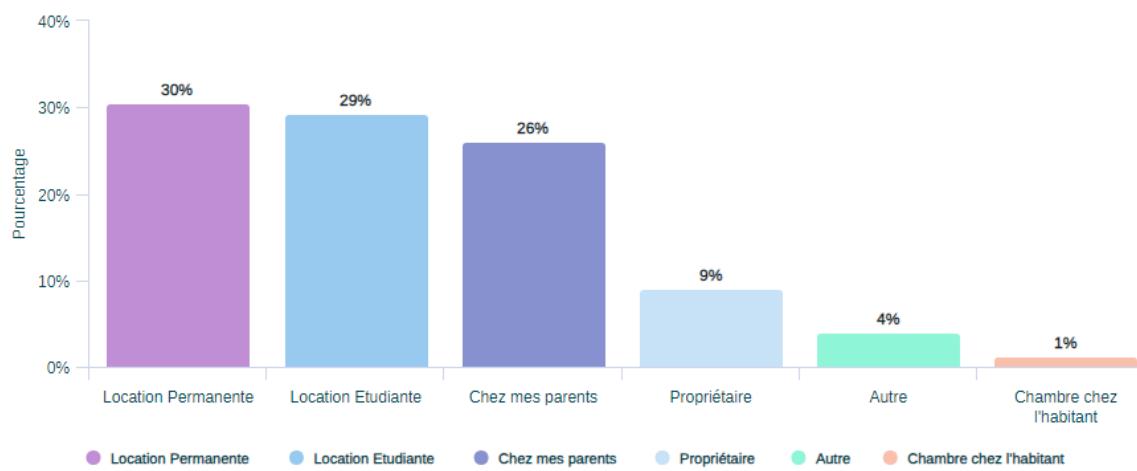
En conclusion, une majorité importante de répondant·e·s sont sous le statut de la formation initiale. Néanmoins, les 40% restants ont des profils hétérogènes. Cette grande diversité de statut est certes une richesse dans les échanges en formation où chaque personne peut apporter des expériences et analyses complémentaires dans l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques. Mais elle complexifie également le rapport à l'égalité des chances dans l'obtention d'un même diplôme. La gestion des étudiant·e·s en formation devient une gestion au cas par cas pour garantir une certaine équité dans l'obtention du diplôme. Cela est en accord avec le monde du travail social dans l'idée des projets individualisés.

Cependant, le parcours individualisé ne peut être assumé qu'à la condition de moyens humains, financiers et matériels à la hauteur. Or, les témoignages et les événements de conflits dans les écoles (manifestations, postes non pourvus) sur l'ensemble du territoire national en métropole et en outre-mer témoignent de la fragilité des offres de formations. Aussi chaque étudiant·e a ses propres expériences et son projet d'évolution professionnelle. Ce dernier, qui se confronte à des enjeux indépendants de l'étudiant, est plus ou moins réalisable.

3.2 Statut lié au logement

La FNEMS a sondé ses étudiant·e·s quant à leur situation vis-à-vis du logement.

Graphique n°2 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en fonction de leur type d'hébergement. Lecture simplifiée



Une grande diversité de situations résidentielles se dégage de cette enquête. Ainsi, 26% des répondant·e·s vivent chez leurs parents, 26% en appartement étudiant dans le parc locatif privé, et 24% en location permanente dans ce même parc. A titre de comparaison, l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE, 2024) montre qu'un tiers des étudiant·e·s vivent chez leurs parents. Les étudiant·e·s en travail social semblent être davantage en décohabitation avec leurs parents que la moyenne nationale. Par ailleurs, seuls 3% des répondant·e·s déclarent vivre en résidence CROUS, contre 7% au niveau national. De même, 9% des personnes interrogées déclarent être propriétaires, un chiffre supérieur à la moyenne nationale de 6% (OVE, 2024). En cela, l'OVE relève une tendance claire : la décohabitation et le mode d'hébergement évolue en fonction de l'âge des étudiant·e·s. A 20-21 ans, 65% des étudiant·e·s ne vivent plus chez leurs parents, et ce taux dépasse 75% à partir de 22-23 ans (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024)

Notre enquête FNEMS est composée à majorité d'étudiant·e·s de plus de 20 ans, aussi cela peut jouer sur nos résultats. L'OVE met en avant une distinction entre les locations seul, en couple ou en colocation. Une distinction que notre enquête ne permet pas. Néanmoins, plusieurs répondant·e·s ont précisé vivre en concubinage soit à titre gratuit, soit en partageant les charges ce qui permet de bénéficier d'une économie financière ainsi qu'une meilleure qualité de vie : « *Ma conjointe est propriétaire ce qui me permet de bénéficier d'un logement alors que mon statut ne me permettrai pas d'en avoir un* ». Certain·e·s étudiant·e·s témoignent aussi être en colocation mais cela ne semble pas être la majorité des répondant·e·s. Une hypothèse serait que la colocation présente des avantages économiques certes, mais les formations en travail social répondent à leur propre calendrier. Les temps de vacances, de départ de stage et de « partiels » sont en décalage avec les temporalités des universités ou autres écoles d'études supérieures. Les formations demandent également une mobilité importante sur plusieurs semaines ce qui rajoute des contraintes afin de pouvoir s'engager sur un bail de colocation.

Les diplômes octroyant un grade licence sont surreprésentés concernant les logements CROUS ce qui s'explique par leur statut d'étudiant en études supérieures en formation initiale. Cependant, une hausse de 2 points de pourcentage est perceptible concernant les locations d'appartement étudiant·e·s du parc privé.

De même 15 personnes sur les 18 hébergées chez l'habitant font partie des 5 diplômes grade licence : « *Je vis chez une amie pendant les cours, dans un 30 mètres carré avec une seule chambre. Je n'ai pas les moyens financiers de prendre un logement.* ». Concernant les formations infra-bacs, nous notons une modification des tendances. 21% sont propriétaires, 10% dans un logement étudiant du parc privé et 15% dans un logement social. Nous retrouvons tout de même 23% de personnes logées chez leurs parents (contre 27% des niveaux 6). Concrètement, les niveaux 6 semblent davantage bénéficier de logement temporaire, solidaire et dans le parc privé, que les autres niveaux de diplôme.

La FNEMS repère des situations individuelles intéressantes. Parmi les 4% soit 60 répondants ayant répondu « autre ». 14 réponses expliquent avoir des logements multiples (entre le logement des parents, résidence universitaire, location privée, chambre chez l'habitant, airbnb...), 9 réponses précisent être hébergés chez des membres de leur famille, et 6 réponses faisant état d'une colocation simple. Ces données mettent en évidence la flexibilité nécessaire pour répondre aux exigences de formation.

La fédération s'est questionnée sur le parcours des étudiant·e·s pour arriver à leur situation de logement actuelle. La DRESS (2025) souligne la mobilité géographique des étudiant·e·s du milieu social. Aussi, 21% (soit environ 11 810 individus) déclarent avoir déménagé pour suivre leur formation, parmi eux, 71% ont changé de département et 52% de région. Le déménagement concerne 16% des nouveaux inscrits. A noter que le taux de déménagement est relativement bas pour les infra-bac, l'hypothèse serait alors qu'ils·elles sont davantage sédentaires et optent pour une formation au plus proche de leur lieu d'habitation pour une reconversion. Selon les données de la DRESS, en moyenne les infra bac de première année sont seulement 5,7% à avoir déménagé pour suivre leur formation. De plus, les données de notre enquête vont en ce sens et recensent 21% de propriétaires. Ces données indiquent un calcul avantage/inconvénient, très réfléchi par les étudiant·e·s, sur ces formations. Construites autour de nombreuses heures de stage, et relativement courtes, ces dernières offrent la possibilité d'une mobilité ponctuelle. Il est alors moins intéressant d'entamer un déménagement, financièrement et socialement (famille, réseaux...). La même réflexion s'applique aux formations CAFERUIS, CAFDES et DEIS (59% des répondant·e·s de ce niveau sont propriétaires). Quant au niveau 6, les

taux sont autour de 30% de déménagement (DRESS, 2025). Les EJE et ES, sont d'ailleurs au-dessus de la moyenne générale concernant le changement de département, respectivement 77% et 75% des étudiant·e·s ayant déménagé.

La mobilité géographique est donc une réalité, nécessaire pour suivre une formation en travail social. Une réalité qui montre le coût financier imputé aux étudiant·e·s. Cela démontre aussi, que les EFTS ne recrutent pas, sur ces formations, dans leur rayon territorial. La crise d'attractivité et les enjeux de réputation des EFTS sont à interroger. En outre, les places de formation sont-elles suffisantes sur l'ensemble du territoire pour accueillir les étudiant·e·s sur leur bassin de vie (département, région) ? Les sélections et la concurrence ont-elles un impact sur cette réalité, notamment concernant ces deux formations spécifiques ? Peut-on agir sur la précarité étudiante en agissant sur l'accessibilité des formations ?

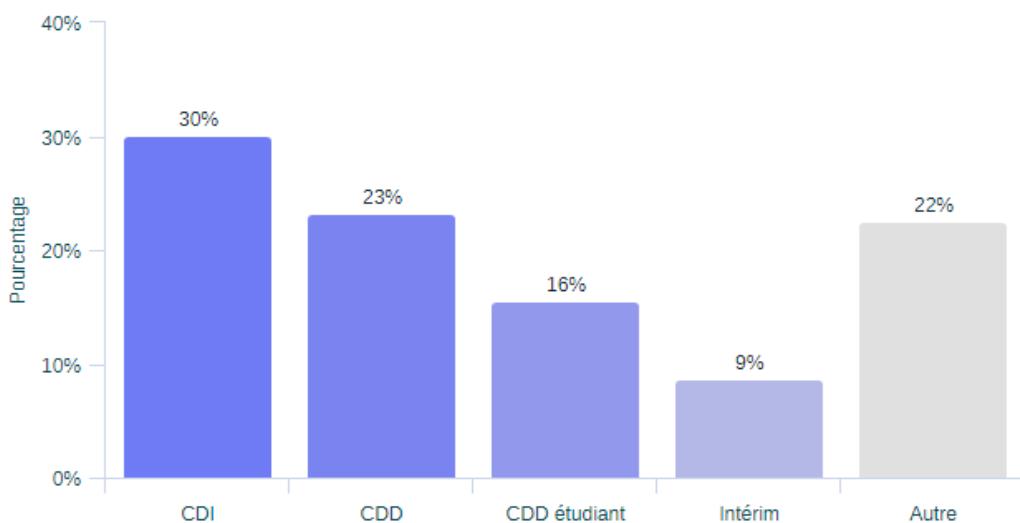
Les diverses manières de se loger, montrées par l'enquête de la FNEMS, révèlent une disparité entre les statistiques nationales et celles recueillies ici. Ainsi, les personnes inscrites en formation sociale, en fonction de leur statut, de leur situation géographique, vont (ou peuvent) faire des choix à l'entrée ou au cours de leur formation. En effet, ce que les chiffres ne permettent pas de rendre visible ici, c'est les déménagements en cours de formation, car le logement est trop cher, ou lorsqu'un stage est très éloigné et qu'un second logement est nécessaire, notamment lors des secondes années des formations en 3 ans.

Enfin, un facteur déterminant semble être le temps de trajet. L'OVE (2024) indique que « *la décohabitation se traduit par un raccourcissement de la durée moyenne du trajet entre le lieu d'habitation et le lieu d'études : 63 minutes pour les cohabitants contre 34 minutes pour les décohabitants.* » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024). La recherche de ce facteur de qualité de vie semble guider les choix des étudiant·e·s en milieu social: « *Liée à la distance géographique entre l'IRTS, mon employeur, ma situation de handicap et mon logement je dois louer une chambre pour limiter la fatigue (étant un handicap pour moi).* »

3.3 Situation d'emploi

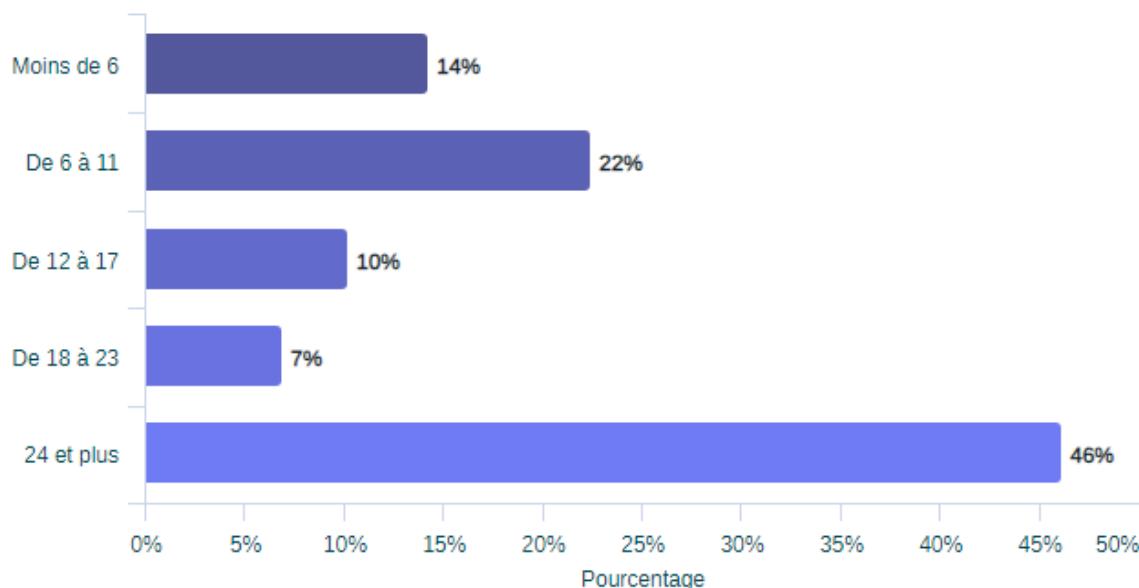
La FNEMS s'est intéressée à la situation d'emploi des étudiant·e·s en travail social. Aussi, **19%** des répondant·e·s sont en situation d'emploi soit 283 répondant·e·s. 16% sont en CDD étudiant, 30% en CDI et 23% en CDD. 9% travaillent en intérim. 28% des répondant·e·s en formation infra-bac sont en situation d'emploi. 35% de ces derniers sont en CDD et 15% en contrat étudiant. 18% des répondant·e·s (240 situations) en formation bac+3 sont en situation d'emploi dont 26% en CDD, 17% en contrat étudiant. Parmi les personnes ayant sélectionné « autre » à la question du contrat, 13 personnes se sont exprimées concernant l'apprentissage. Nous envisageons que les prochaines questions aient pu être mal comprises par certain·e·s étudiant·e·s.

Graphique n°3 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui ont une activité économique, en fonction de leur situation d'emploi.



En moyenne, 46% des étudiant·e·s qui ont un contrat de travail travaillent 24h et plus par semaine. Au total 63% travaillent plus de 12h par semaine et seulement 14% moins de 6 heures.

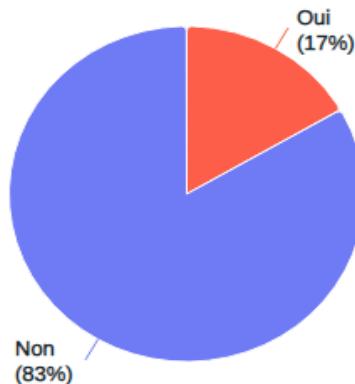
Graphique n°4 : Nombres d'heures de travail rémunérées effectuées par semaine par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, ayant une activité économique.



L'enquête nationale « *Bouge ton CROUS* », publiée en 2024 par la FAGE, indique que 41% des étudiant·e·s exercent une activité rémunérée en parallèle de leurs études (FAGE, 2024). L'enquête de la FNEMS permet de montrer que nos étudiant·e·s sont en moyenne au-dessous de cette réalité nationale. Néanmoins la FAGE explique aussi, qu'à partir de 12h effectuées par semaine en plus de ses études, le travail rémunéré met en péril ces dernières.

Nous n'avons pas ici l'entièreté des données pour élaborer une réflexion sur la concurrence de l'activité rémunérée sur nos études, néanmoins l'enquête de la FAGE (2024) met en avant que 35% d'étudiant·e·s qui travaillent, le font plus de 12h, là où notre enquête met en lumière le chiffre de 63%. Un chiffre à mettre encore davantage dans le contexte des formations sociales, celles qui s'inscrivent dans un cursus de 35 heures de cours par semaine. Aussi, malgré la variabilité d'incompréhension possible de notre questionnaire et la marge d'erreur, ce chiffre révèle une réalité étudiante alarmante. Bien que nos étudiant·e·s semblent être moins nombreux·ses à prendre un travail à côté de leurs études, ceux qui le font travaillent plus de temps en moyenne par semaine que les chiffres nationaux.

Graphique n°5 : Répartitions des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en formation initiale, à propos de leur situation d'emploi.

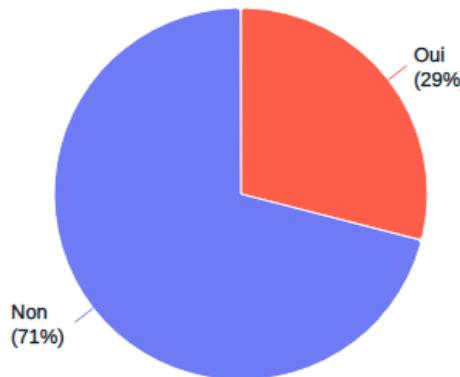


Ce dernier graphique permet de voir que 17% des étudiant·e·s en formation initiale ont un emploi. Néanmoins, il met en évidence une incompréhension de nos questions : certain·e·s apprenti·e·s ont pu dire que ce statut était une situation d'emploi et d'autres non, tout comme les contrats de professionnalisation. Ainsi, bien que nos données permettent une représentation globale, nous appelons à la vigilance dans leur utilisation. Cependant, ce dernier chiffre montre que la situation d'emploi est bien réelle pour nombre de nos étudiant·e·s précaires. La situation d'emploi pouvant entraîner une forme de concurrence à leurs études (OVE,2023).

3.4 Engagement associatif

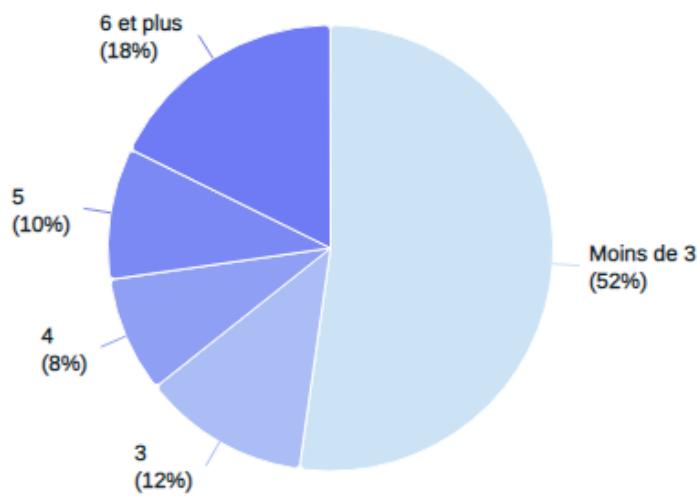
Pour terminer sur la question du profil des étudiant·e·s, nous nous sommes questionné·e·s quant à leur engagement associatif ou citoyen.

Graphique n°6 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, en fonction de l'exercice d'actions bénévoles, associatives ou citoyennes.



Aussi, 29% des répondant·e·s expriment avoir un engagement associatif ou citoyen en dehors de ces études. Ce chiffre ne varie pas significativement en fonction des diplômes préparés. 5% des répondants cumulent un emploi rémunéré et un engagement associatif ou citoyen, le tout avec une moyenne de participation bénévole à 4h30 par semaine.

Graphique n°7 : Temps, déclaré par les répondant·e·s Enquête FNEMS 2024, ayant une activité associative ou citoyenne, passé à cette dernière par semaine.



Concrètement sur les 29% engagé·e·s, 52% y consacrent moins de 3 heures par semaine, 20% entre 3 et 4 heures et 18% 6 heures et plus. Bien que les pourcentages puissent varier en fonction des diplômes, la tendance reste la même pour l'ensemble de l'échantillon.

Le type d'engagement est variable. 74% se déclarent bénévoles, 22% sont engagé·e·s dans un bureau exécutif d'association, et 13% en tant que militant·e. Nous remarquons que seulement 11% sont des délégué·e·s de promotion. Néanmoins, dans cette question à choix multiples, beaucoup d'individus se positionnent sur plusieurs types d'engagements.

L'impact de cet engagement sur la formation est jugé très positif par les étudiant·e·s : 87 % estiment que ces activités leur permettent de développer des compétences utiles dans leur parcours. La FNEMS fait une certaine concordance entre les compétences développées dans l'engagement et celles exigées par les référentiels de formation. (FNEMS, 2023)

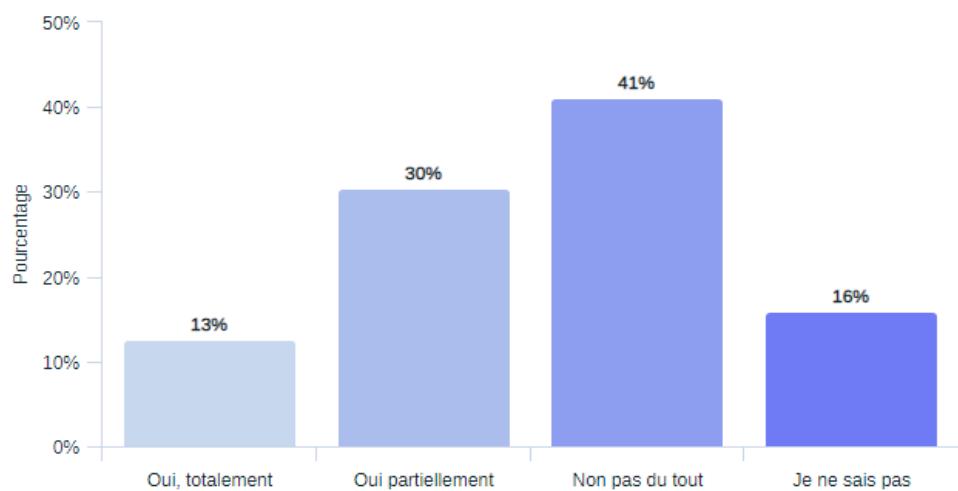
3.5 Statut étudiant et accessibilité des services

Cette partie sur l'accessibilité des services étudiants est davantage orientée vers les formations d'enseignement supérieur, les infra-bac n'ayant actuellement pas d'accès, les données recueillies de leur part peuvent être erronées, issues de conventionnement particulier local, et/ou influencer la population globale. Leurs réponses ne seront pas prises en compte. Pour cette raison, seules 1 399 réponses ont été prises en compte pour l'analyse de cette section.

Une méconnaissance des droits et des services

41% des répondant·e·s estiment être traité·e·s différemment qu'un étudiant universitaire concernant ses droits.

Graphique n°8 : Considération des étudiant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, à propos de l'égalité des droits entre eux et un·e étudiant·e universitaire.



Sur cet ensemble, seulement 13% des répondant·e·s considèrent avoir les mêmes droits qu'un·e étudiant·e universitaire contre 41% qui considèrent ne pas être traité·e de la même manière. 16% des répondant·e·s expriment (227 réponses) ne pas savoir. Parmi eux·elles, composées à majorité de DEES et DEASS (expliquée éventuellement par leur surreprésentation dans la population globale), 18% pensent qu'aucun des services universitaires n'est accessible aux étudiant·e·s en travail social, et 38% estiment ne pas avoir les informations nécessaires pour se prononcer. Un·e étudiant·e exprime « *Pas super au courant de ce qui existe et de où c'est* ».

En effet, les témoignages montrent une incompréhension entre participation à la CVEC et accès aux services étudiants, « *Nous n'avons accès absolument à rien je me demande pourquoi nous payons la CVEC* ». Il est à noter que les avantages étudiants sont dues à ce statut particulier, en partie reconnu via la participation à la CVEC, et/ou l'inscription dans une formation reconnue, souvent conditionnée au paiement de cette contribution.

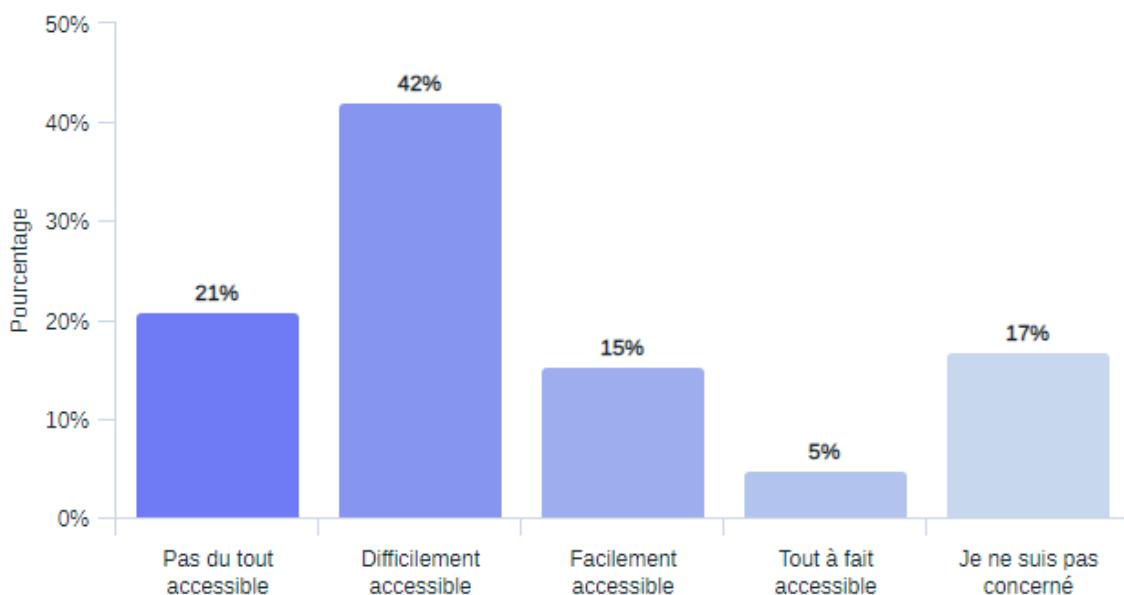
Néanmoins, sur la population globale étudiée, certains services étudiants sont davantage repérés que d'autres. Ainsi, la bibliothèque universitaire est ciblée par 42% des répondants, le restaurant universitaire par 39% devant les logements étudiants par 27%. Ensuite, ce sont les services sociaux et psychologiques (26%); le service de santé (18%) et le sport universitaire à seulement 10%, qui sont évoqués.

Dans cette question nous ne faisions pas de distinctions particulières entre les services étudiants du CROUS et ceux accessibles par l'université. Néanmoins nous remarquons que les services universitaires, hormis la bibliothèque, sont ceux qui ne sont que peu connus et considérés comme accessibles pour les étudiant·e·s en travail social (sport, santé...). Nous remarquons que, en comparant avec l'enquête menée en 2022, les pourcentages de connaissance des services ont augmenté significativement (supérieure aux marges d'erreur statistique) notamment pour le restaurant universitaire (31%) et pour les bibliothèques universitaires (38%) (FNEMS, 2023). Bien entendu, cette comparaison est à titre indicative ne s'appuyant pas sur un même échantillon. Cependant, il semblerait que les étudiant·e·s aient, si ce n'est l'accès réel, la connaissance de ces services liés à leur statut étudiant.

Une accessibilité des services perçue comme difficile

63% pensent les services étudiant·e·s sont difficilement voire pas du tout accessibles.

Graphique n°9 : Ressentis des répondant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, à propos de l'accessibilité des services étudiants.



La question suivante vient alors nous aiguiller sur le sentiment d'accessibilité des étudiant·e·s aux divers services qu'ils·elles ont ciblé. Aussi, 21% estiment ces derniers inaccessibles, 42% difficilement accessibles, ce qui fait une majorité de répondant·e·s estimant les services hors de leur portée (63%); contre seulement 20% pour qui ces services sont facilement accessibles.

A titre de comparaison, en 2022, 59% des répondant·e·s estiment pas du tout accessible les services cités (-38 points de pourcentages), contre 27% difficilement accessibles (-15 points de pourcentages) (FNEMS, 2022). Cette modification relative de position, peut provenir de notre outil d'enquête davantage précis aujourd'hui ou dans le cas que nous espérons, d'une relative amélioration de la situation.

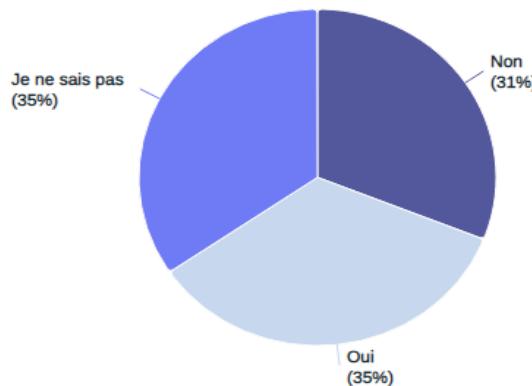
Aussi, la question de l'accessibilité des services est encore au centre des préoccupations de la FNEMS. La majorité de nos étudiant·e·s qui factuellement devraient en bénéficier, ont des difficultés pour y avoir accès et pour les utiliser. Les raisons évoquées sont « *Restaurant universitaire inaccessible physiquement pour nous, pas d'information de la part de l'université concernant nos droits et un déni de notre statut d'étudiant par celle-ci* ». La question géographique prend une place importante dans les témoignages : « *Ces services sont très éloignés de l'établissement pour une personne se déplaçant à pied.* ».

Aussi, les problématiques liées à la reconnaissance et l'accessibilité autant de l'information que géographiquement du service ne sont pas encore régulier localement. Une régulation est urgente pour répondre à la précarité des étudiant·e·s.

30% d'étudiant·e·s pensent que les bourses de la région ne permettent pas d'avoir le tarif préférentiel au restaurant universitaire.

L'enquête de la FNEMS questionne les étudiant·e·s concernant leur condition de vie, notamment sur le facteur alimentaire. Aussi, nous avons questionné la connaissance des répondant·e·s concernant l'accès des personnes boursières au tarif étudiant au restaurant universitaire.

Graphique n°10 : Connaissance des répondant·e·s post bac, Enquête FNEMS 2024, sur l'accès des boursiers aux repas à 1€ au CROUS



35% assurent ne pas savoir, tandis qu'on regroupe plus de 30% d'étudiant·e·s qui pensent que les bourses de la région ne permettent pas d'avoir le tarif préférentiel au restaurant universitaire. Nous remarquons tout de même que 34% sont au courant de cette possibilité. Néanmoins, la question de la reconnaissance de ce statut s'impose ici aussi « *Pour les repas à 1€, nous pouvons en bénéficier à condition de se battre avec le CROUS pour que notre statut de boursier soit reconnu sur izly (plateforme numérique nationale utilisée par les CROUS) car nous n'avons pas les bourses du CROUS mais de la région.* ». Quant à la réalité géographique, elle est témoignée de nouveau par les boursiers ayant pris la parole :

« Pour le repas à 1€ l'école se situe très loin du CROUS il est donc impossible pour nous d'y aller le temps du midi. »

« Nous pouvons aller au RU mais avec une pause de 1h30 et le temps de faire la route + les frais de route c'est inutile. »

« En tant qu'étudiante boursière je peux bénéficier du repas à 1€ mais les RU ou cafet sont trop loin »

Les étudiant·e·s regrettent de ne pas avoir de point CROUS au sein de leur établissement - « Un espace pour acheter un repas type RU dans l'école serait un vrai plus »,

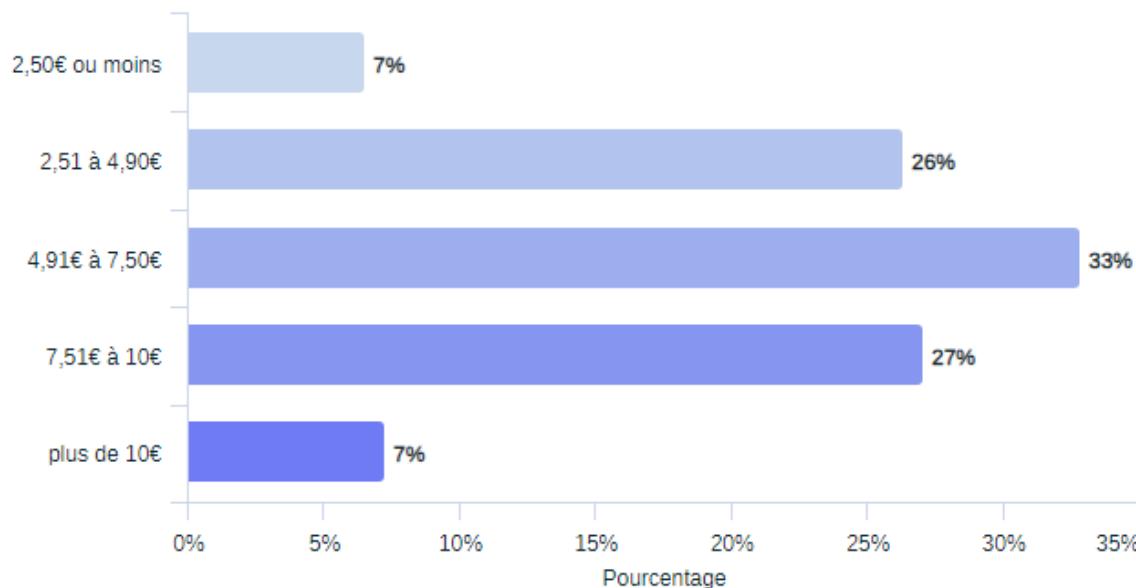
L'accessibilité des services étudiants est totalement inégale voire inexistante dans la plupart des EFTS. Ce constat suppose une précarité sociale et financière, existante dans d'autres cursus, mais sans solution concrète pour les étudiant·e·s en travail social. Cette situation les maintient dans une situation de non-recours, déjà observée dans le rapport 2023 (FNEMS, 2023).

3.6 Dispositifs de restauration au sein des EFTS

Au vu de la réalité des étudiant·e·s qui ne peuvent factuellement pas bénéficier des restaurants universitaires, nous questionnons les moyens mis en place par les EFTS pour la restauration des étudiant·e·s. Pour 45% des répondant·e·s, ils·elles sont inscrit·e·s dans un EFTS qui ne propose pas l'achat de nourriture dans son espace de restauration. Parmi les 55% ayant cette possibilité là, nous questionnons les tarifs.

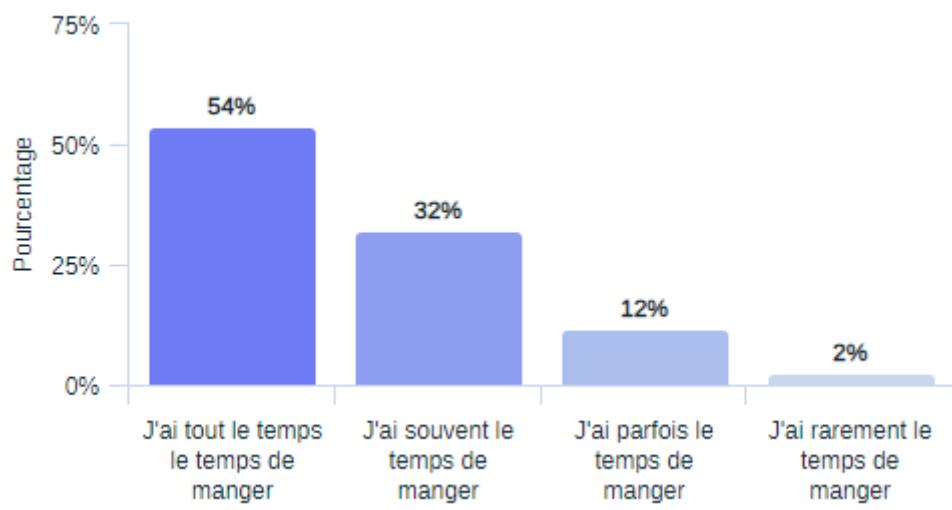
Selon la méthodologie du coût de la rentrée 2024, en moyenne les étudiant·e·s en travail social disposent de 4.42€ par repas. Les tarifs appliqués sur la nourriture vendue au sein des écoles sont majoritairement au-dessus des prix universitaires (3,30€) et pour 67% des répondant·e·s ayant un accès à l'achat de nourriture, le prix est au-dessus de la moyenne calculée dans le coût de la rentrée 2024.

Graphique n°11 : Valeur d'un repas dans les EFTS proposant la vente de nourriture selon les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024



Cette réalité participe à augmenter la précarité de nos étudiant·e·s, ne pouvant souvent pas se permettre de s'offrir un repas non anticipé. Néanmoins nous remarquons que seulement 5% des répondant·e·s n'ont pas la possibilité de faire chauffer un plat préparé en amont.

Graphique n°12 : Ressentis des répondant·e·s (population globale), Enquête FNEMS 2024, sur leur pause méridienne



Majoritairement les étudiant·e·s estiment avoir suffisamment de temps pour manger entre midi et deux. Nous alertons tout de même concernant les 14% qui se sont exprimés négativement à cette question. En effet, beaucoup d'entre eux·elles expriment des difficultés quant à la modalité de la prise de repas.

Les possibilités pour le temps de midi sont assez restreintes. Les EFTS disposant d'un moyen de restauration, sont globalement critiqués pour leur prix ou leur qualité. La question des micro-ondes est centrale. Le témoignage suivant explique concrètement la réalité :

« Notre centre de formation ne dispose ni des espaces, ni du matériel nécessaire pour assurer la pause déjeuner (une seule salle banalisée pour tout le monde, bien trop peu de micro-ondes, mauvais entretien du matériel). [...] presque toutes les prises de courant sont endommagées, ce qui nous oblige à placer les micro-ondes à même le sol pour faire chauffer notre déjeuner, voire manger froid. »

Aussi, par notre connaissance des fonctionnements actuels, nous en déduisons que majoritairement les espaces cafétéria sont composés de distributeurs automatiques et de micro-ondes avec des espaces conviviaux plus ou moins restreints. La majorité de ces espaces donnent lieu à des temps long d'attente pour accéder aux micro-ondes, réduisant drastiquement la pause déjeuner. Les témoignages mettent en lumière des délais d'attente entre 15 minutes et 1 heure pour réchauffer son plat.

Certaines salles dites cafétéria, avec une faible capacité d'accueil entraînent chez les étudiant·e·s, la nécessité de trouver des alternatives, parfois non autorisées :

« L'espace "cafétéria" ne dispose que de micro-ondes et quelques tables mais ne permet pas l'accueil de plus de 10 étudiants alors que nous sommes en moyenne 50 par promo. Nous sommes obligés de manger dans nos salles de cours quand il pleut. On a eu plusieurs rappels au règlement car c'est interdit par le règlement intérieur. ».

Néanmoins, certains établissements se mobilisent pour lutter contre ces problématiques et la précarité des étudiant·e·s. En effet, quelques témoignages expliquent la création d'épicerie solidaire, mise en œuvre ou en projet, au sein des EFTS. D'autres, font venir des foodtruck pour permettre un accès à des repas relativement peu cher, néanmoins cela reste des prix au-dessus de la moyenne accessible au budget étudiant :

« Nous avons des foods trucks (1 par jour et ça change tous les jours). Le prix est entre 5 et 15€ le repas ce qui n'est clairement pas accessible financièrement pour des étudiants ».

Ce sont des dispositifs parfois innovants, néanmoins insuffisants pour répondre aux enjeux structurels de la précarité étudiante.

3.7 Précarité alimentaire

« Peut-être qu'expérimenter une forme de précarité est nécessaire pour devenir travailleur social ? »

Les personnes concernées seront toujours les mieux placées pour décrire leur réalité. Mais **faut-il vraiment subir l'impensable pour l'accompagner** ? C'est la question que cette enquête FNEMS pose aux institutionnels. Le bien-être des (futur·e·s) professionnel·le·s n'est-il pas nécessaire à leur maintien dans l'emploi, dans la formation, dans le social ?

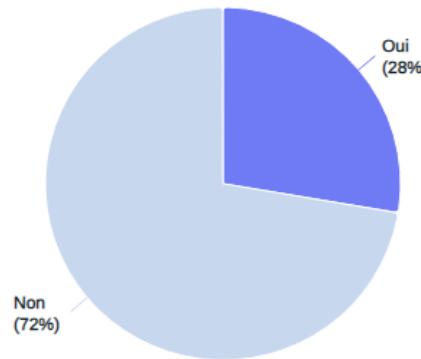
« On est censé pouvoir suivre nos cours, assurer nos stages, travailler nos dossiers et oraux tout en ayant pas toujours les moyens de bien se nourrir. On aborde la précarité pendant nos cours et on peut parler de malnutrition, mais nous sommes nombreux à ne pas bien se nourrir. Certains font les poubelles ou vont dans des associations de distribution alimentaire. Aussi, faut dire qu'être payé 4€ de l'heure pendant nos stages permet difficilement de remplir le frigo, payer le loyer et les factures, les transports...

Peut-être qu'expérimenter une forme de précarité est nécessaire pour devenir travailleur social? »

21% de la population globale ne mangent pas à leur faim régulièrement (au moins une fois par semaine)

La précarité étudiante peut être entre autres, calculée via la question alimentaire. Nous avons donc abordé cette problématique dans l'enquête. En 2022, 32% des répondant·e·s expriment sauter des repas. En 2024, 28% ont répondu sauter des repas.

Graphique n°13 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui sautent des repas.

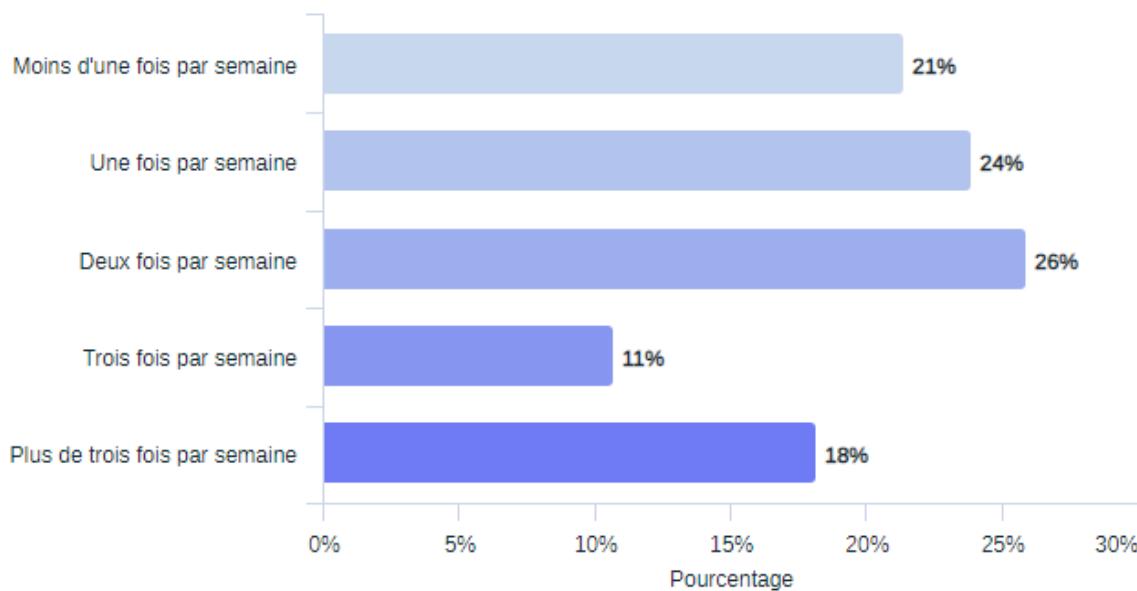


Le constat est donc alarmant, c'est plus d'un quart de nos étudiant·e·s qui sont concerné·e·s. En outre, la diminution observée entre les chiffres de 2022 et ceux de 2024, peut être attribuée à la marge d'erreur (3.6 points de pourcentage).

Nous questionnons la régularité de ces sauts de repas. Selon la FAGE, un·e étudiant·e précaire saute en moyenne 3 repas par semaine.

29% de ceux qui sautent des repas le font au moins 3 fois par semaine

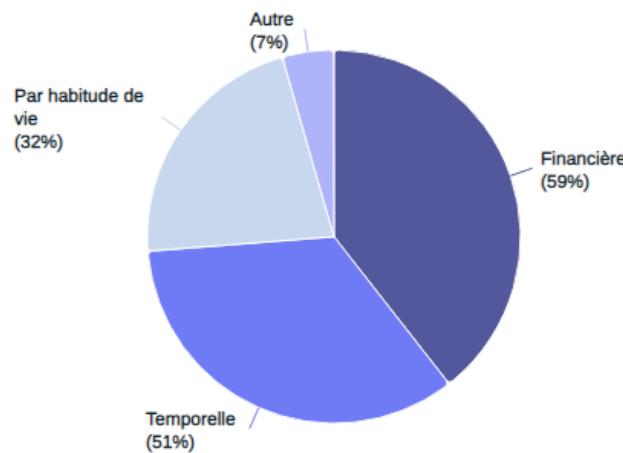
Graphique n°14 : Nombre de saut de repas par semaine exprimé par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sautant des repas.



Au total, 79% des étudiant·e·s qui sautent des repas le font régulièrement

« Je mange un repas par jour et quand c'est possible, quelques collations. »

Graphique n°15 : Raisons exprimées par les répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sautant des repas¹

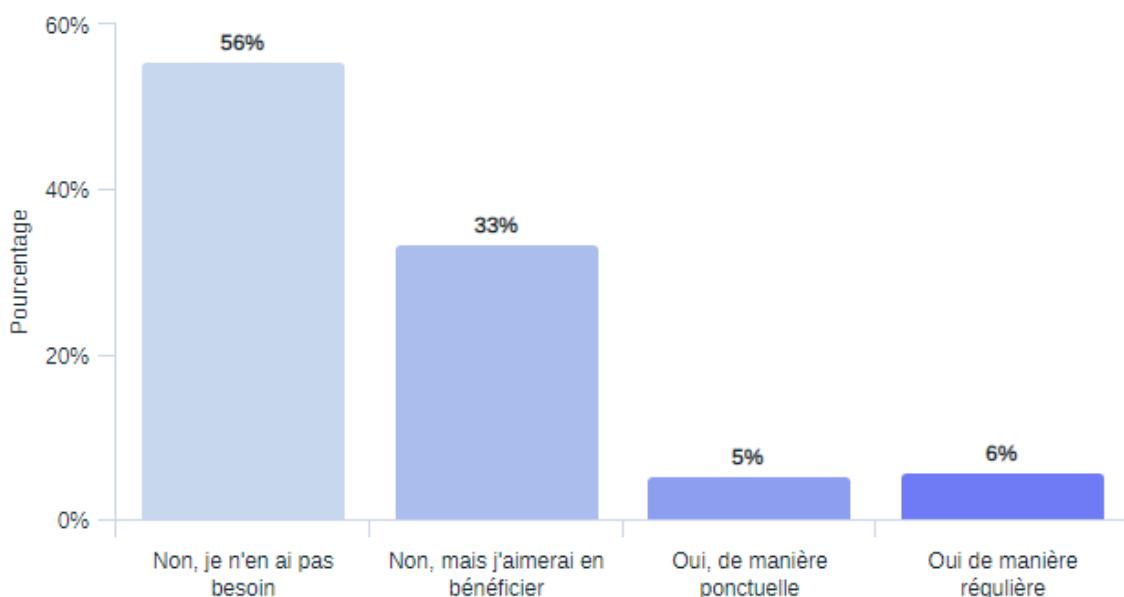


Les raisons évoquées sont majoritairement financières et temporelles. Concernant les 29% s'abstenant de manger à trois reprises ou plus par semaine, 60% expriment des raisons financières. La notion temporelle est davantage représentée concernant ceux·celles qui expriment sauter des repas occasionnellement. Seulement 32% expriment le saut de repas par habitude de vie. Quelques témoignages impliquent le stress, la fatigue ou encore des problèmes de santé. Trois personnes expriment les impacts négatifs des conditions d'études comme facteur de saut de repas.

Parmis les étudiant·e·s qui estiment ne pas avoir les mêmes droits que les universitaires 31% sautent des repas, dont 62% pour raisons financières. Aussi, les dispositifs étudiants pourraient répondre à leur besoin. 40% de ces dernier·e·s ne bénéficient pas d'aide alimentaire mais le souhaitent contre 33% de la population globale. La méconnaissance et l'inaccessibilité sont des facteurs sur lesquels agir pour lutter contre la précarité.

¹ question à choix multiples

Graphique n°16 : Sollicitation d'aide alimentaire, exprimée par les répondant·e·s (population générale), Enquête FNEMS 2024.



Seulement 11% bénéficient d'un soutien alimentaire. Parmi ceux.celles qui sautent des repas trois fois ou plus par semaine, 18% bénéficient d'aide alimentaire et 42% souhaitent en bénéficier. Là où 50% de ceux.celles qui n'en sautent qu'entre une à deux fois par semaine, souhaiteraient être accompagné·e·s sur le plan alimentaire. Certains témoignages montrent l'importance du droit commun (banque alimentaire, associations...), des initiatives comme les Agoraés ou encore les associations d'entraides comme LINKEE dans le quotidien des étudiant·e·s. néanmoins ces dernier·e·s expliquent leur difficulté pour se saisir de ces aides :

« Nous avons interdiction de nous absenter pour aller chercher un colis alimentaire lors des heures de cours. Cela est directement noté en absence sur notre formation. Alors que beaucoup d'entre nous sommes parents isolés et en situation de précarité »

Aussi le croisement entre les nécessités de la formation et les dispositifs d'aides semblent s'entrechoquer et mettent à mal l'accès à ces soutiens alimentaires. En conclusion, les services étudiants sont totalement inaccessibles pour la majorité des étudiant·e·s en travail social. La précarité alimentaire est très importante, soit 8%

de la population globale qui saute des repas trois fois par semaine ou plus et 21% qui ne mangent pas à leur faim régulièrement (au moins une fois par semaine).

Pour répondre à cette réalité, d'autres témoignages parlent des initiatives associatives en partenariat avec l'école qui sont une grande majorité des réponses apportées à la question alimentaire. Des solutions sont « *Mise en place par l'association étudiante* » comme « *une épicerie solidaire au sein du centre de formation* »

En effet, les associations étudiantes sont fortes de propositions pour lutter contre la précarité étudiante. Aussi pour donner quelques exemples parmi les membres du réseau de la FNEMS, l'association AEIP de Poitiers organise une épicerie solidaire avec son école, l'ASSO'CIAL de Nantes projette une création de dons solidaires, l'AESSOL de Lyon organise régulièrement des vestiaires solidaires, Elan social de Talence maintient une collaboration avec des associations de solidarité permettant des distributions alimentaires, L'ASSOCIAL de l'IMF d'Avignon souhaite organiser des frigos solidaires et ont déjà des placards de denrées alimentaires solidaires, par et pour les étudiant·e·s. D'autres collectifs étudiants se mobilisent dans l'ombre, à l'exemple d'un groupe de l'IRTS de Talence qui a su mettre en place des protections menstruelles offertes par la région au sein de leur école. Le collectif et les partenariats sont une force de lutte contre la précarité.

Aussi, la précarité est factuellement une étape dans le parcours de formation d'une partie des étudiant·e·s du milieu social. Comment se former et se confronter aux situations sociales les plus complexes, lorsque nous-mêmes, nous ne sommes pas sécurisé·e·s ?

4. Les stages dans les formations en travail social : un facteur d'inégalité

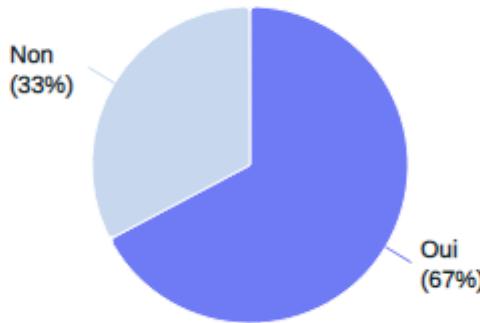
L'enjeu principal des formations sociales est de former les professionnels de demain. Or, ce qui se joue dans la formation a une incidence sur la durée de la carrière des professionnel·le·s. Nous citerons les travaux de David Saint Marc, docteur en sociologie et responsable du Centre d'Actions de Recherches Appliquées au Travail Social (CARATS) appuyant ce propos :

« Ce qui s'est joué lors de la formation a également un impact. Le fait de déclarer avoir connu des difficultés pour obtenir son diplôme a une incidence négative par la suite. Ils·elles sont 18 % à déclarer ne plus être en activité dans le secteur social ou éducatif quand ceux qui n'ont pas eu de difficulté ont un taux de 8 % ($\chi^2=14,955$; $df=1$; $p<0.01$). Les difficultés connues au cours de la formation et surtout celles connues lors de l'apprentissage pratique trouvent un écho par la suite dans le quotidien des professionnels. L'accumulation des difficultés au cours du temps devient un facteur aggravant le risque de quitter le secteur social ou éducatif » (Saint-Marc, 2025)

Les stages, autant dans leur recherche, leur répartition que dans leur réalisation sont un enjeu majeur des formations en travail social. En effet, selon les données école 2023 publiées par la DRESS : sur 4 038 étudiant·e·s ayant interrompu·e·s définitivement leur formation (toutes confondues), 373 ont donné comme motif des difficultés vis-à-vis du stage (tous confondus) ce qui représente 9% des arrêts. Sur l'ensemble des questions ouvertes du questionnaire, le sujet des stages est celui qui a suscité le plus de témoignages. Cela montre d'une part la place importante des stages dans les formations ainsi que le besoin des étudiant·e·s de s'exprimer sur le sujet. Concrètement, 49% des répondant·e·s ont exprimé que les périodes de stage pouvaient avoir un impact positif et négatif sur leur vie privée. La FNEMS recherche les principaux critères et difficultés qui mènent ces étudiant·e· à penser ainsi.

4.1 La recherche de lieu de stage

Graphique n°17 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, selon l'accompagnement des EFTS dans la recherche de stage face aux difficultés ressenties des Etudiant·e·s.

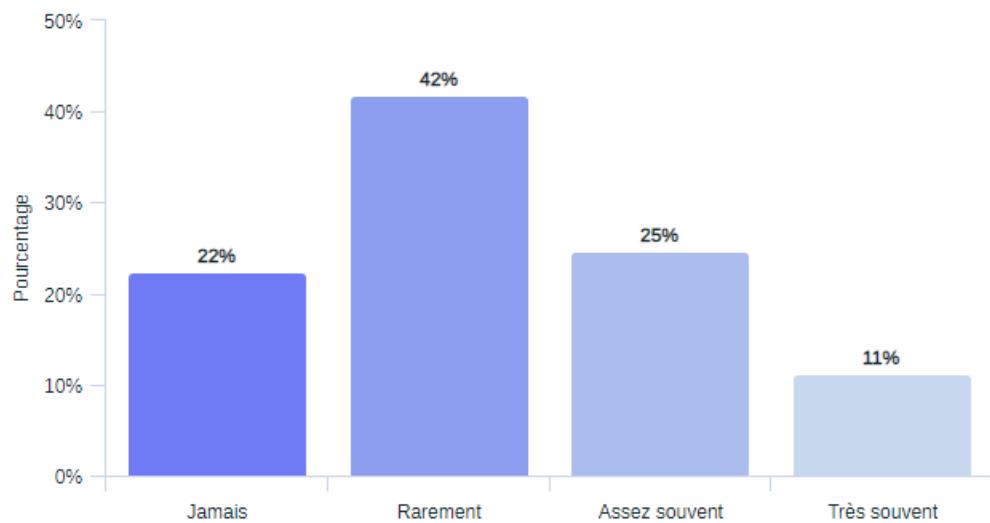


67% des répondant·e·s affirment que le centre de formation aide dans la recherche de stage si jamais ils·elles sont en difficulté·e·s. En effet, la plupart des étudiant·e·s témoignent que ce sont bien les EFTS qui cherchent les lieux de stages. Cette pratique est présentée comme une plus-value et est ressentie comme telle par certain·e·s étudiant·e·s :

« *ma structure de formation cherche les stages pour nous, ce qui est un plus dans la formation* » ;

« *c'est notre institut de formation qui trouve nos stages, ce qui évite ce stress lié à cette recherche* ».

Graphique n°18: Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur l'accompagnement proposée par leurs EFTS dans la recherche de stage



Néanmoins cette pratique reste discutée et comporte un certain nombre de limites. En effet, 64% des répondant·e·s estiment également être rarement voire jamais accompagné·e·s pour la recherche de stage contre 36% qui estiment être accompagné·e·s régulièrement voire très souvent. Aussi, cet écart entre l'action effective des EFTS et le ressenti des étudiant·e·s est un marqueur significatif de la tension qui subsiste dans la place qu'occupe la recherche de stage dans les formations en travail social.

« Le stage est trouvé par l'établissement, cela est donc une charge en moins pour les étudiants en voie initiale. Cependant, il arrive que l'on se retrouve sur un lieu de stage qui ne nous intéresse pas »

« Pour les stages dans le [département] c'est obligatoirement l'IRTS qui trouvent à notre place, avec leurs "partenaires". Je trouve ça dommage étant donné que ceux hors [du département] se débrouillent et le fait que ce soit l'IRTS qui cherche à notre place j'en suis sûre limite les possibilités ».

Les étudiant·e·s évoquent ne pas toujours pouvoir choisir leur lieu de stage, ce qui entrave leur propre intérêt et projet professionnel. Ensuite, la FNEMS perçoit de ces réponses une limite imposée quant à la mobilité et la découverte professionnelle, parfois souhaitée des étudiant·e·s.

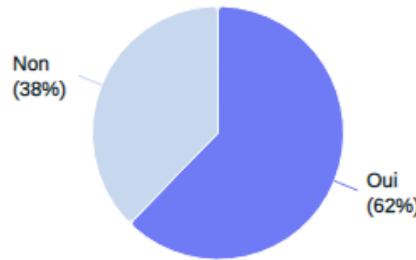
Aussi, la coutume est d'interdire aux étudiant·e·s de démarcher les structures du territoire pendant que les EFTS cherchent des stages à leurs étudiant·e·s : « *l'école propose des stages, nous avons interdiction de démarcher dans notre département* ». Les Écoles évoquent la relation partenariale pré-existante, d'autres parlent d'égalité des chances entre les étudiant·e·s (réseaux sur le territoire, nouvel arrivant...). Néanmoins, selon les étudiant·e·s, les promesses faites à l'entrée en formation ne sont pas toujours tenues par les écoles, notamment concernant les stages.

«Lors de l'oral du concours d'entrée et ils nous l'ont encore dit à la rentrée. Ils promettaient de nous trouver des stages pour ne pas avoir ce stress de recherches. Et au final 3 semaines avant le début du stage, on a su qu'on devait les trouver par nous-même. C'était une période très anxiogène. »

*« J'ai l'impression que le centre de formation fait le maximum pour accompagner les recherches de stage, mais ils ont perdu un grand nombre de partenaires et [...], nous devons trouver notre formation pratique nous-même. Toutefois, lors de mon inscription à l'[Ecole], il était inscrit **noir sur blanc** que l'école fournissait le stage. Au regard des difficultés de l'école [...], j'ai le sentiment d'être voué à moi-même pour trouver un terrain qui accepte les stagiaires. »*

Les partenaires et la répartition des stages proposés par l'EFTS ne permettent pas de répondre aux besoins. Les établissements qui laissent la recherche de stage à la responsabilité de leurs étudiant·e·s rencontrent eux aussi les mêmes difficultés. En effet, 62% de la population globale disent connaître des difficultés pour trouver un lieu de stage.

Graphique n° 19 : Répartition des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, qui expriment leurs difficultés dans la recherche d'un lieu de stage.



Les témoignages expliquent un stress intense ressenti dans la recherche de stage évoquant que « *la recherche est hyper stressante, on se sent seul* ».

La FNEMS, avec sa connaissance des enjeux nationaux sur l'attractivité des métiers du travail social alerte sur cette absence de stage impliquant régulièrement des suspensions voire des arrêts de formation. En effet, nous avons connaissance de pratiques, souvent proposées par les EFTS, pour pallier l'absence de stage notamment pour les étudiant·e·s gratifiables. Les lieux de stage, soumis à des restrictions budgétaires affichent de grandes difficultés pour prendre des étudiant·e·s gratifiables en stage sur du long terme, conformément au code de l'éducation, livre I, titre II, chapitre IV, article L124-6.

Nous avons tenté de les quantifier par une question : « *Pour effectuer un stage, avez-vous déjà eu besoin de couper ou de raccourcir un stage ?* ». Réduire un stage et le coupler avec un second est une pratique permettant de contourner l'obligation de gratification des stagiaires et remplir les quotas d'heures de formation pratique. Le constat est alarmant. 18% des répondant·e·s ont coché·e·s la case « OUI ». Pour les ES et les ASS, cela représentent 20% et 4 personnes sur 10 pour les TISF. Bien que certaines de ces coupures peuvent être souhaitées par les étudiant·e·s dans le cadre d'un projet professionnel spécifique, la FNEMS regrette que cette pratique soit utilisée pour détourner les droits de nos étudiant·e·s.

Par ailleurs, certains EFTS vont jusqu'à demander aux étudiant·e·s en formation initiale de s'inscrire à France Travail afin de ne plus être officiellement gratifiable. Les étudiant·e·s doivent donc renoncer à leurs droits sur l'ensemble de leur parcours. Ils·elles ne peuvent qu'accepter ces arrangements, l'obtention du diplôme est conditionnée à un quota d'heures de stage.

En parallèle, la FNEMS souhaite mettre en lumière le phénomène de rattrapage des jours de stages suite à un départ de stage retardé. Cette réalité est un élément supplémentaire de stress dans la réalisation de sa formation.

« Finalement 2 semaines après la rentrée iels nous ont annoncé que c'était à nous de les trouver. En ASS aucune aide n'a été apportée pendant le mois qui nous restait pour trouver le stage, iels ont attendu 5 jours avant pour dire qu'ils·elles avaient des places à l'hôpital pour ceux qui n'avaient rien. [...] Selon les filières c'est pas du tout la même chose, les autres ont été beaucoup plus aidés mais ils·elles devaient accepter la possibilité d'être envoyés en dehors de [la Ville]. La recherche de stage me prend toute mon énergie.[...] Au final on nous demande de penser cohérence entre nos stages mais on va là où on trouve de la place , ce qui n'est pas forcément ce qu'on aimeraient faire. »

Les témoignages rapportent des retards de stage de 1 à 2 semaines mais plusieurs situations vont bien au-delà et cela sur plusieurs années de formation : un étudiant témoigne un retard en première année de 3 semaines puis en deuxième année un retard de 8 semaines.

« Mes deux premières années de formation, l'établissement "interdisait" les recherches autonomes et choisissait notre affectation. L'établissement n'a pas été transparent sur les difficultés à trouver des terrains de stage. J'ai commencé mon premier stage avec des jours de retard que j'ai dû rattraper. »

Concrètement, la réalité liée à la recherche de stage, autant concernant le ressenti des étudiant·e·s sur l'accompagnement proposé par leur EFTS, que les manques de financement et les conséquences qui en découlent en terme d'organisation, montre un impact psychologique important sur les étudiant·e·s. Ils·elles ne comprennent pas toujours le fonctionnement en place des EFTS, qui peut évoluer entre la promesse effectuée en début de formation et la réalité à laquelle ils·elles sont eux-mêmes confrontés. Les arrangements pour pallier les difficultés de stage sont nombreux et prennent diverses formes, mais dans tous les cas ils ont un impact fort sur le rythme de vie des étudiant·e·s (Absence de vacances scolaires pour rattraper des heures ; précarité financière, déplacement...). Les étudiant·e·s souhaitent plus de transparence dans les pratiques de leurs EFTS, notamment concernant leurs propres difficultés qu'elles soient financières ou partenariales avec les structures de stage. En effet, l'incertitude qui peut être exprimée par les étudiant·e·s relèvent bien d'un déficit de communication entre l'institution et ses étudiant·e·s.

4.2 Éloignement géographique : incidences économique, pédagogique et sanitaire

Force est de constater que les formations en travail social nécessitent une mobilité importante de la part des étudiant·e·s. Sur les territoires, le périmètre des lieux de stage proposés peut s'étendre sur une centaine de kilomètres. L'éloignement géographique entraîne plusieurs conséquences non négligeables sur l'obtention du diplôme ainsi que sur les étudiant·e·s eux·elles-mêmes.

En premier lieu, les frais associés aux déplacements sont les plus grandes difficultés évoquées par les répondant·e·s. En effet, des lieux de stages éloignés du domicile impliquent des frais : soit de déplacement (essence, autoroute, usure du véhicule, train), soit de logement avec une nécessité de prendre un appartement sur place, faute de pouvoir faire le trajet quotidien.

Le temps de déplacement est un indicateur officiel de la qualité de vie au travail. Les témoignages que nous avons recueillis parlent d'un temps de trajet de minimum 1h00 aller. N'ayant aucun témoignage sur les temps de trajets plus court, nous supposons qu'1h00 de trajet aller est le seuil critique acceptable pour un déplacement entre le domicile et le stage. En moyenne les Français consacrent 25 minutes de temps aller de trajet domicile/travail (DARES, 2015).

La FNEMS souhaite mettre en lumière l'influence de l'absence ou la possession d'un véhicule personnel sur le parcours de formation des étudiant·e·s. À première vue, le véhicule est un facilitateur de mobilité et donc un moyen de compenser le déficit de proposition de stage sur un territoire. D'une part, cela agrandit le périmètre de recherche et donc multiplie les chances de trouver un stage. D'autre part, cela permet de laisser libre les lieux de stages accessibles en transports en commun pour les étudiant·e·s non véhiculé·e·s. Cependant, la FNEMS a recueilli nombre de témoignages qui indiquent que la possession d'un véhicule personnel devient une condition d'attribution ou non d'un lieu de stage. En effet, les étudiant·e·s véhiculé·e·s se retrouvent à avoir les lieux de stage les plus éloignés à chaque période de stage pour faciliter l'attribution des stages proches aux personnes moins mobiles. Cela implique notamment : des frais supplémentaires conséquents sur toutes les années de formation, une entrave dans la découverte de structures et publics, ainsi qu'un frein pour se faire un réseau professionnel dans leur futur secteur de recherche d'emploi.

« Le fait d'avoir été véhiculée m'a pénalisé car l'établissement m'a toujours proposé des stages à plus de 30 km de mon domicile (soit 60 km/j) alors que les étudiants n'étant pas véhiculés ont pu avoir des stages proches de chez eux ou accessibles en transport en commun. L'investissement financier et personnel qui est donc demandé n'est pas équitable entre étudiants...»

En corrélation avec le temps de trajet, les répondant·e·s témoignent que le temps passé sur le trajet est du temps en moins pour le travail sur les écrits et les révisions chez soi. Au niveau sanitaire, la fatigue et le stress sont les symptômes mentionnés en premier. Nous trouvons ensuite le sentiment d'isolement social. S'éloigner de son lieu d'habitation sur plusieurs semaines est un temps trop court pour créer de nouvelles relations sociales et s'acclimater sur un nouveau territoire. *« Le stage de 3ème année additionné avec les importants travaux de certifications engendre des problématiques de dépression, d'éloignement du circuit de soin et de socialisation. Le rythme est trop soutenu sans que nous y trouvions un sens pour autant ».* Cette fatigue et ce stress sont également liés à la condition étudiante et à l'équilibre entre vie professionnelle, personnelle et attendus des formations. Cette réalité joue un rôle important dans les abandons de formation.

4.3 Conditions de travail et de rythme étudiant en milieu social : une spécificité dans le champ des études supérieures

« une charge mentale importante d'être sur le terrain »

Le cumul des périodes de stages, des examens et des cours engendre du stress et de la fatigue. À cela, il faut ajouter les contraintes familiales des étudiant·e·s avec enfants ou avec le statut d'aidant familial. La FNEMS souhaite réaffirmer le rythme d'étude particulier des Étudiant·e·s en Milieu Social. En effet, ils·elles cumulent la condition étudiante et les réalités de terrain dans les métiers du social.

« *L'articulation entre stage et formation reste relativement compliquée, fatiguant et angoissant* » ;

« *Je suis maman de 3 enfants dont 1 en situation de handicap et le changement de rythme est parfois difficile* »

En moyenne, toutes filières d'études supérieures confondues, le temps de travail d'un étudiant est de 34h/semaine (temps d'enseignement et temps de travail personnel) (OVE, 2016). Cette moyenne comprend le temps minimum de 27h/semaine pour la filière universitaire Lettres, Sciences Humaines jusqu'au maximum de 55h/semaine pour la filière Classe Préparatoire aux Grandes Écoles. Il est à voir que le temps de travail (d'enseignement et personnel) pour un·e étudiant·e préparant un bac+3 est de maximum 34h/semaine, et que la semaine de 35h de temps de travail est atteinte par les étudiant·e·s des filières de niveau bac +5. (OVE, 2016).

Ainsi, il faut conclure que les formations en travail social sont à la croisée des études universitaires de grade licence et des études supérieures de niveau 7 (bac+5). En effet, les données recueillies par la FNEMS concernent majoritairement les 5 diplômes de niveau 6 (grade licence) qui demande un rythme de formation de « *35h par semaine de stage en plus des devoirs à rendre ou des partiels à préparer* », soit le même temps de travail qu'un diplôme de niveau 7.

Aussi, les formations sociales sont conséquentes et demandent un investissement important (coût, temps sur la vie personnelle). Pourtant les métiers préparés ne sont que peu reconnus, malgré cette charge de travail, autant socialement que financièrement. En effet, selon l'enquête IFOP/NEXEM sur

l'attractivité des métiers paru en 2024, 79% des jeunes enquêtés trouvent que les métiers du social ont des conditions de travail pénibles, que le niveau de rémunération n'est pas satisfaisant à 65% et 73% estiment que ces métiers sont peu reconnus malgré leur importance pour le bon fonctionnement de la société (79%) (IFOP/NEXEM, 2024). Ainsi, la charge de travail nécessaire à l'obtention d'un diplôme en travail social est souvent supérieure à un même niveau dans le cadre universitaire sans pour autant ouvrir les portes de la reconnaissance associée.

Concernant les réalités de terrain dans les métiers du social, les répondant·e·s mettent en avant « *une charge mentale importante d'être sur le terrain* ». En effet, les métiers du social sont particuliers. Nous y rencontrons des situations de vie particulièrement complexes, des personnes vulnérables et/ou précaires qui demandent de mobiliser de grandes capacités personnelles, à acquérir ou à consolider, pour accompagner sans se faire submerger.

Les répondant·e·s témoignent de la difficulté à suivre correctement les personnes accompagnées car « *il est nécessaire de se remettre à jour* [suite à un regroupement en école] *sur les dossiers des personnes accompagnées* » ; « *le suivi de dossier avec des semaines de regroupement trop longues quelques fois pour permettre un bon suivi des personnes* ». De plus, les étudiant·e·s sont également tributaires des conditions de travail propre aux métiers du social. D'abord, il n'est plus à rappeler qu'il s'agit d'un milieu en tension de part l'accroissement de la précarité ainsi qu'un manque de moyens donnés aux structures et aux équipes : « *l'impact négatif est en lien avec les conditions de travail et le manque de moyens* » ; « *des conditions de travail déplorables qui impactent les étudiants* ».

Ensuite, certains postes des métiers en travail social sont en horaires décalées ce qui ajoute une contrainte dans le rythme de vie et de travail personnel : « *les horaires n'étant pas fixes il est possible que je rentre tard le soir et que je ne puisse pas être avec mes proches* » ; « *fin du travail tard le soir* » ; « *heures matinales et tardives* ».

Quelques répondant·e·s témoignent d'expériences de stage qui se passent bien; d'un lieu de stage accueillant :

« *La structure m'apporte du soutien, l'équipe est bienveillante j'apprends de chaque personne de différentes filières* ».

« *Mes deux stages se passent bien donc je rentre chez moi avec le sourire.* » ; « *pendant la durée de mon stage j'étais entouré de professionnels bienveillants et à l'écoute* »; « *les choses se sont toujours bien passées* »

« *Le stage a un impact positif car à ce moment-là j'arrive toujours à trouver un stage pas loin de chez moi* ».

Néanmoins certain·e·s de nos répondant·e·s témoignent sur le statut de stagiaire et les considérations qui lui sont associées : « *la place de stagiaire dans une équipe n'est pas toujours évidente* ». Il n'est pas à négliger celles·ceux qui dénoncent de la « *Maltraitance institutionnelle pendant le stage* », et le fait que « *Certains tuteurs de stage prennent des stagiaires alors qu'ils·elles ne devraient pas* ».

Les témoignages recueillis par la FNEMS sont majoritairement des alertes d'étudiant·e·s qui vivent des situations inappropriées. La maltraitance en stage n'est malheureusement pas un phénomène rare, mais pour autant encore invisibilisé. Les étudiant·e·s ayant subi des mauvaises expériences de stage préfèrent se taire afin de ne pas être stigmatisé·e·s et ne pas mettre en péril leur formation. Ou alors, certain·e·s osent dénoncer et ne sont pas soutenu·e·s par leur EFTS qui ne souhaite pas affaiblir le nombre de stages disponibles sur leur territoire. La dernière solution perçue par les étudiant·e·s est celle de procéder à un arrêt de formation et sortent du champ de vision de la FNEMS.

En conclusion, la FNEMS a conscience que le vécu des individus est subjectif. Cependant, la récurrence des situations difficiles en stage et leurs conséquences sur les parcours de formation sont bien réelles. Aussi, un stage mal vécu se termine trop souvent par un arrêt de formation prématurée. Tandis qu'un stage accueillant et bienveillant permet à l'individu d'y puiser motivation et espoir jusqu'à l'obtention de son diplôme et bien après.

4.4 Les périodes de stage : une reconnaissance de la nécessité de la pratique

A travers toutes ces expositions de contraintes liées aux conditions de stage, il n'en reste pas moins que les étudiant·e·s sont attaché·e·s à ces périodes sur le terrain et les considèrent comme « *essentiel dans [la] formation* ». Pour eux·elles il s'agit de « *mettre en pratique la théorie* », et « *permet de voir la réalité du métier* ». Les répondant·e·s ont su témoigner des aspects positifs liés aux stages. Le stage permet d'acquérir de l'expérience, de développer de nouvelles compétences, et permet d'avoir des perspectives professionnelles comme des embauches, « *Mon stage long de troisième année m'embauche* » ou simplement de donner, « *une idée plus précise de ce dans quoi nous voulons nous orienter ensuite* » :

« *[Le stage] m'a fait évoluer dans mon intelligence relationnelle/émotionnelle. Aussi car cela aide à faire des choix, s'affirmer, se découvrir dans ce qui nous convient et ne nous convient pas* »

Ainsi, la FNEMS souhaite mettre en exergue l'importance des stages dans les formations en travail social et de l'écart d'expérience entre les stages qui est déterminante dans la poursuite de la formation.

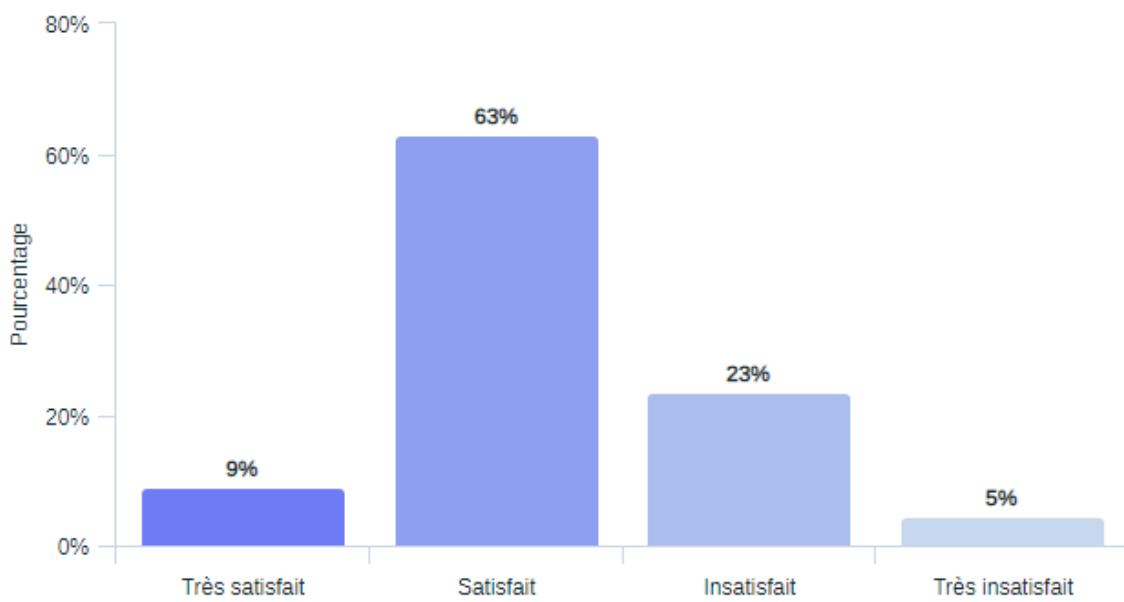
« *Les stages permettent de se construire son identité professionnelle, et cela passe par des événements marquants à la fois positifs et négatifs. L'important c'est de mettre du sens sur ce qui vient nous faire "choqué" dans la pratique* »

« *Très négatif lors de la période sans stage malgré les nombreuses demandes, avec un souhait d'arrêt de formation. Très positif avec mon stage actuel qui m'a reboosté dans ma formation.* »

5. Conditions et organisation des formations en travail social

72% des répondant·e·s se disent satisfait·e·s voire très satisfait·e·s de la formation contre 28% qui se disent insatisfait·e·s voire très insatisfait·e·s. 92% des répondant·e·s déclarent avoir un responsable pédagogique qui va suivre la promotion sur toute l'année.

Graphique n°20 : Satisfaction des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, de l'offre de formation de leur EFTS.



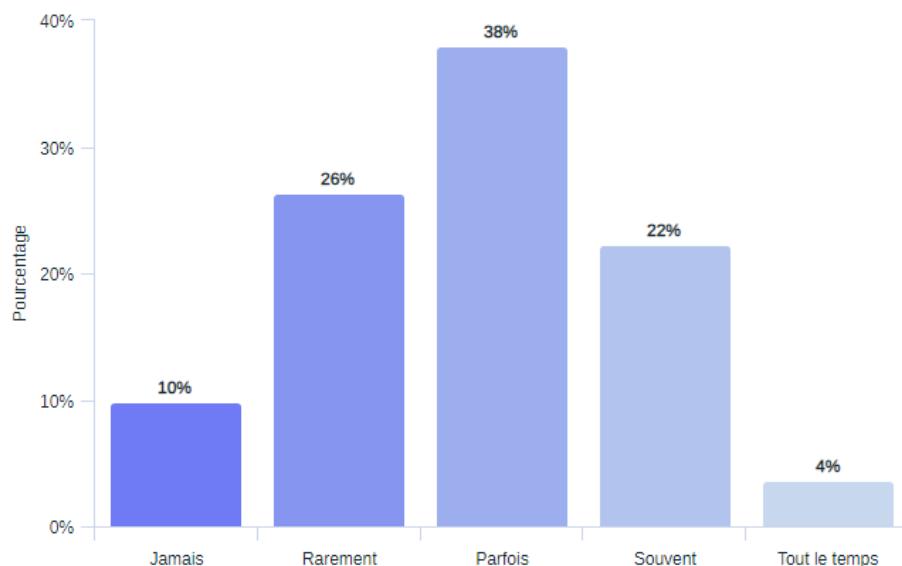
5.1 La représentativité

L'analyse des réponses à la question du sentiment de représentation étudiante permet de dire que la majorité des étudiant·e·s ont un ressenti modéré quant à leur représentation, tandis que les perceptions très positives ou très négatives restent marginales. Les données, de nature ordinaire, permettent d'observer un sentiment global nuancé, reflétant à la fois un besoin d'amélioration et une reconnaissance partielle des efforts existants. Notons toutefois, que l'acte de répondre à notre questionnaire marque un engagement minimum du·de la répondant·e dans sa formation pouvant biaiser cette partie du questionnaire.

Bien que 95 % des étudiant·e·s indiquent la présence de représentant·e·s dans leur EFTS, 41 % déclarent ne pas savoir si ces représentant·e·s siègent en instance, ni dans lesquelles. Cela met en évidence un déficit de transparence, d'information et de pédagogie quant au rôle, aux fonctions et à l'utilité des représentant·e·s étudiant·e·s. Ce manque de clarté affaiblit la perception de leur légitimité et de leur efficacité. De plus, le ressenti lié à l'écoute de la parole étudiante reste mitigé : davantage d'étudiant·e·s estiment que leur parole n'est « *plutôt pas* » entendue. Ce constat souligne un besoin urgent de renforcement du lien entre les représentant·e·s et la base étudiante.

La FNEMS souligne ici un enjeu fondamental : quels sont les canaux d'écoute réellement opérationnels pour recueillir la voix des étudiant·e·s ? À quelle échelle ces échanges sont-ils·elles organisé·e·s ? Et surtout, le lien entre les étudiant·e·s et leurs formateurs est-il un levier suffisant ou faut-il renforcer les relais vers les grandes instances décisionnelles ?

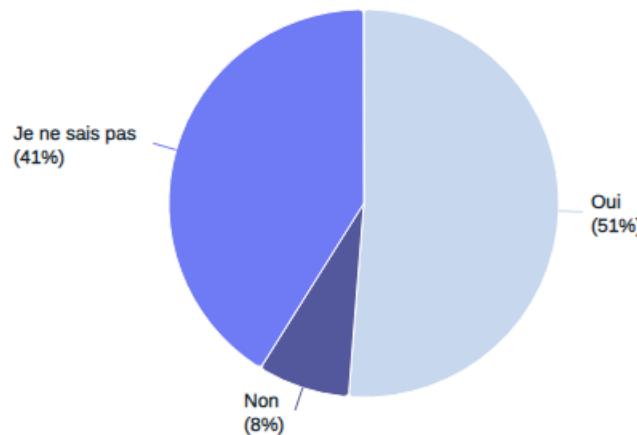
Graphique n° 21 : Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur l'impact de la parole étudiante dans leurs EFTS



Concrètement, 51 % des répondant·e·s déclarent que leurs représentant·e·s siègent dans certaines instances de l'école, ce qui montre une certaine visibilité et implication dans l'EFTS. Néanmoins nous ne savons pas de quelles instances exactement il s'agit. En effet, il peut s'agir d'instances pédagogiques ou des instances institutionnelles comme un conseil d'administration, par exemple. Dans tous les cas,

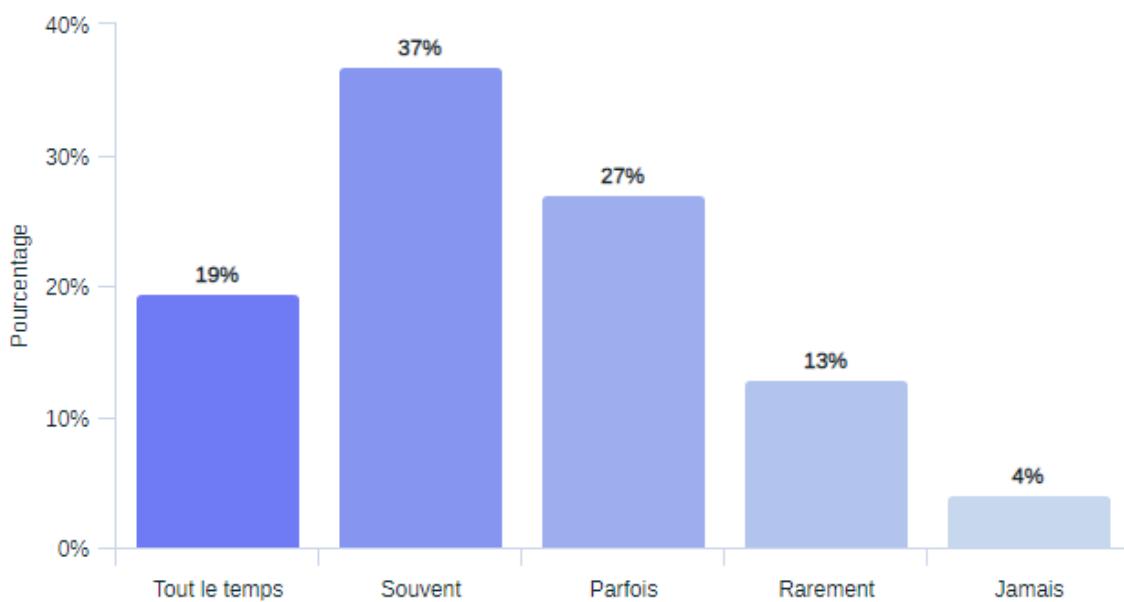
cela pose la question de la communication et des moyens mis en place pour faire le lien entre ces représentant·e·s et les étudiant·e·s qu'ils ou elles représentent. Le simple fait d'avoir des élue·e·s ne garantit pas automatiquement un sentiment de représentation fort.

Graphique n°22 :Participation des représentant·e·s étudiant·e·s aux instances institutionnelles, Enquête FNEMS 2024.



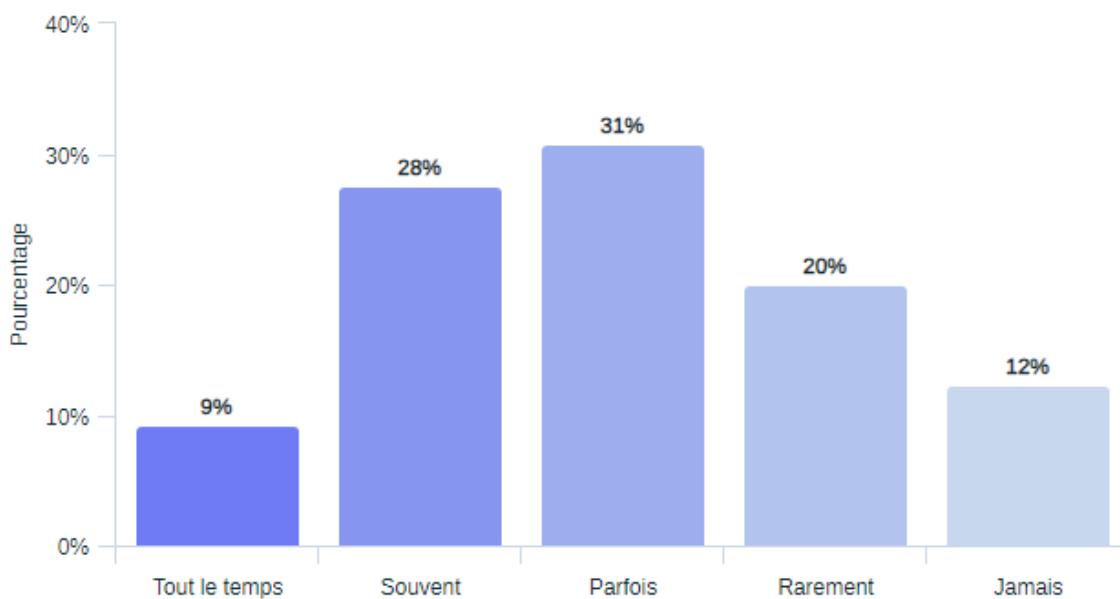
Même si le dialogue au niveau des promotions reste primordial au quotidien, l'analyse souligne l'importance stratégique d'une présence étudiante active dans les organes qui structurent les formations et les parcours. Certains modèles existent déjà, d'autres restent à inventer. L'enjeux ici, est le bien-être des étudiant·e·s, leur place en tant qu'acteur de leur propre formation et d'offrir une porte d'entrée vers la compréhension des enjeux sociétaux sur lesquels chaque EFTS agit. Enfin, la volonté des étudiant·e·s à participer à la gouvernance de la formation est distinctement verbalisée : « *Il faudrait co-construire, avec les étudiants dans une logique de bien-être et de bienveillance dans la formation. Cela me paraît très important par rapport au travail social qui est assez dur parfois.* ». A la FNEMS, cela fait maintenant plusieurs années que nous affirmons que la participation étudiante est primordiale pour l'amélioration des formations et la réussite au diplôme. Ce témoignage d'un·e étudiant·e montre un besoin, celui de co-construire ensemble.

Graphique n°23: Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur la représentation effective des étudiant·e·s par leurs délégué·e·s dans l'EFTS.



A la question de la représentation effective par leur.s délégué·e·s dans les EFTS, seulement 4% des répondant·e·s estiment n'être jamais représenté·e·s, 13% disent l'être rarement, tandis qu'une majorité relative (37%) considère être souvent représentée. Ce résultat suggère une perception globalement positive, voire modérément satisfaisante, du rôle des délégué·e·s dans la défense et la transmission des intérêts des étudiant·e·s. Nous observons ainsi une représentation étudiante perçue comme relativement régulière, bien qu'il subsiste une part non négligeable d'étudiant·e·s (17%) qui ne se sentent que rarement ou jamais représenté·e·s.

Graphique n°24 : Ressentis des répondant·e·s, Enquête FNEMS 2024, sur la représentation effective des étudiant·e·s par leur association étudiante dans l'EFTS.



Ces derniers graphiques montrent que les étudiant·e·s reconnaissent davantage les délégué·e·s pour leurs représentations, néanmoins les associations étudiantes prennent une place importante. Cette représentation associative est parfois invisible et non conscientisée par les étudiant·e·s. Ce constat peut venir expliquer l'augmentation des réponses « rarement » et « jamais ». En effet, le réseau de la FNEMS montre l'implication des associations de représenter leurs étudiant·e·s, au niveau local et national. De plus, la FNEMS appelle l'ensemble des associations étudiantes à multiplier les canaux de communication et de consultation avec leurs étudiant·e·s pour garantir une démocratie participative importante, renforçant leur légitimité de dire, d'agir.

La considération de la représentation étudiante par les EFTS est très variée et hétérogène. Cela montre que si une majorité reste modérée, une minorité se sent soit très bien représentée, soit totalement exclue. Ce constat appelle à renforcer l'accessibilité, la transparence et la communication autour de la représentation étudiante.

5.2 Organisation des cours

« Les cours entre promos sont un frein car on est trop nombreux »

Concernant l'organisation des cours, la FNEMS a questionné les cours en inter filières, le fonctionnement des doubles diplomations et la connaissance des répondant·e·s concernant leur poursuite d'étude. Plusieurs répondant·e·s sont critiques vis-à-vis de l'organisation et la mise en œuvre des cours. Nous avons pu recueillir des témoignages intéressants qui posent les conséquences des difficultés d'organisation ressenties par les étudiant·e·s. L'un deux l'énonce, comme quelque chose d'insécurisant :

« L'organisation est très mal effectuée (semainier envoyé la veille pour le lendemain, les cours en distanciel annoncés deux jours avant alors qu'il y a des étudiants qui réserve des airbnb pour être hébergés la semaine et des billets de train...) [...] »

Ainsi les difficultés institutionnelles ont des répercussions sur le bien-être et les finances des étudiant·e·s. Tandis que plusieurs étudiant·e·s s'interrogent sur l'intérêt des interventions proposées par l'EFTS et de l'organisation de leur temps de travail :

« Quelques cours intéressants, mais pas assez approfondis, d'autres cours où j'ai l'impression de perdre mon temps parce que les thèses enseignées ne sont plus valables aujourd'hui. Mauvaise gestion des plannings, où aucun temps n'est possible dans la semaine pour appeler des structures de stage ou du temps de travail personnel pour approfondir les sujets. »

L'esprit critique des étudiant·e·s est à saluer, et vient de nouveau mettre en perspectives la nécessité d'associer les étudiant·e·s à leur programme pédagogique. De plus, la question du temps, des plannings revient souvent : « *Problème d'organisation de l'emploi du temps et des salles* », montrant une réelle difficulté des EFTS à coordonner leur activité.

Cette notion se retrouve aussi à plus grande échelle, celle d'une formation dans son ensemble :

« Certaines interventions sont intéressantes mais paraissent moins utiles. Quand on est sur le site [de l'établissement] on en profite pour avancer nos écrits et parfois on se demande si ce n'était pas plus intéressant de ne pas venir pour faire du travail perso à côté. En revanche en deuxième année, les cours sont très intéressants mais on est submergé par les écrits et sur le terrain même si on est stagiaire ou apprentie on travaille et on peut pas réellement se dégager du temps pour travailler nos écrits. Les formatrices et formateurs [de l'établissement] sont soutenants et derrière nous mais on manque de temps avec eux (conseil pédagogique) »

Ces étudiant·e·s expriment une difficulté dans la gestion du quotidien et l'absence de temps pour réaliser les dossiers et tâches qui leurs sont demandés. Ils·elles déplorent l'utilisation de temps de cours pour des interventions moins concrètes qu'ils·elles détournent pour répondre à leurs besoins : travailler sur les dossiers à rendre. Nombreux sont les étudiant·e·s qui ont des stratégies individuelles pour répondre aux enjeux « *scolaires* ». La charge de travail explicité dès la 2ème année s'explique par le fait que certains référentiels de formations prévoient le passage de certifications seulement au 3ème semestre. Ainsi, les EFTS doivent organiser l'ensemble des épreuves des diplômes concernés sur le temps restant de formation. Les étudiant·e·s ressentent une forme d'avalanche de travail et ont du mal à trouver les cours annexes utiles face à leurs angoisses de réussites.

De plus, la réalité de terrain vécu par les formateurs semble aussi jouer un rôle. Ces derniers, présent entre autre pour accompagner et rassurer les étudiant·e·s dans ces périodes; se voient contraint par des restrictions budgétaires et un manque de ressources humaines pour répondre aux besoins des étudiant·e·s : « *Manque d'accompagnement [...] Manque de réactivité des formateurs [...] manque de temps d'accompagnements individuels pour les certifications. Manque de coordination en cas d'absence de l'un des formateurs.* ». Ce manque de coordination peut parfois se ressentir sur les méthodologies de certification : « *il y a également un manque d'égalité [...] on nous donne pas la même méthodologie ce qui pose problème pour les validations* ».

Les étudiant·e·s développent davantage leurs stratégies individuelles pour réussir leurs objectifs, passer les certifications et obtenir leur diplôme. En effet, l'objectif est celui d'apprendre, mais l'investissement financier et social que nécessite nos formations est très important. Éviter l'échec est donc la première préoccupation des étudiant·e·s. Une hypothèse crédible qui peut expliquer un désintérêt ressenti par les formateurs·rices et/ou intervenant·e·s.

Par ailleurs, quelques étudiant·e·s parlent d'une gêne importante due aux promotions trop nombreuses rendant les cours difficiles à suivre. Ces témoignages sont partagés principalement par des ES : « *Les cours entre promos sont un frein car on est trop nombreux* » ou encore « *La promo est très grande lors des cours, tel un amphithéâtre sauf que nous sommes dans une salle, nous n'entendons pas très bien les formateurs car malheureusement la promo des ES parle beaucoup et font énormément de bruit pendant que le formateur parle. Donc pour se concentrer cela est très compliqué* ». Aussi, la mise en œuvre de ces cours nécessite des salles adaptées permettant à chacun de suivre. La réalité des EFTS montre une difficulté croissante à maintenir leurs locaux en bon état et surtout d'avoir les salles adaptées pour accueillir le nombre grandissant d'étudiant·e·s. Bien que ce nombre ne grandisse pas significativement dans chaque promotion (cela dépendent des Régions et des agréments), les EFTS diversifient néanmoins leur activité sans augmenter, ou difficilement, leur capacité technique d'accueil.

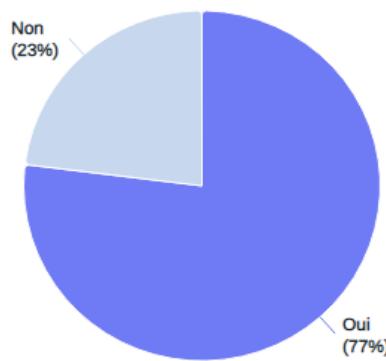
La FNEMS appelle au respect de chacun pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage pour tous.

Entre diversité féconde et mise en œuvre complexe : les paradoxes des cours interfilières

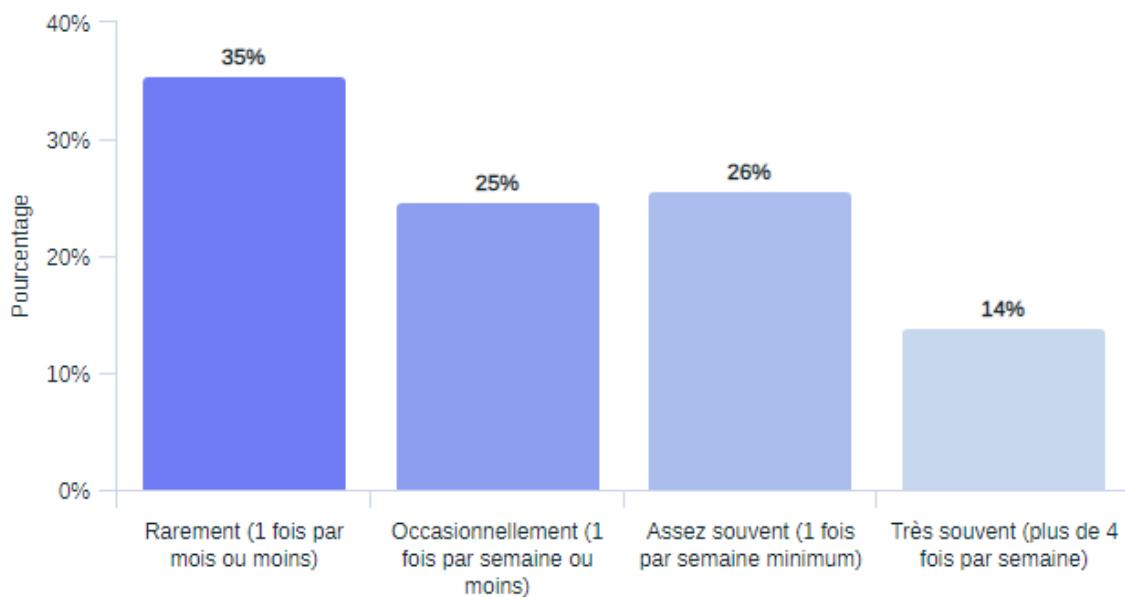
Le rapport de la FNEMS de 2023, révélait que les étudiant·e·s trouvaient pertinent d'avoir des cours en interfilières afin de découvrir les autres métiers avec leurs missions propres, et donc faire le lien de la complémentarité des points de vue autant en formation que sur le terrain. Néanmoins, les failles organisationnelles mettaient à mal l'optimisation de ces rencontres. Ce présent rapport permet d'affiner le ressenti des étudiant·e·s vis-à -vis de la réalité d'organisation des cours.

Ce type d'intervention pédagogique est toujours autant pratiqué que lors de la précédente enquête avec 77% de la population globale qui assiste à ces cours. Mais leur fréquence est assez disparate. 35% de ceux·celles qui ont des interventions en interfilière en ont une fois par mois ou moins tandis que 14% en ont jusqu'à 4 fois ou plus par semaine.

Graphique n°25 : Taux de réponses à la question « Assitez-vous à des cours avec d'autres filières de l'établissement ou d'un autre établissement ? », Enquête FNEMS 2024



Graphique n°26 : Fréquence des cours en interfilières parmi les répondant·e·s concerné·e·s, Enquête FNEMS 2024



La FNEMS s'interroge sur le sens ressentis par les étudiant·e·s de ces interventions en interfilières. 53% des répondant·e·s déclarent que les cours avec les autres filières est un plus dans la formation car il y a une « *complémentarité entre formation et apports de la pluridisciplinarité intéressants* ». Néanmoins, 40% des répondant·e·s trouvent cela utile mais pas indispensable à leur formation : « *Cette configuration n'est pas indispensable à ma formation en DEASS. Même si le fait d'être en interfilière permet un certain enrichissement, une connaissance des diverses spécialités et des rencontres.* ». D'autres perçoivent cette modalité comme une manière de compléter leur planning, aussi « *les cours avec les autres filières sont utilisés pour combler nos heures de formation.* ».

Ce ressenti est expliqué par plusieurs facteurs. D'abord il y a une inégalité de représentation des filières qui assistent au cours : « *Les cours sont fortement axés autour du DEES (qui sont en majorité) et on constate souvent des oubliés de prise en compte des autres filières dans les exemples ou les pratiques* ». Les étudiant·e·s se sentent invisibilisé·e·s « *Les gens ne nous connaissent pas et ne voient même pas que nous sommes présents.* » ; interrogeant le sens de ces cours pour leur formation. C'est le cas de plusieurs étudiant·e·s en formation d'EJE qui témoignent de leur manque de reconnaissance en tant que travailleur social « *[...] je trouve que c'est un plus [...] d'être en transversal, mais parfois les EJE ne sont pas assez considérés. Il arrive que le cours soit moins pertinent pour nous* » ou encore « *Cela un est plus dans la formation, mais en tant qu'étudiant EJE on est souvent perdu car ce que l'on nous ne propose peut être très vaste et pas représentatif de notre futur métier* ». Ce ressenti déjà exprimé lors du dernier rapport est relativement spécifique à cette filière. L'identité professionnelle des EJE semble à travailler au sein même des EFTS.

Aussi, l'importance de la connaissance par les intervenant·e·s des corps de métiers en présence est de nouveau relevée pour les cours en inter filières. Bien que souhaitable par une partie des répondant·e·s, l'inter filières ne trouvent pas grâce à l'ensemble de ces dernier·e·s, entre autre lié à l'organisation et le déroulement de ces cours. L'un des problèmes, qui freine la compréhension et l'appréciation de l'expérience, est, comme énoncé antérieurement, le nombre de personnes regroupées dans une seule pièce.

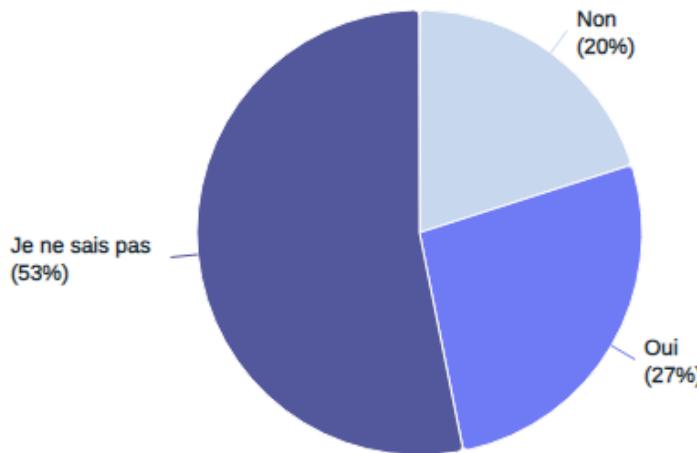
Lorsque les cours interfilière n'existent pas, les étudiant·e·s témoignent de leur souhait de rencontrer d'autres filières : « *L'interpromo au sein de ma filière est demandée et serait vraiment intéressante* ». Un autre répondant rapporte qu'il y a des validations semblables et pourtant pas de cours en commun : « *En 3ème année, les promotions ES, EJE, ME ont des cours en tronc commun, auxquels nous ne sommes pas conviés. Incompréhension de pourquoi nous n'assistons pas à ces cours en même temps que ces derniers* ». Par ailleurs, certains constatent que cela ne se fait pas par manque de coïncidence entre les emplois du temps et la répartition des heures théoriques et des heures de stage.

En conclusion, ces modalités de cours peuvent être difficile à vivre pour certain·e·s étudiant·e·s qui ne se reconnaissent pas en l'intervenant·e ou dans les sujets abordés. Les conditions d'accueil, la salle, le nombre d'apprenants et le bruit engendré, sont des freins organisationnels nécessaires à prendre en compte pour garantir le bon déroulement des formations. Même si certain·e·s notent que ces cours restent dispensables, la majorité reconnaît l'intérêt de la transversalité. Cette dernière est définie comme un croisement de regards différents.

Aussi, ici, il s'agit de garantir et concevoir ces cours en inter filières, non pas dans une logique de rentabilité (nombres /coût /temps) mais dans une dimension pédagogique de partage des spécificités de chaque étudiant·e·s.

Double diplomation : universitarisation disparate, facteur de mobilité de carrière reconnu

Graphique n°27 : Existence d'une double diplomation dans leur EFTS selon les répondant·e·s Enquête FNEMS 2024.



La question de la double diplomation avait été posée lors du rapport FNEMS 2023, avec 1 chance sur 2 d'avoir accès à la double diplomation. De plus la FNEMS a pris en compte les réponses qualitatives de l'époque qui transmettaient la notion de flou sur le phénomène. Ainsi, la FNEMS a affiné sa question pour tenter d'identifier la part de méconnaissance sur ce sujet. La moitié dit ne pas savoir si leur EFTS propose une double diplomation. Aussi, le pourcentage de "oui" ne représente plus que $\frac{1}{4}$ d'affirmation positif clair.

Sur ces répondant·e·s qui sont au courant qu'il y a une double diplomation, 64% disent qu'elle n'est pas obligatoire. Parmi ceux·celles ayant une double diplomation, pas moins de 17 diplômes ont été recensés (cf tableau n°3 ci-après). Lors du dernier rapport, les diplômes les plus représentés étaient la Licence de sciences de l'éducation et la Licence de sociologie, ce qui est encore le cas dans ce présent rapport. Il permet d'être plus exhaustif quant aux autres diplômes proposés. De plus cette enquête fait apparaître que certains·es étudiant·e·s ne sont pas en capacité d'indiquer de quelle autre diplôme il s'agit.

Tableau n°3 : Noms des formations passées en double diplomation avec un des 13 diplômes du travail social par les répondant·e·s de l'Enquête FNEMS 2024

Niveau	NOM	Effectif
BUT	Carrière sociale	10
	Intervention sociale	1
Grade Licence	Sciences de l'éducation Étude sociologique de l'intervention sociale (ESIS)	170
	Sociologie	74
	Administration Économique et Sociale (AES)	37
	Sciences de l'Éducation et de la Formation (SEF)	4
	Sciences sociales	3
	Étude sociologique de l'intervention sociale (ESIS)	1
	Sciences humaines université Descartes	1
	Sciences de la famille	1
Master	Pratiques Réflexives et Émancipatrices de l'Intervention Sociale (PREIS)	3
	Intervention et Développement social (IDS)	2
	Économie Sociale et Solidaire	2
	Professeur des écoles	1
	Recherche en travail social (RTS)	1
	Sociologie	1
	Ville Territoire et Solidarité (VTS)	1

Grâce à une cinquantaine de réponses qualitatives, les étudiant·e·s ont pu témoigner sur l'organisation de l'intégration des cours d'université dans la formation en travail social. Les cours peuvent être en présentiel ou en visioconférence. Les étudiant·e·s savent qu'il y a une convention entre leur École et l'Université.

La Licence rajoute des frais supplémentaires. En effet, si l'étudiant·e possède déjà une licence, il·elle n'a pas d'intérêt à payer pour cette seconde. Dans certains cas des allègements sont proposés. Néanmoins, les témoignages expliquent que lorsqu'un·e étudiant·e a déjà une licence, l'allégement ne concerne pas la formation en travail social. La législation le prévoit pourtant.

La double diplomation est parfois proposée qu'à un petit groupe de personnes, aussi, les étudiant·e·s connaissent cette possibilité mais elle ne leur est pas officiellement proposée : « *normalement il y a licence sciences de l'éducation mais jamais réellement proposée* » .

Enfin, concernant la validation du diplôme, certain.e.s répondant.e·s énoncent qu'il y a une obligation d'aller aux cours de la licence mais qu'il n'y a pas d'obligation de la valider. De façon générale, la validation de la licence est un plus et non une condition d'obtention du Diplôme d'État. Ainsi un étudiant témoigne que « *La licence de sociologie n'est pas obligatoire mais fortement conseillée [...] on suit tous les cours et qu'on passe chaque examen.* »

Pour conclure, les pratiques concernant la double diplomation sont toujours autant, depuis 2023, disparates en fonction des établissements de formation et des territoires. La place de la licence au sein des formations de niveau 6 n'est pas clairement définie. La méconnaissance globale exprimée par les étudiant·e·s est alarmante sur ce point.

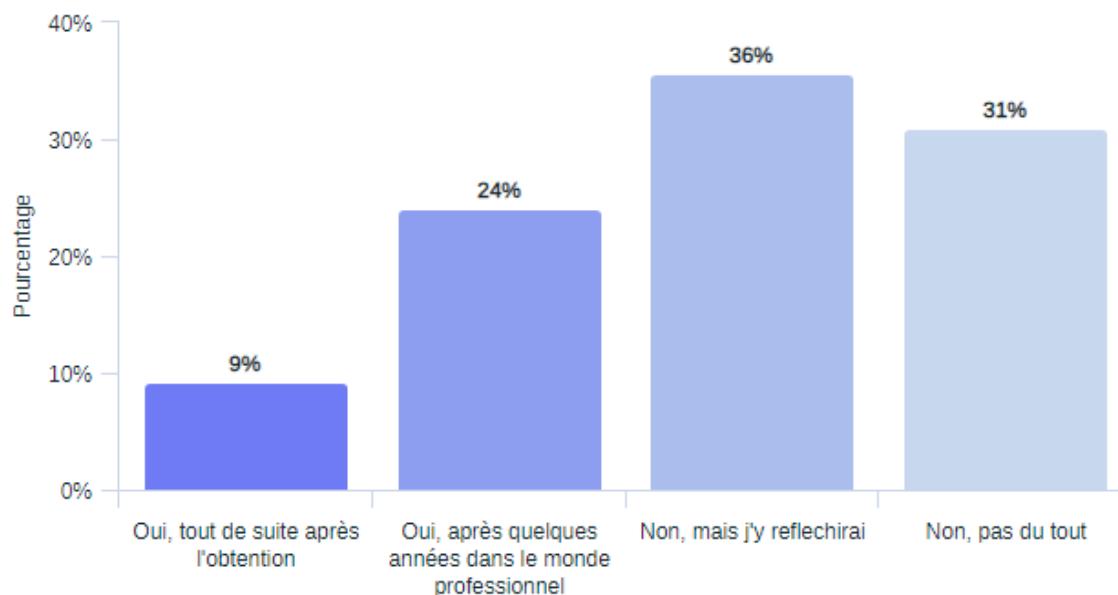
Poursuite d'études

Les étudiant·e·s se sont exprimé·e·s quant à leurs souhaits de poursuite d'étude. 75% des répondant·e·s affirment que l'obtention de leur diplôme peut leur permettre plus facilement de continuer des études. Cependant, moins de la moitié des répondants (42%) connaissent les possibilités de poursuite d'études suite à leur diplôme. L'autre moitié se partage entre la méconnaissance totale (24%) et le manque de renseignement (23%), tandis que seulement 10% déclarent ne pas être intéressés par cette information.

Cette méconnaissance peut s'expliquer par ce qui a été constaté plus haut. La double diplomation n'est pas présente dans tous les EFTS et dans toutes les filières. Cela peut également s'expliquer par le statut donné aux diplômes d'État en travail social de niveau 6. Les personnes entrant en formation pour un métier en particulier ne se projettent pas forcément dans une poursuite d'étude, ou alors ne pensent pas que cela soit possible.

En effet, même s'il y a une reconnaissance de cette facilité de poursuite d'étude, seulement 9% affirment vouloir continuer les études tout de suite après l'obtention de leur diplôme, contre 31% affirmant ne pas souhaiter poursuivre. 24% souhaitent reprendre les études mais plus tard. Notons que 36% ne souhaitent pas continuer mais disent qu'ils·elles y réfléchiront.

Graphique n°28 : Répartition des répondant·e·s Enquête FNEMS 2024 en fonction de leur souhait d'une poursuite d'étude après l'obtention de leur diplôme.

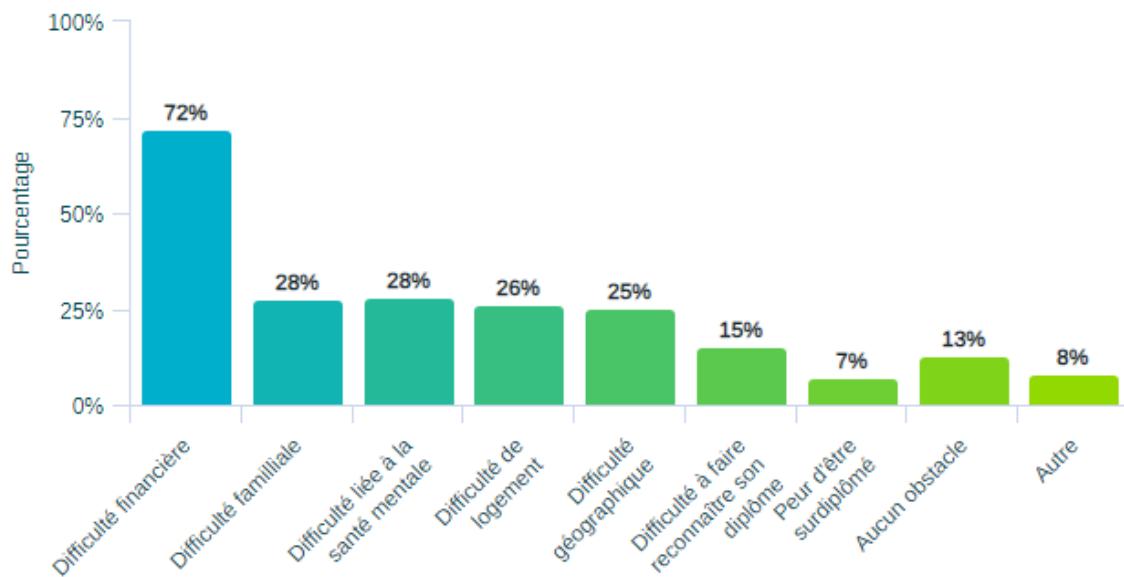


Concrètement, c'est 91% des étudiant·e·s qui font le choix d'intégrer le terrain directement après leur diplôme. Soit seulement 137 étudiant·e·s sur nos 1479 répondant·e·s qui vont poursuivre les études.

La FNEMS note que les personnes ne connaissant pas les opportunités de poursuites d'études ne sont pas moins intéressées par ces dernières. Parmi ceux-celles qui ont répondu « Oui » à la question « Etes-vous au courant des opportunités de poursuites d'études qui vous sont proposées ? », 12% expriment vouloir continuer tout de suite après l'obtention du diplôme contre 22% disant de pas vouloir du tout continuer, tandis que 30% veulent reprendre des études après quelques années dans le monde professionnel et 36% disent réfléchir à cette possibilité.

Pour aller plus loin, la FNEMS, a questionné les facteurs pouvant freiner une poursuite, ou reprise d'étude. Ainsi, et sans surprise, le facteur financier est le premier avec 72% de réponses. (question à choix multiples)

Graphique n°29 : Type de freins rencontrés pour une poursuite d'étude selon l'Enquête FNEMS 2024



Nous remarquons que la question de la santé mentale (28%) revient aussi dans les réponses « Autres » sous forme d'une peur de la fatigue, de la gestion du temps, d'une angoisse liée au cadre scolaire/ d'étude : « *Je sature de l'école* ».

Le deuxième facteur exprimé dans les réponses « Autres » est lié à l'âge et la reconversion professionnelle qui peut être difficile, pour sa santé mentale, socialement (famille...) et financièrement. En effet, une partie des étudiant·e·s en milieu social est issue d'une reconversion professionnelle et voit dans la poursuite d'étude une difficulté quant à leur âge et leur statut social :

« J'ai dû travailler pendant un an et demi afin d'avoir des droits (PE) suffisamment conséquents, dans l'optique de me garantir un apport financier durant les trois ans. Au début des études, je n'avais pas de certitude d'avoir des droits jusqu'à la fin de mon parcours. C'est à la fois un stress et donc cela amène une fragilité dans l'engagement initial. Et cette temporalité en amont peut aussi impacter la décision de reprendre ou non des études. »

Le troisième facteur qui ressort dans le témoignage des étudiant·e·s, est lié à l'accessibilité des formations au handicap. Les personnes concernées expriment qu'il est difficile d'avoir un interprète du langage des signes ou des adaptations spécifiques aux handicaps, créant un frein infranchissable pour une poursuite d'étude. Quelques personnes expriment leur difficulté à recueillir les documents nécessaires pour une poursuite d'études en master par exemple. Aussi, les EFTS semblent eux·elles-mêmes en difficulté pour fournir les pièces justificatives attestant de l'obtention des ECTS par exemple.

Concrètement, les facteurs pouvant freiner la poursuite d'études sont multiples et personnels. Il est néanmoins intéressant de constater que la difficulté financière fait consensus et que les enjeux de santé mentale sont importants, incitant les personnes concernées à l'exprimer par l'écrit, plus que simplement cocher une case.

5.3 Les examens

1 étudiant·e sur 2 affirment que les attentes des examens ne sont pas clairement expliquées

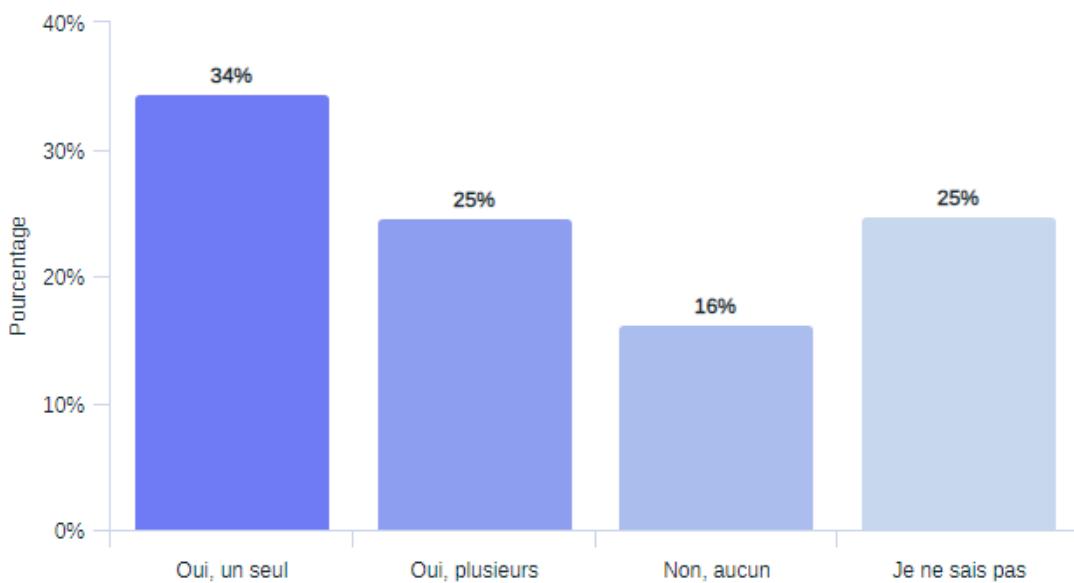
Les épreuves

Les étudiant·e·s savent différencier la hiérarchie des épreuves (84%) c'est-à-dire celles qui sont certifiantes pour le diplôme de celles qui valident le contrôle continu. Aussi nous prenons en compte d'éventuelles erreurs de compréhension même si elles semblent être minimes.

Néanmoins 1 étudiant·e sur 2 ne connaît pas les attentes de ces épreuves. En effet, concernant l'examen, un manque d'information est perçu, autant sur les critères d'évaluation, que sur les retours faits après ces dernières. Les étudiant·e·s expriment : « *Les attentes des examens nous ont été amenées de façon clair et précise assez tardivement selon moi.* », « *Peu de visibilité des travaux non annoncés au départ puis à faire pour valider des semestres. Peu de retour pour comprendre nos validations.* ». Ces témoignages sont un reflet de réelles situations problématiques qui ne sont pas des cas isolés.

Par ailleurs l'organisation des épreuves blanches est également disparate.

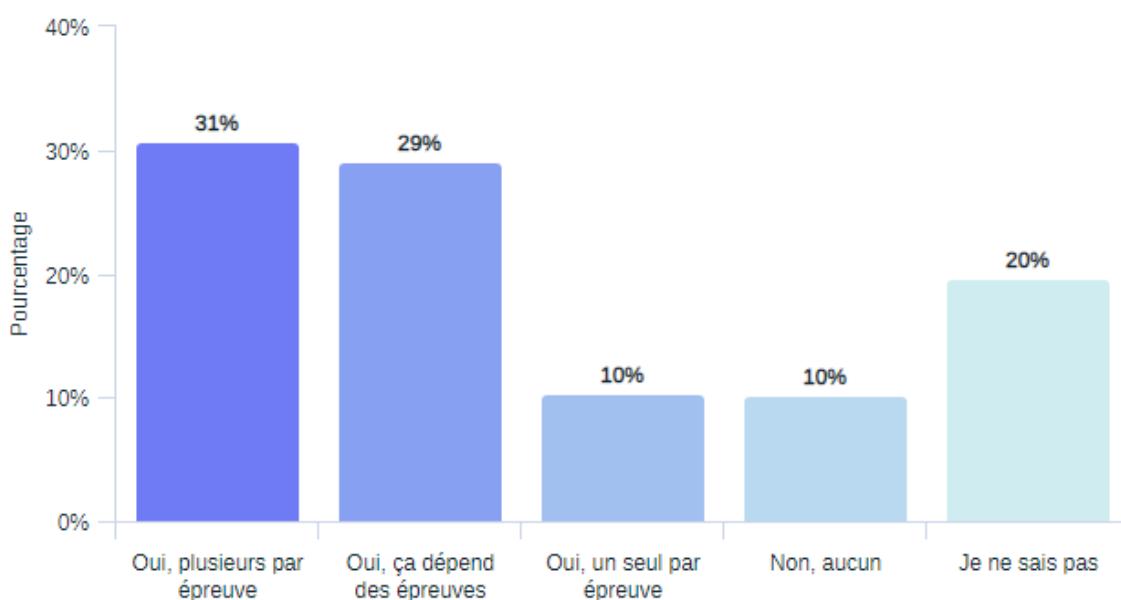
Graphique n°30 : Nombre d'oraux blancs organisés par les EFTS selon l'Enquête FNEMS 2024



Concernant les oraux blancs 59% affirment que leur établissement organise un, voire plusieurs oraux blancs de préparation aux épreuves contre 16% qui affirment qu'aucune épreuve blanche n'est organisée. 25% affirment ne pas savoir si de telles dispositions sont prises. Ce chiffre montre que les étudiant·e·s ne savent pas comment sont structurés les modalités d'accompagnement aux épreuves. Lors du précédent rapport de la FNEMS, il était déjà notifié que le manque d'explication de l'organisation des épreuves était une grande difficulté pour les étudiant·e·s et source de stress.

En parallèle, les épreuves blanches sur table, elles, sont organisées à 70% contre 10% de non. Les personnes qui ne savent pas sont de 20%. Les épreuves blanches écrites semblent alors mieux identifiées et surtout davantage mises en œuvre par les EFTS.

Graphique n°31 : Nombre d'épreuve blanche sur table concernant les certifications, selon l'Enquête FNEMS 2024



Cependant, deux témoignages soulèvent une incohérence entre les contenus enseignés et les exigences des examens :

« J'ai l'impression de ne pas être suffisamment préparé pour les examens. Les apports théoriques semblent être à mille lieux de ce qui est demandé lors des examens »,

« Concernant les validations, parfois des modules peu cohérents par rapport à la formation. ».

Cette incohérence signalée ici est alarmante pour la réussite des étudiant·e·s.

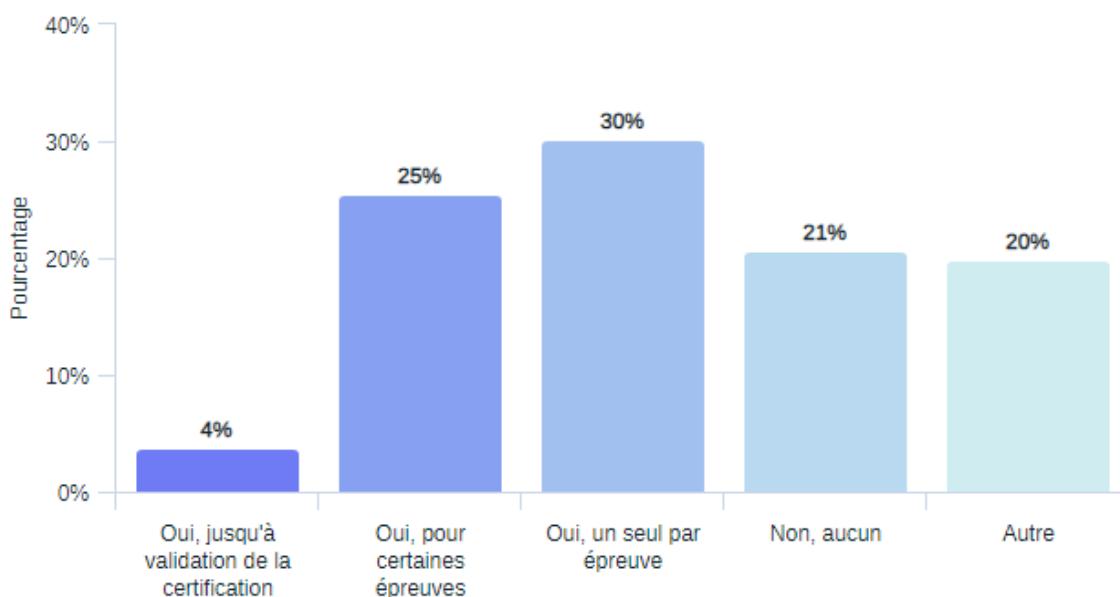
Le déroulement même des épreuves peut être sujet à différentes problématiques structurelles, pédagogiques et humaines. De multiples témoignages illustrent ces problématiques.

Le fonctionnement à nouveau mis en lumière ici est marqué d'une grande disparité de traitement des étudiant·e·s dans leur centre de formation. Cette inégalité flagrante face aux épreuves certificatives. Même si elles sont imposées nationalement (référentiels de formation), cela interroge la capacité des EFTS à s'uniformiser pour préparer leurs étudiant·e·s aux diplômes. Au-delà de choix pédagogiques, il s'agit aussi de choix financiers et politiques de leur part.

Rattrapages

Concernant les rattrapages, 20% d'étudiant·e·s ont répondu qu'aucun rattrapage n'était organisé pour les épreuves de certification et 20% ne savent pas s'il en existe. Ces chiffres descendent à 14% et 13% pour les épreuves de validation semestrielles. Une étudiante témoigne : « *on peut louper une épreuve car nous sommes passés à côté de la consigne, difficultés diverses rencontrées mais qui reste une situation exceptionnelle. Dans ce contexte le rattrapage permet de rebondir, c'est constructif.* ». Le pourcentage d'établissement ne réalisant pas de rattrapage est très élevé, d'autant plus que cela montre une nouvelle disparité dans les conditions d'études et de réussite des étudiant·e·s.

Graphique n°32 : Nombres de rattrapages pour les épreuves de certification dans les EFTS, selon l'Enquête FNEMS 2024



Les témoignages attestent une absence de cohérence dans la politique de rattrapage (trop permissive pour certains modules, inexistante pour d'autres), l'un des témoignages explique « *Le rattrapage à l'air plus simple que l'épreuve ça pose question* ». Les conditions de rattrapage, par rapport à celles des épreuves, questionnent : « *Je trouve pertinent que l'épreuve de rattrapage soit réalisée sous les mêmes conditions et que ce soit le même type d'épreuve. Ce n'est pas toujours le cas.* ». Les conditions devraient être équitables, et cela, malheureusement, n'est pas la réalité. L'égalité est alors mise en danger. En outre, une étudiante se prononce: « *Je trouve dommage qu'il y est pas de rattrapage pour les certifications. Cela permettrait un meilleur taux de réussite au diplôme . Ainsi cela permettra également de combler le déficit de professionnels formés sur le terrain.[...]* Cela est regrettable au vu des conditions de formations théoriques, pratiques et extra-scolaires (précarité étudiante grandissante). *Il y'a de plus en plus de jeunes dans la formation notamment avec parcoursup. Il faudrait revoir et adapter les conditions d'accompagnement et l'offre de formation à cette population.* ». Ce dernier témoignage met en lumière une réalité liée au rattrapage : les étudiant·e·s ne vivent pas toujours dans les conditions nécessaires à leur réussite (précarité, emploi étudiants ...) pouvant les défavoriser lors des épreuves. Cette réalité s'impose au système de formation, qui se doit de s'adapter.

D'autant plus qu'une autre question peut se poser avec la question du ratrappage, celle de la légitimité des diplômes. Une étudiante témoigne :

« J'ai pu observer dans ma promo qu'après plusieurs ECTS, certifications loupées cela pose question... et de donner possibilité à la personne de recommencer à chaque fois décrédibiliser l'exigence, la rigueur attendue de la formation. »

La personne énonce une limite dans laquelle nos formations doivent s'inscrire. Il est vrai que le ratrappage, bien qu'essentiel, doit être porté dans un cadre délimité, permettant aux étudiant·e·s d'avoir droit à la seconde chance, tout en maintenant des conditions et critères correctes.

Les modalités des épreuves, qu'elles soient certifiantes ou non, sont très disparates en fonction des établissements. Certains vont préparer leurs étudiant·e·s avec des épreuves blanches tandis que d'autres n'en n'organisent aucune. Certains vont faire repasser des épreuves jusqu'à l'obtention de la certification, là où d'autres s'abstiennent. Les épreuves certifiantes sont des épreuves moins nombreuses, inégalement préparées, et pourtant le plus disqualifiantes pour l'exercice des métiers du social. La FNEMS l'a déjà mis en avant dans son rapport 2023, la nécessité de ratrapages n'est pas liée à une diminution de compétences professionnelles mais plutôt au respect du droit à la seconde chance de chaque individu. Le ratrappage est alors nécessaire comme une réponse pédagogique (parmi d'autres) à la réalité précaire des étudiant·e·s. Face au manque d'attractivité des métiers du social, s'interroger sur les facteurs de réussite dans nos diplômes semble indispensable.

Aussi l'organisation et le cadrage des ratrapages semblent nécessaires pour garantir l'égalité des chances qu'importe le lieu d'étude des étudiant·e·s. D'autant plus lorsque le lieu d'étude n'est pas choisi pour sa pédagogie mais pour sa géographie ou son coût.

Conclusion

La présente enquête s'inscrit dans une volonté d'actualiser les données déjà produites par la FNEMS lors de la publication du rapport 2023. Cette nouvelle recherche a permis de récolter plus de 1500 réponses, soit une augmentation de 68% de participation par rapport à l'enquête précédente. Ainsi, nos nouveaux travaux montrent la persistance des problématiques rencontrées par nos étudiant·e·s. Nous avons souhaité à travers cette enquête questionner les étudiant·e·s sur différents sujets : la représentation étudiante, les cours dits interfilières, les stages, les rattrapages et plus largement les examens, la question de l'emploi étudiant et les conditions de vie (logement, alimentation). Un constat général subsiste : aucune évolution notable et significative ne ressort concernant les droits étudiants, la représentation étudiante, les dispositifs pédagogiques de formations, d'examen ou encore à propos des rattrapages. Ce bilan est alarmant.

Le recours à une méthodologie participative a motivé une mise en mouvement, une prise de conscience de chacun·e des participant·e·s. La FNEMS a permis à ces dernier·e·s de se saisir des enjeux de régionalisation et d'universitarisation des formations en travail social. Ils·elles ont pu comprendre les problématiques collectives qu'ils·elles traversent. L'enquête, au-delà du travail de recherche scientifique, est devenue un outil d'émancipation du rythme de formation qu'il leur est imposé, des règles locales parfois incohérentes et des violences qu'ils·elles subissent en silence.

En effet, dans l'ensemble de notre enquête, nous percevons le rapport au temps explicité par les étudiant·e·s : le temps passé sur la route, le temps passé dans une activité rémunérée ou bénévoles, et plus globalement le temps attribué à la formation. Nos étudiant·e·s suivent une formation de 35 h/semaine, une situation au-dessus de la moyenne proposée par l'OVE en 2016 pour un même niveau. Avec l'ensemble des problématiques géographiques, de stage et de précarité, nos étudiant·e·s sont très sollicitées. Ce rythme, empêchant par ailleurs de solliciter des dispositifs de soutien social et financier, nous questionne aujourd'hui.

L'analyse des profils des étudiant·e·s ainsi que celle de leur condition de vie nuancent certaines représentations sociales présentes dans le discours général. En effet, la moyenne d'âge de nos répondant·e·s, est de 23 ans, dont 37% ayant entre 20 et 22 ans. La majorité se trouve également inscrite dans une formation initiale rompant

avec l'idée d'une formation majoritairement composée de personnes en reconversion professionnelle.

Nous espérons que ces premiers résultats seront utilisées à bon escient par les professionnel·le·s de la formation en travail social. Vous avez à présent des données sur la réalité ressentie par vos étudiant·e·s, comprenez-les, accompagnez-les. Innovons ensemble.

Une des particularités de cette enquête se situe dans l'analyse de la place prépondérante des stages dans nos formations. En effet, les matériaux obtenus exposent des constats qui questionnent les pratiques : 49% des répondants estiment que les périodes de stage ont un impact positif et négatif sur leur vie privée.

La FNEMS accompagne depuis sa création des situations individuelles qui font échos aux témoignages recueillis ici, tout en dénonçant les pratiques peu éthiques, les harcèlements, les maltraitances que subissent nos étudiant·e·s. Le système ne fonctionne pas, il ne tient plus. Les étudiant·e·s sont exposé·e·s à des formes de violences physique, psychologique et institutionnelle. Ces expériences vécues en cours de formation, façonnent les travailleur·euse·s sociaux·ales de demain. Ceux·elles qui, une fois diplômé·e·s, abandonnent leur métier.

Les réflexions qui tournent sur l'attractivité des métiers du social doivent continuer, sans oublier ce qui fait l'attractivité de nos formations professionnalisantes. Nos formations sont à ce jour, trop chères pour nos étudiant·e·s; la précarité étudiante nationale se retrouvent dans les profils des étudiant·e·s en travail social, associée à l'absence d'accessibilité des dispositifs existants pour y contrer. Rappelons-le, 28% des répondant·e·s sautent des repas et 21% ne mangent pas à leur faim.

Le non-recours aux droits est toujours d'actualité, 41 % des répondant·e·s estiment ne pas être traités de la même manière qu'un·e étudiant·e universitaire. Ce non recours s'inscrit dans l'incapacité de nos formations à s'adapter aux systèmes de solidarité (absence d'accessibilité aux dispositifs CROUS, incompatibilité des horaires pour le droit commun, inflexibilité concernant les absences...). Ce constat s'illustre au travers de 63 % des répondant·e·s qui estiment les services universitaires difficilement accessibles, voire inaccessibles. Nos étudiant·e·s vivent toujours une double peine. Ils·elles subissent les enjeux économiques, politiques et sociaux rencontrés par les EFTS et autres acteurs du social.

Le rapport de l'Institut Paris Région sorti en octobre 2025 questionne les abandons dans les formations sociales. Il souligne l'importance des conditions de vie des étudiant·e·s dans la réussite du parcours d'étude et rejoint notre constat concernant l'accessibilité des services universitaires. De plus, ce dernier énonce des difficultés structurelles issues de la crise de moyens traversée par le travail social. Aussi, les périodes de stages et les conditions de travail dégradées sont ciblées comme des facteurs importants des abandons de formation. En effet, un stage mal vécu se termine trop souvent par un arrêt de formation prématué.

De plus, la FNEMS a recueilli au cours de cette enquête, plusieurs témoignages d'étudiant·e·s en situation de handicap. Néanmoins, ce sujet mérite plus ample attention que d'être dispersé au milieu de l'ensemble des données. Il n'en reste pas moins important. Cette enquête relève un manque d'accessibilité et d'aménagements raisonnables. C'est un véritable « *Carton rouge pour les étudiants en situation de handicap* ». En effet, « *L'approche, les dispositifs, l'accompagnement et les modalités des épreuves ne sont pas adaptés à ce public.* ». La question de l'égalité des chances et surtout de la cohérence des politiques publiques se pose : « *Comment porter la voix de la réinsertion par la formation/emploi lorsqu'il y a peu ou pas de dispositifs adaptés. Cela vide le contenu de l'égalité des chances.* ». Ce témoignage est une réelle sonnette d'alarme sur nos conditions d'accessibilité, d'autant plus pour des formations qui prônent des valeurs et une société inclusives. Aussi, la FNEMS a mis en place un poste spécifique dans son bureau pour accompagner les personnes en situation de handicap et questionner leur accompagnement dans les formations sociales.

L'ensemble des constats établis par notre travail d'enquête, se conclut en quelques mots : l'égalité des chances n'est pas effective sur l'ensemble du territoire français concernant les étudiant·e·s en formation sociale. La pratique des rattrapages est toujours inégale, la réalité de la charge de travail dépend intrinsèquement de l'EFTS et de ses conventionnements. Il en est de même concernant la reconnaissance des diplômes et/ou la double diplomation vis-à -vis de la poursuite d'études. A cela s'ajoutent des inégalités dans la prise en compte de la réalité étudiante au sein des formations, des EFTS. Les systèmes de participation étudiante existant ne sont pas efficaces, et trop peu reconnus par les principaux concernés.

Notre expérience d'accompagnement des étudiant·e·s , des élu·e·s, des représentant·e·s d'association nous permet d'affirmer que les changements nécessaires pour garantir l'accessibilité et l'attractivité de nos formations sont à co-construire par la mise en œuvre d'une représentation étudiante effective dans les espaces décisionnaires. Aussi, l'engagement politique des EFTS et des employeurs est nécessaire pour garantir un accueil, en accord avec le droit étudiant et le droit du travail, à l'ensemble des personnes en formation.

Concernant cette dernière problématique, la FNEMS perçoit dans son réseau des modifications significatives. Les acteurs des formations sociales commencent à donner une place à la participation étudiante. La FNEMS est entendue par les décisionnaires et acteurs du social, les membres du réseau sont soutenus par leurs écoles, certaines allant jusqu'à créer des dispositifs de démocratie étudiante. Nous percevons les réformes en cours, notamment celles concernant les 5 diplômes principaux de niveau 6, comme des opportunités de modifier ensemble les fonctionnements délétères à l'attractivité de nos formations, de nos métiers. Néanmoins, ces actions ne peuvent se faire sans soutiens financiers et institutionnels pour garantir l'inclusion systématique des étudiant·e·s dans les instances de décisions.

Positions de la FNEMS

A. Pour une réelle accessibilité aux services du CROUS

La FNEMS réaffirme le droit fondamental des étudiant·e·s en travail social à bénéficier des services du CROUS, au même titre que l'ensemble des étudiant·e·s de l'enseignement supérieur. Elle demande la mise en œuvre concrète de dispositifs d'accès aux repas à 1 €, aux logements étudiants, aux aides et à la vie culturelle du CROUS, quelle que soit la localisation géographique de leur établissement de formation en travail social (EFTS). L'égalité d'accès aux droits étudiants doit être garantie sur l'ensemble du territoire national, y compris pour les établissements non rattachés directement à une université.

B. Pour des stages accessibles, sécurisés et formateurs

Consciente des difficultés croissantes dans la recherche de stages, la FNEMS alerte sur le manque structurel de lieux d'accueil, qui entraîne parfois des interruptions ou suspensions de formation. Elle encourage la co-recherche de stages entre les EFTS et les étudiant·e·s, afin d'assurer un accès équitable aux terrains et de respecter les projets professionnels individuels. Garantir une formation sûre, c'est garantir des professionnel·le·s péren·ne·s et engagé·e·s. La FNEMS demande aux structures d'accueil, aux financeurs et aux pouvoirs publics de s'engager à :

- assurer des conditions d'accueil dignes et sécurisées,
- préserver la continuité des parcours,
- et respecter les droits liés à la gratification des stages.

Elle insiste également sur la nécessité d'une égalité des chances effective dans l'attribution des stages, notamment en évitant toute discrimination liée à la possession du permis de conduire ou au véhicule personnel. Un accompagnement social et financier doit être proposé aux étudiant·e·s non véhiculé·e·s pour compenser cette inégalité d'accès.

La FNEMS appelle aussi à ce que chaque étudiant·e puisse choisir le public accompagné en stage, dans le respect de son projet professionnel et de son équilibre personnel.

C. Pour un cadre protecteur et des dispositifs d'alerte efficaces

La FNEMS alerte sur les risques psychosociaux rencontrés sur les terrains de stage et rappelle la nécessité de croire et de soutenir systématiquement un·e étudiant·e qui dénonce une situation de mal-être, de maltraitance ou d'abus.

Elle demande à chaque EFTS de co-construire, avec les étudiant·e·s et les équipes pédagogiques, une charte et une procédure claire pour l'accompagnement et la protection des étudiant·e·s témoins ou victimes de maltraitances en stage. Ces dispositifs doivent être connus, accessibles et sécurisants, permettant une prise en charge rapide et confidentielle. Leur existence et leur mise en œuvre doivent être obligatoirement intégrées dans les règlements intérieurs des établissements.

D. Pour une harmonisation nationale des rattrapages et des épreuves

La FNEMS demande la création d'une réglementation nationale claire concernant les rattrapages et les modalités d'examen, avec des éléments inscrits dans la loi et appliqués systématiquement dans les règlements intérieurs des EFTS. Cette uniformisation garantit l'égalité des chances entre étudiant·e·s, quel que soit leur lieu de formation, et assurerait le respect du droit à la seconde chance, pilier d'une pédagogie juste et inclusive.

E. Pour une transparence et une poursuite d'étude équitable

La FNEMS demande une clarification des conventions entre EFTS et universités, une transparence sur les coûts et une accessibilité réelle pour tous les niveaux et toutes les filières du travail social. Elle souhaite également que le grade licence permette, dans tous les cas, une poursuite d'étude au même titre que les licences universitaires. L'objectif : favoriser l'élévation du niveau de qualification sans créer de nouvelles inégalités.

F. Pour des moyens humains et financiers à la hauteur des enjeux

La FNEMS demande à l'État et aux Régions d'octroyer des moyens supplémentaires aux EFTS afin de :

- recruter des formateur·rice·s,
- renforcer le suivi individualisé des étudiant·e·s,
- créer des postes dédiés à l'accompagnement à la recherche de stage,
- garantir la diversité des métiers représentés dans les cours inter-filières.

Une formation de qualité ne peut exister sans ressources humaines suffisantes, ni sans financements publics adaptés à la réalité des besoins éducatifs.

G. Pour une démocratie et une représentation étudiante reconnue et durable

Enfin, la FNEMS plaide pour la mise en place d'une véritable démocratie étudiante au sein des EFTS, fondée sur la concertation, la transparence et la participation. Elle demande que des outils de dialogue, de co-décision et de formation des représentant·e·s soient développés et pérennisés, afin de garantir une expression étudiante structurée, écoutée et respectée.

La FNEMS défend la place des représentant·e·s étudiant·e·s dans les instances des EFTS comme un pilier essentiel d'une démocratie étudiante réelle. Elle appelle à ce que tous les établissements garantissent la présence effective des élu·e·s et leur formation à la fois par les EFTS et par un organisme de représentation indépendant de ces derniers. Il est nécessaire de garantir une communication transparente entre représentant·e·s et étudiant·e·s.

Une représentation influente et reconnue est une condition indispensable pour que la parole étudiante ait un poids décisionnel et participe pleinement à l'amélioration continue des formations.

Sitographie

Chantepy, M. et Bacquart, M. (2024). Étudiants en travail social : comment vivent-ils leurs formations ? Vie sociale, 46(2), 37-50.
<https://doi.org/10.3917/vsoc.046.0037>.

Di Somma, A et Chantepy, M. (2024). *Tour d'horizon de la situation des étudiants en travail social : favoriser l'accès aux droits pour un mieux-être en formation et faciliter la professionnalisation* (pp.31-36). In RFSS N°295 : *Le service social en action : prévenir et soutenir la santé* (Bocquet, D ; De Robertis ,C et Lembert, C). Association nationale des assistants de service social. anas.fr/attachment/2678959/

DARES, 2015, *Les temps de déplacement entre domicile et travail, Des disparités selon l'organisation des horaires de travail*

<https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/les-temps-de-deplacement-entre-domicile-et-travail-des-disparites-selon-#:~:text=L'aller%2Dretour%20entre%20le,et%20les%20autres%20zones%20g%C3%A9ographiques.>

DREES. (paru en 2024, mis à jour 2025) *La formation aux professions sociales - caractéristiques des élèves et étudiants*

<https://data.drees.solidarites-sante.gouv.fr/explore/dataset/la-formation-aux-professions-sociales-caracteristiques-des-eleves-et-etudiants/information/>

DREES.(2023). *La formation aux professions sociales.*

https://drees2-sgsocialgouv.opendatasoft.com/explore/dataset/492_la-formation-aux-professions-sociales/information/

Fédération des Associations Générales Etudiantes (FAGE). (2024). *La consultation étudiante, « Bouge Ton Crous », dossier de presse.* [8464-DP-FAGE-Consultation-CROUS-2024.pdf](https://www.fage.org/ressources/documents/source/1/8464-DP-FAGE-Consultation-CROUS-2024.pdf)

Fédération des Associations Générales Etudiantes (FAGE). (2025) 2ème édition, *Baromètre de la précarité étudiante, édition 2025, dossier de presse.* <https://www.fage.org/ressources/documents/source/1/8945-DP-2e-me-BPE-2025.pdf>

Fédération Nationale des Etudiant.e.s en Milieu Social (FNEMS). (2023). *Rapport d'enquête : Vécus et Ressentis des étudiant.e.s en formation du travail social Bac+3. Comment les étudiant.e.s du Milieu Social vivent leur formation ?* https://www.lemediasocial.fr/hulkStatic/EL/ELI/2023/07/f4b3e85a4-11a6-45c8-9f3d-af946108291b/sharp_ANX/fnems-2023-ressenti-etudiants.pdf

Haut Conseil en Travail Social (HCTS), 2023, *Livre blanc du travail social 2023*, <https://solidarites.gouv.fr/livre-blanc-du-travail-social-2023>

Le Media Social. (2024). *Écoles de travail social : s'adapter à un nouveau public d'étudiants.* Le Media Social.

https://www.lemediasocial.fr/ecoles-de-travail-social-s-adapter-a-un-nouveau-public-d-etudiants_SW1ykw

Légifrance. (2024). *Arrêté du 05 Juillet 2024 relatif au diplôme d'Etat de moniteur éducateur.* (JORF n°0159, texte n°39). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000049889174>

Légifrance. (2024). *Arrêté du 1er juillet 2024 relatif au diplôme d'Etat de technicien de l'intervention sociale et familiale.* (JORF n°0156, texte n°41). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000049862129>

Légifrance. (2020). *Arrêté du 10 mars 2020 définissant les blocs de compétences de certains diplômes du travail social et portant modification des arrêtés du 22 août 2018 relatifs au diplôme d'Etat d'Assistant de service social, au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants et au diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé.* (JORF, n°0087, texte n°34). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041789780>

Légifrance. (2018). *Arrêté du 22 août 2018 au diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale familiale.* (JORF n°0193, texte n°25). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037324617/>

Légifrance. (2018). *Décret n°2018-734 du 22 août 2018 relatif aux formations et diplômes du travail social.* (JORF, n°0193, texte n°19).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037324454/>

Manuel Boucher, Mathieu Klein, François Sentis, Annie Riccio, Franck Briey, Dorothée Bedok, Francine Chopard, Maude Chantepy, Nathalie Gautron et Philippe Fofana, « Les perspectives d'avenir des Établissements de Formation en Travail Social : table ronde (quelles représentations ? Quelles convictions ? Quelles actions et décisions présentes et à venir ?) », *Sciences et actions sociales* [En ligne], 21 | 2024, mis en ligne le 15 janvier 2024, consulté le 15 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/sas/4204>

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2025). *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France.* <https://www.google.com/url?q=https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/&sa=D&source=docs&ust=1755434025157144&usg=AOvVaw0NEI2itDYdezmXVSko1R3R>

Nexem & IFOP. (2024). Enquête IFOP/Nexem sur l'attractivité des métiers du secteur social, médico-social et sanitaire auprès des jeunes : une bonne image du secteur, mais un manque de reconnaissance.
https://nexem.fr/sites/default/files/resources/Enqu%C3%A3te%20IFOP-Nexem%20sur%20l%20attractivit%C3%A9%20des%20m%C3%A9tiers%20du%20secteur%20social%20m%C3%A9dico-social%20et%20sanitaire%20aupr%C3%A8s%20des%20jeunes_0.pdf

Observatoire National de la Vie Étudiante. (2016). *Enquête sur les conditions de vie des étudiants 2016.*

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/10/EESR10_ES_16-emploi_du_temps_et rythmes_d_etudes.php

Observatoire national de la vie étudiante, (2023). *Repère 2023 : conditions de vie des étudiants.*

<https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2024/03/OVE-BROCHURE-REPERES-CDV2023-1-1.pdf>

Saint-Marc, D. (2025). Où sont passés nos travailleurs sociaux ? Pensée plurielle, 60(1), 129-146. <https://doi.org/10.3917/pp.060.0129>.

Zilloniz, S. (2015). *Les temps de déplacement entre domicile et travail. Des disparités selon l'organisation des horaires de travail* (DARES Analyse, n°081). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publications/les-temps-de-deplacement-entre-domicile-et-travail-des-disparites-selon-!#:~:text=L'aller%2Dretour%20entre%20le,et%20les%20autres%20zones%20g%C3%A9ographiques.>

ANNEXES

Annexe 1 - Résumé de la Nomenclature des diplômes du travail social

Diplôme	Accessibilité (sans les conditions particulières)	Niveau de diplôme
Accompagnement éducatif et social (DEAES)	Infra-BAC (sans le bac)	3
Assistant Familial (DEAF)	Infra-BAC (sans le bac)	3
Moniteur éducateur (DEME)	Infra-BAC(sans le bac)	4
Technicien de l'intervention sociale et familiale (DETISF)	Infra-BAC (sans le bac)	4
Educateur technique spécialisé (DEETS)	BAC	6
Educateur de jeunes enfants (DEEJE)	BAC	6
Educateur spécialisé (DEES)	BAC	6
Assistant de service social (DEASS)	BAC	6
Conseiller en économie sociale familiale (DECESF)	BAC	6
Médiateur familial (DEMF)	BAC +2/3	6
Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS)	BAC +2/3	6
DE - d'ingénierie sociale (DEIS)	BAC +3	7
Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale (CAFDES)	BAC +3	7

Rapport FNEMS 2024



Contactez-nous



CONTACT@FNEMS.ORG



PRESIDENCE@FNEMS.ORG

JULIETTE CHRISTEN - 07 68 18 19 29



REPRESENTATION@FNEMS.ORG

CHRISTOPHE RIBEIRO - 06 29 95 20 13



[FNEMS_FEDE](#)



[FNEMS_FEDERATION](#)



[FNEMS-FÉDÉRATION
NATIONALE DES ÉTUDIANT.E.S
EN MILIEU SOCIAL](#)



[FNEMS-FÉDÉRATION
NATIONALE DES ÉTUDIANT.E.S
EN MILIEU SOCIAL](#)