



HAL
open science

La construction de la professionnalité juridique en formation d'éducateur spécialisé : rôle du cercle relationnel élargi en situation d'intervention

Cédric Laheyne

► To cite this version:

Cédric Laheyne. La construction de la professionnalité juridique en formation d'éducateur spécialisé : rôle du cercle relationnel élargi en situation d'intervention. *Revue Phronesis*, 2024, 13 (4), pp.56-71. hal-04757654

HAL Id: hal-04757654

<https://hal.science/hal-04757654v1>

Submitted on 29 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La construction de la professionnalité juridique en formation d'éducateur spécialisé : rôle du cercle relationnel élargi en situation d'intervention

The construction of legal professionalism in social worker training: role of the extended relational circle in professional situation

Cédric Laheyne

Unité mixte de recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS)
Université Toulouse Jean-Jaurès Toulouse, France

Résumé

Se référant principalement aux théories de l'ingénierie des transformations, cet article s'intéresse à un dispositif expérimental de formation professionnelle réunissant des éducateurs spécialisés en voie initiale, en contrat d'apprentissage et en cours d'emploi. Il s'inscrit dans la problématique de la construction de la professionnalité émergente pour analyser la formation de compétences juridiques chez l'éducateur. Cette contribution propose une vision élargie des conditions de possibilité de ces apprentissages, en pointant leurs effets sur le sentiment d'efficacité personnelle. L'analyse des traces recueillies permet de mettre en lumière le rôle des cercles relationnels autour de l'apprenant en situation professionnelle, et plus précisément les conditions d'accompagnement du stagiaire par le tuteur référent et les autres professionnels, d'une part, et le rôle de la relation tissée avec l'utilisateur, d'autre part. Ces résultats sont discutés à la lumière des travaux sur la socialisation juridique, et visent à identifier les compétences formant une « professionnalité juridique » propre à l'éducateur, et pour lesquelles des modalités de formation sont suggérées.

Mots-clés : Professionnalité émergente, transformation, compétence, droit, éducateur spécialisé

Abstract

Referring mainly to theories of transformation engineering, this article focuses on an experimental vocational training system bringing together specialist educators in the initial pathway, under apprenticeship contracts and during employment. It is part of the problem of the construction of emerging professionalism to analyze the formation of legal skills among educators. This contribution offers a broader vision of the conditions of possibility of this learning, pointing their effects on the feeling of personal effectiveness. The analysis of the traces collected makes it possible to highlight the role of the relational circles around the learner in a professional situation, and more precisely the conditions of support of the trainee by the referent tutor and other professionals, on the one hand, and the role of the relationship established with the user, on the other hand. These results are discussed in the light of work on legal socialization and aim to identify the skills forming a "legal professionalism" specific to the educator, and for which training methods are suggested.

Keywords: Emerging professionalism, transformation, competence, law, social work

Institué en France en 1967, le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé est une qualification de niveau 6 propre au secteur du travail social. Les spécificités du métier ainsi que les conditions de certification et de formation sont définies en France par l'arrêté du 20 juin 2007 qui précise que « *l'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires* » (référentiel annexé à l'arrêté du 20 juin 2007). La formation qui y mène s'opère selon le principe de l'alternance entre le centre de formation qui dispense les cours théoriques et le lieu de stage ou professionnel qui assure la formation pratique. Les établissements de formation en travail social forment la pierre angulaire du système de formation des éducateurs spécialisés et le nombre de places offertes chaque année est affecté soit à la voie initiale, soit à celles de l'apprentissage ou de la formation continue. Dans ce cadre, l'alternance à visée intégrative (Malglaive, 1990) est un dispositif essentiel pour développer les compétences professionnelles attendues en fin de formation. Le référentiel de formation se décline en quatre domaines de compétences, pour un total de 1450h de formation théorique et 2100h de stage pratique (60 semaines de stage pour les étudiants en voie initiale et temps plein pour ceux en apprentissage et les salariés en formation), sur une période de trois ans. La réforme de 2018 des diplômes du travail social ajoute par ailleurs le principe de la bi-diplomation par lequel les contenus de formation sont couplés à ceux d'une licence universitaire.

Alors que les conditions de création de la relation éducative ont été bien investiguées par la littérature scientifique (Fustier, 2009 ; Crognier, 2012 ; Alföldi, 2017 ; Rouzel, 2020), peu de travaux se sont penchés sur les modalités concrètes de transmission des cadres juridiques de la profession, au-delà de l'appropriation de savoirs juridiques de base (Haudiquet, 2005 ; Laheyne, 2020). Or, les domaines d'application du droit dans la profession sont nombreux (Hennion-Moreau, 2006 ; Ravon et Ion, 2012) : la protection de l'enfance, l'accès aux soins, au logement, à l'insertion sociale et professionnelle, le droit à la compensation du handicap, le mandat de protection des majeurs, l'accompagnement du droit des étrangers, la procédure de surendettement, etc. Dans cette pluralité d'interventions, la profession se caractérise par un niveau important de connaissances juridiques et de maîtrise des procédures juridictionnelles et ce, dans le cadre d'une résurgence du droit dans les relations sociales (Pélisse, 2009).

De nombreux travaux ont parallèlement montré l'ampleur du phénomène de non-recours au droit, c'est-à-dire les situations dans lesquelles les personnes ne font pas valoir leurs droits soit par ignorance, découragement ou manque de moyens. De récentes enquêtes statistiques montrent par exemple que le système de protection sociale français connaît des inégalités sociales dans l'accès et l'utilisation des services de santé (INSEE, statistiques sur les ressources et conditions de vie, 2021), au revenu de solidarité active notamment concernant son volet « activité » destiné aux travailleurs pauvres (Domingo et Pucci, 2013) ou à la couverture maladie universelle complémentaire (CMU-C) et à l'aide au paiement d'une complémentaire santé (ACS) (DREES, n° 57, juin 2020). Si des raisons financières expliquent en partie ce phénomène, d'autres déterminants, économiques, logistiques et sociaux, y participent également (Legendre, 2021). Or, l'objectif d'intégration attaché au travail social suppose que les personnes aient accès à l'information et, averties de leurs droits, qu'elles puissent les comprendre et les mettre en œuvre (Heyer, Lokiec, et Méda, 2018).

Ces constats nous amènent dès lors à interroger les compétences juridiques nécessaires pour exercer la fonction d'éducateur spécialisé et leurs conditions de développement en formation : Quelle est la nature de ces compétences ? Qu'en est-il de leur transmission et de quelle manière s'acquièrent-elles sur le terrain ? Autant de questions qui sont à l'origine du dispositif que nous

analysons dans la suite. Il nous a semblé intéressant de relater une expérience menée au sein d'un centre de formation francilien, lequel développe une réflexion sur les compétences à acquérir de façon prioritaire pour répondre adéquatement aux demandes des usagers, ainsi que sur les modalités de formation au droit les plus pertinentes à mettre en œuvre.

Prenant appui sur le cadre théorique de l'ingénierie des transformations (Ardouin et Clénet, 2011), ce travail explore dans un premier temps de quelle façon le dispositif appréhende le processus de formation juridique des éducateurs spécialisés, à travers les caractéristiques de son curriculum. Ensuite, nous présenterons en synthèse les résultats obtenus en cours par les étudiants et les compétences juridiques acquises par certains d'entre eux, en les différenciant selon leur statut (voie initiale, apprenti, en emploi). A partir des travaux réalisés en formation et des entretiens semi-directifs, nous tenterons alors d'expliquer ces différences en faisant l'hypothèse de l'influence socialisatrice du cercle de professionnels élargi autour de l'apprenant, composé, d'une part, des relations avec le tuteur référent et les autres professionnels de l'équipe éducative et, d'autre part, celles avec les usagers du dispositif, afin de pointer de quelle manière se construit *in situ* des compétences à dimension juridique. L'identification et l'analyse des traces relevées dans ce travail collectif devraient permettre de repérer les indices de la construction de compétences juridiques pour l'avenir, permettant de lever des obstacles d'accès au droit des usagers. On s'appuiera alors sur le concept de professionnalité émergente qui constitue une manière de caractériser les processus d'appropriation à l'œuvre au cours de la formation et qui annoncent une expertise juridique à venir (Jorro, 2011). Ces résultats seront alors discutés dans l'optique de définir ce que peut représenter une « professionnalité juridique » pour le travail social, quelles compétences elle demande de forger, et en quoi elle se caractérise par un processus de redéfinition des éléments du droit qui régissent la société (normes, institutions, figures d'autorité) dans l'univers de représentations et de savoirs des apprenants (Kourilsky Augeven, 1997).

1. Cadre théorique

1.1 La formation en alternance comme espace de transformations

Penser par l'ingénierie des transformations demande d'abord d'exposer en quoi l'ingénierie en formation connaît à l'heure actuelle un processus de diversification et de transformation qui reconfigure le paysage des formations sociales. Selon Molina et Monceau, « *la transformation des formations sociales s'explique par différents processus simultanés de diversification. De la diversification des objectifs assignés aux formations en passant par celle des savoirs, des profils des étudiants à celle des dispositifs et outils pédagogiques et enfin par celles des intervenants, de nombreuses recherches et expérimentations témoignent de la manière dont les formations sociales réagissent aux transformations sociales et politiques mais aussi comment elles y participent ou même comment elles tentent de peser sur elles* » (Molina et Monceau, 2017, p. 18). Compte tenu des évolutions sociales, des logiques territoriales, des attentes professionnelles et des souhaits individuels, la formation ne peut être un programme à appliquer sans tenir compte de l'environnement, des contextes, des publics, c'est-à-dire du rapport entre objectif et environnement (Blaevoet, 2003).

Les travaux de Ardouin et Clénet (2011) sur le rôle des transformations dans le processus de socialisation professionnelle ont permis de mettre en lumière les éléments fondamentaux et constitutifs de l'ingénierie de formation : (1) la production de compétences et de savoirs en lien avec des situations professionnelles ou sociales, (2) les besoins de formation identifiés à partir

des écarts entre des situations souhaitées et des situations existantes, (3) la nécessité de prise en compte de l'environnement et la mobilisation des acteurs partie prenante de l'action afin d'ajuster les conditions de faisabilité et de réalisation de la formation, (4) l'optimisation des ressources disponibles et à mobiliser dans le sens de la recherche de la plus grande efficacité d'apprentissage, (5) la formation comme une démarche en quatre temps successifs, itératifs et continus (analyser, concevoir, réaliser et évaluer), (6) et la primauté de l'intention sur le moyen où la finalité de l'ingénierie place la production de savoirs et de compétences avant la gestion de moyens. En ce sens, l'ingénierie des transformations peut être considérée comme un processus contingent et directement en prise avec un « tissu phénoménal » réunissant acteurs, attentes, situations, environnement et objectifs, tout en y intégrant la construction du sujet et de son rapport à l'objet pour lequel il se forme et dans le contexte professionnel dans lequel il se forme (Ardouin et Clénet, 2011, p.163).

Le dispositif de formation étudié vise à professionnaliser les éducateurs, au sens où il cherche à leur faire acquérir des compétences solides qui visent à mobiliser « *spontanément, correctement, de façon organisée (selon les cas, fluide, économique, méthodique...), des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues, documentation...), en situation complexe qui appartient à une famille de situations ouvertes (plusieurs démarches possibles, éventuellement plusieurs réponses acceptables), jugées critiques, essentielles à la vie sociale (professionnelle ou citoyenne)* » (Beckers, 2007, 88-89). Ces savoir-faire techniques sont construits progressivement et forment notamment au traitement des demandes d'accès au droit des usagers.

1.2 Professionnalité en émergence : analyser des identités en transition

La professionnalité émergente est une forme particulière de socialisation associée à la phase d'entrée dans le monde professionnel. Selon Anne Jorro, elle caractérise la démarche de tout individu qui cherche à se développer professionnellement et à se perfectionner pendant l'activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à structurer un soi professionnel (Jorro, 2011). La professionnalité émergente se distingue de la professionnalité qui indique une forme accomplie d'activité professionnelle (Wittorski, 2007). Elle indique un processus de construction sur lequel travaille un stagiaire ou un professionnel en recherche de renouvellement ou de repositionnement.

A partir de là, il est intéressant pour repérer le caractère émergent de l'activité d'un apprenant d'identifier des savoirs en cours de construction et progressivement mis en relation avec d'autres composantes identitaires, sociales, institutionnelles. Le sujet opère l'acquisition de savoirs génériques propres au métier visé et de savoirs singuliers, lesquels forment l'aspect visible de cette construction. Pour lire les processus intermédiaires qui cheminent et émergent au fil de la formation, il convient de repérer et d'analyser « *des gestes encore peu assurés, sur des compétences en cours de construction, sur des identités en transition, sur des intentions encore peu explicites* » (Jorro, 2011, p.11). Il s'agit plus encore d'identifier les indices qui informent sur les changements vécus et qui serviront ensuite au travail d'analyse de l'émergence de compétences en particulier. Bélair (2011) identifie à ce titre trois types d'indices qui posent les bases du travail de la professionnalité émergente : l'exercice du métier, l'investissement de la personne au travail et la confiance en soi.

Notons que les formations qui recourent à des pédagogies actives amenant les apprenants à intervenir en situation réelle au plus près de personnes et à adopter une dimension critique et autonome, seraient plus bénéfiques à la socialisation professionnelle (Qribi, 2017). Plus spécifiquement, les formations contribuant à renforcer le sentiment d'efficacité de l'apprenant (quand ses capacités cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales sont mobilisées efficacement autour de buts qu'il veut atteindre) par l'adoption d'outils d'analyse de la pratique contribueraient avantageusement à la construction professionnelle des nouvelles recrues et des praticiens (Fablet, 2007). Concernant les interactions sociales, les travaux abondent pour démontrer le rôle clé joué par les agents internes de socialisation que sont les responsables hiérarchiques, les collègues plus expérimentés et les tuteurs en charge de l'accompagnement de stagiaires (Geay, 2007 ; Clénet, 2016).

1.3 Les indices de la socialisation juridique

Selon Agathe Haudiquet, les objectifs de formation des travailleurs sociaux doivent viser la construction de deux types de compétences juridiques, dont on définit ici les aspects (Haudiquet, 2005, p. 10) :

- Les compétences juridiques « techniques » qui se définissent par la capacité des professionnels à acquérir des connaissances juridiques, à donner des informations ou des conseils juridiques de base, ou à défaut à orienter le demandeur vers des juristes, à accompagner et suivre les usagers dans la construction de leurs demandes de droit.
- Les compétences juridiques « stratégiques » qui se déclinent comme les capacités à mobiliser le droit dans une situation d'accompagnement, impliquant la prise de conscience des enjeux stratégiques de la pratique, qu'ils soient relationnels, territoriaux ou linguistiques.

Dans une logique de professionnalité en émergence, il s'agit de repérer les indices par lesquels l'étudiant se forme à acquérir ces connaissances juridiques et à devenir un acteur stratégique, par la mise en place concrète d'une action d'accompagnement tenant compte des contraintes de mise en œuvre. Haudiquet (2005) décline ainsi les objectifs pédagogiques constitutifs de l'appropriation de ces compétences par la capacité à : (1) saisir les demandes juridiques des usagers, (2) mener une intervention efficiente, (3) se doter d'un réseau performant, (4) s'exprimer dans un langage juridique, (5) s'approprier de la documentation juridique, (6) agir comme un salarié stratégique et (7) se comporter comme un acteur juridique émancipateur. Ces compétences juridiques sont porteuses de savoirs génériques, spécifiques mais aussi éthiques et constituent par là-même des indices de professionnalité émergente dans la mesure où celles-ci permettraient « *d'objectiver ce processus à partir de la recherche de traces de professionnalité, de l'explicitation et du croisement des indices* » (Jorro, 2011, p.11).

2 Méthodologie

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons réalisé une étude qualitative d'une promotion d'éducateurs spécialisés de la première à la dernière année de formation. Les données ont été collectées de septembre 2016 à juin 2019, au sein d'un établissement d'Ile-de-France où nous occupons les fonctions de formateur permanent en charge du domaine de compétences 4 (DC4) du référentiel de formation. Dans le cadre de cette contribution, nous concentrons notre analyse sur les apprentissages réalisés via ce domaine de compétences, dans le cadre de l'alternance

intégrative entre centre de formation et lieux de stage. Cette étude a été menée auprès d'une promotion de 40 étudiants en formation, 30 en voie initiale, 6 en contrat d'apprentissage et 4 en cours d'emploi, âgés de 19 à 34 ans.

Outre l'étude des documents officiels qui cadrent la mise en œuvre du DC4, nous avons procédé à l'analyse des supports pédagogiques permettant de repérer les traces de l'appropriation des compétences juridiques techniques et stratégiques par les étudiants :

- En première année, nous avons procédé à l'évaluation du dossier sur la compréhension du contexte institutionnel, dont l'objectif est de repérer les propriétés juridiques du lieu professionnel où a lieu le premier stage. Celui-ci met en lumière la capacité à comprendre le cadre juridique d'intervention de l'établissement et à mobiliser les termes de vocabulaire en s'appuyant sur une documentation institutionnalisée et spécialisée (cadre légal et réglementaire, missions dévolues, financement, autorité de tutelle, statuts des membres de l'équipe d'encadrement, fonctions de l'éducateur, responsabilité civile et pénale de l'éducateur, etc.).
- Au cours de la seconde année, nous avons analysé les résultats obtenus à deux études de cas où les étudiants avaient pour consigne de récolter des informations concernant un usager et de qualifier le fait juridique présent dans la situation à travers une branche du droit (en pointant des éléments fondamentaux de droit de la famille, de l'exercice de l'autorité parentale pour un enfant mineur, du droit des étrangers dans le cadre d'un accompagnement à la régularisation, ou liés à la responsabilité civile et pénale de l'éducateur, etc.).
- Puis, en dernière année, nous avons évalué trois entraînements à l'étude de situation relative aux politiques sociales et aux cadres juridiques et institutionnels qui constitue l'épreuve de certification du DC4. Sur la base d'un sujet contextualisé et d'un fond documentaire fourni, l'étudiant doit indiquer les cadres légaux et réglementaires propres à l'institution concernée et quelles suites il compte donner en fonction de contraintes et de limites inhérentes à son action. Aussi, dans le cadre du dossier sur le travail en partenariat et en réseau (épreuve de dernière année), nous avons cherché à évaluer la capacité des étudiants à mettre en œuvre un accompagnement social lié à une situation d'accès au droit. L'étudiant y développe une intervention en précisant le cadre juridique de sa démarche, les ajustements en situation, les contraintes inhérentes à la situation rencontrée et la manière dont il a impliqué l'usager dans la résolution du problème.

Enfin, deux vagues d'entretiens semi-directifs ont eu lieu au cours de cette étude, dont le corpus enregistré a été intégralement retranscrit. Cette méthode laisse à l'interrogé la possibilité de développer en toute liberté son discours et permet de percevoir de manière détaillée le sens que les apprenants donnent à leurs pratiques (Blanchet et Gotman, 2007) dans des situations professionnelles convoquant l'usage du droit. La première s'est déroulée en début de formation et s'est centrée sur le recueil des représentations du droit des apprenants. La seconde a été effectuée lors de la deuxième année, parfois en début de troisième année, et a été traitée selon une analyse de contenu thématique guidée par trois catégories d'analyse (Bardin, 2013) : (1) effets du dispositif de formation dans la construction des compétences juridiques, (2) accompagnement à la compréhension des cadres juridiques et mise en application concrète en terrain professionnel et (3) sentiment d'auto-efficacité dans l'usage des compétences juridiques.

3 Résultats

3.1 Analyse des résultats obtenus par les étudiants

Une partie des étudiants consultés ne connaissaient pas ou peu le droit avant leur entrée en première année et n'établissaient donc pas de lien entre celui-ci et le métier d'éducateur. Quelques rapprochements sont toutefois exprimés notamment par les étudiants ayant étudié le droit dans leur cursus scolaire antérieur.

Au cours de la première année, si les étudiants ont su identifier les propriétés du contexte institutionnel de leur stage (en consultant des documents institutionnels sur place et parfois des ouvrages ou des revues juridiques spécialisés, sans toujours en indiquer la source par ailleurs), nous avons pu remarquer des difficultés à dégager certains aspects juridiques relatifs au cadre d'intervention de l'éducateur. L'évaluation du dossier de validation révèle aussi des difficultés à rendre compte d'informations contextuelles plus difficiles à cerner comme les fonctions de « gestionnaire », la « tutelle » ou l'« organisme de contrôle et de tarification » au sein de l'établissement.

En deuxième année, dans le cadre des études de cas, une amélioration générale dans la capacité des étudiants à mobiliser et à s'exprimer dans un langage juridique a pu être constatée. L'évaluation des deux études de cas a également montré une recherche plus approfondie de références juridiques et les moyens d'y accéder (par le référencement plus précis des sources consultées) et une capacité à identifier la problématique juridique du sujet. Toutefois, des disparités en termes de connaissances juridiques restent importantes. Nous avons d'abord fait le constat d'un « plaquage » de cours et d'articles de lois nous incitant à penser que, pour obtenir la moyenne, l'étudiant cherche à « parler comme le droit » en restituant un langage de code (en mobilisant par exemple un article complet du droit de la famille sans en montrer la relation avec le cas présenté). Pour d'autres, les références juridiques, bien que mobilisées et référencées, le sont selon un spectre trop important et pointent une difficulté à synthétiser les connaissances. Certains apprentis, salariés et étudiants en voie initiale ayant eu des apports juridiques antérieurement, montrent néanmoins à ce stade une capacité à s'approprier une documentation spécialisée, un vocabulaire juridique technique et à qualifier juridiquement les faits attachés à une situation d'accompagnement.

Enfin, au cours de la troisième année, les entraînements aux études de situation ont confirmé que les étudiants avaient engrangé davantage de connaissances juridiques et savaient repérer les éléments problématiques d'une situation. Par ailleurs, leurs remarques lors des corrigés étaient plus en lien avec l'acquisition de compétences juridiques techniques (en situant le cadre juridique de leur intervention éducative, en expliquant comment ils utilisent les différents domaines du droit au regard du sujet, en analysant en quoi il peut exister des manques inhérents aux politiques publiques sur des questions sociales de pauvreté, d'accès au logement, ou en relevant des contraintes matérielles, financières ou administratives à leur action).

Concernant l'évaluation du dossier sur le travail en partenariat et en réseau, plusieurs évolutions ont également pu être constatées. Les étudiants ont pu relever les éléments du contexte institutionnel où ils effectuent leur expérience pratique en dernière année de formation. Ils abordent aussi avec davantage de clarté les contraintes dans l'application des dispositifs d'accès au droit (celles qui forment les compétences juridiques stratégiques), en soulignant notamment les stratégies des acteurs institutionnels qu'il rencontre, les rapports de force qui s'établissent ou les ressources territoriales qui peuvent faire défaut à l'intervention éducative. Certains

d'entre eux parviennent à en tirer des stratégies d'action adaptées au contexte (la majorité des apprentis et des salariés, et quelques étudiants en formation initiale). Toutefois, entre la première et la troisième année, les étudiants en voie initiale ne perçoivent pas toute cette gradation entre l'acquisition de connaissances et l'analyse des contraintes de leur action. Si la mobilisation des connaissances juridiques de base semble acquise en dernière année, répondre aux demandes juridiques des usagers par un mode d'intervention adapté et réflexif est pour eux plus difficile à acquérir.

Les données témoignent que l'acquisition de compétences juridiques techniques et stratégiques est le plus souvent à mettre au crédit des salariés en contrat d'apprentissage et en cours d'emploi et de certains étudiants en formation initiale ayant des caractéristiques scolaires particulières, comme une scolarité secondaire dispensant des contenus juridiques (séries STG et STMG, notamment par l'étude du droit social et du droit constitutionnel, et série SPVL par la compréhension des fonctionnements des établissements sociaux et médico-sociaux¹) ou des études universitaires en droit avant l'entrée en formation (Laheyne, 2021). Ces derniers sont souvent plus participatifs, ont de meilleurs résultats aux évaluations et mobilisent plus facilement des connaissances juridiques lors des épreuves.

3.2 Comment expliquer ces différences parmi les étudiants ?

❖ Rôle et conditions d'accompagnement par le tuteur référent

Du point de vue de l'évaluation de traces d'une professionnalité émergente, la relation avec le tuteur référent et les outils qu'il déploie en début de stage permettent de mettre en évidence l'évolution et les progrès de l'étudiant en matière de formation juridique. L'importance de la disponibilité du tuteur a ainsi été soulignée notamment quand il s'agit de présenter le cadre institutionnel et réglementaire et transmettre de la documentation utile :

Le référent est avec toi tous les jours. Il te forme et quand il a les clefs, c'est mieux. Le droit se vit en pratique, pas comme en cours où c'est trop haut. Au début du stage, j'étais grave perdue niveaux lois, acronymes, mais après c'était super riche. J'ai appris toutes les lois sur la protection sociale, l'hébergement, l'asile. Et même si on a eu les cours, je n'aurai pas eu la même infusion. Ça n'aurait pas été aussi rapide.

[...]

Ce qui est bien, c'est quand il prend le temps de présenter les documents institutionnels dès le départ. Le projet d'accueil, le projet éducatif, sinon on peut avoir l'impression d'être livré à nous-mêmes.

(Estelle, éducatrice spécialisée en 2^e année de formation, apprentissage)

L'encadrement du tuteur est d'autant plus rassurant qu'il s'appuie sur des documents cadres de l'intervention éducative, reprenant des notions essentielles du droit des usagers, qui aident le stagiaire à forger son positionnement dans l'accompagnement éducatif. Il permet par ailleurs d'anticiper les situations pouvant le mettre possiblement en difficulté.

Avec le reste de l'équipe, il a construit un document sur les objectifs de l'accompagnement. C'est un écrit interne fait par les professionnels de la structure qui est mis à disposition de tous. Ça rappelle comment est vue ici la référence éducative. Ça permet de la définir et ça se centre

¹ Série STG (sciences et technologies de la gestion) remplacée en 2012 par la série STMG (sciences et technologies du management et de la gestion). La série SPVL appartient au baccalauréat professionnel Services de Proximité et de Vie Locale.

aussi sur quelques notions de la loi de 2002. Ça permet d'anticiper les situations qu'on va rencontrer en tant que stagiaire. C'est un document simple pour être compris par tous et faire qu'on l'améliore. Ça apprend comment se positionner.
(Joelle, éducatrice spécialisée en 2^e année de formation, apprentissage)

Deux conditions doivent néanmoins être réunies pour tirer parti de cette relation en début d'alternance : le stagiaire doit « s'autoriser » à demander et le tutorat ne doit pas avoir été imposé au référent.

Il faut poser la question, il ne le dit pas tout de suite. Il faut oser. Moi, il m'a toujours répondu.
[...]
Ça dépend de s'il prend le temps d'accompagner ou si le stagiaire lui a été imposé par la direction.
(Marie, éducatrice spécialisée en 1^e année de formation, apprentissage)

A travers l'accompagnement du tuteur, l'étudiant peut aussi saisir l'importance de la relecture des documents juridiques propres aux situations des usagers. Estelle indique les progrès effectués sur ce point et comment ceci lui a permis de mieux comprendre l'évolution des situations et les incidences directes du droit sur les relations quotidiennes :

J'ai mieux compris quelque chose : il faut toujours relire les rapports ou les jugements qui sont en cours. Il m'a expliqué comment se passe la cour d'appel, pourquoi la famille l'a demandé et les enjeux pour les enfants accueillis. Il y avait un enjeu important pour les deux enfants de 10 et 13 ans sur le groupe. Pour eux, c'était très compliqué d'investir le foyer, l'école, le groupe de copains. Ils ne vivaient pas ici. Ils étaient sûrs qu'ils allaient revenir chez leur mère, et que ça ne sert à rien de s'investir. Mais la cour d'appel a décidé d'un placement continu d'encore un an. Et on a vu de plus grandes évolutions. Ils se sont autorisés à prendre leur place dans le groupe, à avoir des amis à l'école, choisir un sport à la rentrée.
(Estelle, éducatrice spécialisée en 2^e année de formation, apprentissage)

Saisir la dimension juridique des situations s'avère également facilité par un travail d'analyse des situations avec le tuteur, par l'emploi de l'illustration, du dialogue contradictoire et de la comparaison :

On peut poser des questions. Quand il partage une expérience vécue, quand il donne un exemple, c'est plus parlant. Ça permet de mieux comprendre les enjeux, comment ça se reflète sur le terrain.
[...]
On confronte nos avis, et il argumente ce qu'il pense. Aussi, il compare avec d'autres accompagnements de jeunes. Par exemple, ce que l'éducateur a le droit de signer, entre une famille qui a l'autorité parentale et celle qui ne l'a plus. Au départ, je ne savais pas qui devait le faire : seulement la famille parce qu'elle a l'autorité parentale ? Ou bien on peut le faire au foyer ? En comparant, on voit ce qu'on peut faire avec des explications concrètes.
(Léa, éducatrice spécialisée, en 2^e année de formation, voie initiale)

Ce travail d'analyse permet alors à l'étudiant de dépasser le sentiment de peur et d'illégitimité qu'il peut ressentir en début d'alternance, et l'incite à tisser des relations au sein du réseau de partenaires de l'institution :

Aussi, quand il dit comment on fait pour dans les partenariats. En MECS, c'est important de savoir comment travailler avec le référent ASE. J'ai bien pris le temps pour comprendre comment ça se passait, à quoi sert le référent ASE, comment se fait le contact avec eux.
[...]

On apprend comment on rentre plus rapidement en contact avec l'ASE et après on hésite moins à les rencontrer. Et pour l'usager, on gagne du temps sur des décisions. Et sur des questions, ça permet de rassurer le jeune et la famille, par exemple sur des signatures de documents. En posant des questions directement à l'ASE ça m'a permis de moins chercher.

(Léa, éducatrice spécialisée, en 2^e année de formation, voie initiale)

Toutefois, l'encadrement ne permet pas toujours à l'étudiant de construire une représentation concrète des compétences juridiques, lesquelles dépendent du niveau d'appétence du tuteur pour les questions touchant au droit des usagers mais aussi de la perception par les acteurs de l'utilité même du droit (ce dernier n'apparaissant pas nécessairement central au regard de la capacité à créer un lien de confiance avec le public, qui passent traditionnellement pour être le « cœur de métier » de l'éducateur) :

C'est bien de connaître les lois, même si c'est loin au début. C'est bien de savoir de quoi on parle mais on peut aussi en faire abstraction au quotidien. Dans la prévention spécialisée, quand on est avec les jeunes, on ne l'utilise pas tous les jours.

(Malik, éducateur spécialisé en 2^e année de formation, apprentissage)

Certains étudiants interrogés évoquent aussi plusieurs difficultés empêchant de transposer les connaissances juridiques acquises en centre de formation. Ils disent être rarement confrontés, ou simplement associés, à des situations d'accompagnement où il convient de mobiliser le droit. Ces étudiants, souvent en formation initiale, peuvent alors en ressentir une faible efficacité et renoncer à ces apprentissages si leurs efforts sont infructueux.

Ce travail d'encadrement dépend aussi d'une condition plus générale liée au fonctionnement institutionnel : c'est souvent en fonction de la charge de travail que se détermine – de fait de façon aléatoire - le choix du tuteur de l'apprenant. Les conditions de formation juridique vont alors diverger d'un lieu professionnel à l'autre.

❖ Relations avec les autres travailleurs sociaux et l'équipe d'encadrement

Les relations avec les autres professionnels de l'équipe éducative fournissent des apports de connaissances supplémentaires et des renforcements positifs importants (Clénet, 2016). Joelle semble ainsi avoir engrangé des connaissances juridiques grâce à la disponibilité du chef de service, plus en retrait du travail du quotidien, et celle de l'assistante de service social (ASS) en charge des accompagnements administratifs de son lieu professionnel :

Le chef de service a une formation CAFERUIS. Il est moins pris dans la relation éducative et a plus de connaissances juridiques. Aussi, j'ai pu échanger avec l'assistante sociale sur l'accompagnement des dossiers de demande d'aide.

[...]

Le chef de service m'a apporté des livres. Soit il conseille de les lire ; soit on comprend mieux parce qu'il le résume. Il m'a aussi donné un document sur les actes usuels et les actes non usuels, c'est-à-dire ce qu'on doit faire signer ou ce qu'on peut signer sur place nous-mêmes.

(Joelle, éducatrice spécialisée en 1^{ère} année de formation, apprentissage)

Un professionnel au bon niveau d'expertise juridique peut aussi prendre le relai en cas de moindre disponibilité ou appétence du référent et peut faciliter la compréhension précise d'un champ institutionnel :

Pendant des jours, l'assistante sociale m'a tout expliqué. La première chose, c'était la convention de Genève, puis les missions du CADA par rapport à cette convention, avec des schémas, je m'en rappelle. Puis, tout le circuit de l'asile, comment ça se passe, pendant le CADA, puis après le CADA, puis nos missions en tant que professionnels. Et, enfin, les démarches administratives les plus courantes. Tout ce qu'on a à faire : l'OFPRA, la CPAM, le droit à la santé solidaire, le recours auprès de la CNDA. Je ne connaissais pas du tout au départ. (Julie, éducatrice spécialisée, en 3^e année de formation, voie initiale)

Engager une action juridique auprès des usagers s'acquière aussi plus facilement quand ce professionnel conjugue disponibilité, expertise et pédagogie active. Julie revient sur la mise en situation que lui a proposé l'ASS (dont Julie précisera qu'elle appartient à une association d'aide aux migrants) qui lui demande de mener une intervention juridique auprès d'un usager en complétant un formulaire de RSA :

Je le faisais en lisant le formulaire et en même temps je le comprenais. Je savais à peu près ce que ça voulait dire, et je disais à l'usager « Donc on va le lire ensemble ». On a compris ensemble en lisant la notice. Mais elle (l'ASS) était là, dans le bureau d'à-côté, mais elle voulait savoir si j'y arriverai. Après elle est revenue pour compléter ce que je ne connaissais pas. Elle a pu lui dire concernant le temps de réponse de la CAF.

(Julie, éducatrice spécialisée, en 3^e année de formation, voie initiale)

Les instances d'analyse de la pratique sont aussi particulièrement soulignées par les étudiants, parce qu'elles permettent, en plus d'adopter une posture réflexive sur la pratique (Geay, 2007), de comprendre comment se déroule une procédure légale, d'acquérir du vocabulaire juridique et de bénéficier d'une veille régulière sur le droit :

La directrice adjointe met en place chaque mois une réunion de stagiaires organisée pour nous. On revient sur des situations dans le groupe, des situations de placement difficiles. On peut parler de tout ce qui nous questionne. On peut aussi apprendre comment se passe le placement, de bien comprendre le circuit de la protection de l'enfance, en règle générale. C'est réactif, car on voit qu'elle lit, qu'elle continue de se former.

(Léa, éducatrice spécialisée, en 2^e année de formation, voie initiale)

Enfin, s'il favorise la collaboration et la continuité de la prise en charge, l'outil informatique permet de capitaliser les informations sur le suivi des situations et s'avère propice à s'exprimer par écrit dans un langage juridique :

Les infos ne sont pas perdues. On travaille avec le logiciel « RECONNECT ». C'est une plateforme en ligne pour mettre tout ce qu'on fait avec nos suivis, qui reprend ce qui est fait, ce qui reste à faire. Tout le monde peut le consulter. Je précise là où j'en suis, si les démarches ont été faites et les réponses obtenues. Et si quelqu'un peut continuer quand je suis en formation alors là c'est top car c'est urgent.

(Hugo, éducateur spécialisé en 2^e année de formation, voie initiale)

Dès lors, l'élargissement du périmètre du tutorat, porté par des professionnels disponibles, pédagogues, en veille sur le droit et parfois engagés, et l'usage de l'outil informatique, semblent fournir des opportunités d'apprentissage juridique et des possibilités de mise en situation servant à juger s'il y a eu effectivement apprentissage. Evoluer dans un milieu susceptible de répondre aux attentes de l'étudiant confère un sentiment accru de compétence et engendre chez lui davantage de confiance par les multiples possibilités de se former.

Il faut noter cependant que ces conditions ne sont pas toutes forcément réunies sur les lieux d'alternance. Les étudiants disent parfois effectuer leur stage dans des contextes de prise en charge imprévisibles où prévaut la logique de l'urgence, ce qui peut constituer un empêchement à l'apprentissage du droit. La possibilité de s'inscrire dans une action d'accompagnement visant l'accès au droit est alors plus difficile. D'autres contraintes sont également évoquées : fluctuations au sein de l'environnement de travail (difficultés de recrutement, absences ou arrêts de travail, mécontentement des usagers à gérer), ouverture limitée de l'institution sur son environnement ou nombre de partenaires œuvrant avec celle-ci peu important, délégation exclusive des accompagnements administratifs et des relations partenariales à un professionnel.

❖ Les relations avec l'utilisateur

Si de nombreux étudiants évoquent l'importance du tuteur de stage et des autres professionnels, les relations avec les usagers fournissent aussi des opportunités de construire des compétences juridiques. Celles-ci se situent soit en amont de l'intervention, à travers le questionnement éthique qu'elles suscitent ; soit en aval, par les remaniements qu'elles peuvent générer chez l'éducateur. Ces relations permettent parallèlement d'identifier les indices qui informent sur les changements vécus par l'éducateur dans son rapport au droit.

L'enjeu de la relation asymétrique entre l'éducateur et l'utilisateur est effectivement une dimension transversale de la pratique professionnelle (Gonin, Farmer et Jochems, 2016). Certains étudiants ont relaté des échanges parfois informels permettant d'adapter l'usage même du droit dans l'accompagnement social : celui-ci n'est pas seulement le cadre normatif de la relation à l'autre mais doit être « contextualisé » en fonction, non pas de la situation à traiter, mais de la capacité d'autrui à pouvoir le recevoir et le comprendre. L'enjeu est alors de conserver le lien de confiance à l'utilisateur :

A travers la relation, la perception qu'on a du droit change. On a l'impression que c'est formel, administratif, mais en fait on se rend compte comment chaque décision est prise et comment s'est dit au jeune, et comment il le vit ensuite.

Le droit fait partie de la relation, c'est ça ?

Le fait d'avoir un échange avec eux est important. Ils disent comment ils ont vécu certaines choses. On peut discuter avec eux des jugements qui sont passés pour eux. Ça donne des notions moins théoriques, c'est plus du ressenti.

Est-ce que ça influe sur votre manière de les accompagner ?

Ça permet de comprendre qu'il y a un enjeu réel pour la personne. On apprend à les connaître donc on sait le moment à choisir pour en parler avec eux. En parler quand c'est plus simple pour eux : soit seul à seul dans le bureau ; soit, pour d'autres, on fait une balade pour aborder le sujet, ou on attend que ce soit eux qui abordent le sujet.

Il faut trouver le bon moment pour en parler ?

Ça dépend de la manière dont on en parle avec eux. Des décisions de droit, des décisions de jugement, de placement, s'ils restent, s'ils repartent, si les parents peuvent les voir ou pas. Ça soulève plein de questions, avec un effet sur leur mental.

[...]

On explique plus avec des termes moins professionnels. Ça rend plus accessible la compréhension pour le jeune. En fait l'essentiel est de savoir quoi dire et surtout quand le dire, dans un cadre sécurisant pour lui. Ça demande de connaître son histoire familiale.

En fait c'est quoi dire, quand et comment le dire ?

Et en fonction de qui. Ça dépend des jeunes. Quand ce sont des fratries, des fratries ensemble ou séparément. On évalue comment le jeune est prêt pour entendre ça. Du moins on essaie de le savoir.

(Léa, éducatrice spécialisée, en 2^e année de formation, voie initiale)

Ce cadre d'échange permet aussi à l'étudiant d'interroger la manière de faire bon usage de son pouvoir, en tant qu'intervenant. Il intègre que toute action juridique doit être précédée d'une traduction de la situation à l'usager en des termes simples (ici en utilisant un tableau) et à toujours lui confier en derniers recours la décision finale de l'action qui le concerne :

Sur une situation d'une mère avec ses enfants, je me demandais s'il valait mieux faire une demande de titre de séjour pour parent d'enfant réfugiés ou bien s'il fallait poursuivre la première procédure en faisant un recours à la CNDA pour elle. Le chef de service m'a dit « qu'est-ce que toi tu en penses ? ». Je lui dis que je pense qu'au regard de ce qu'elle a vécu elle peut tenter une dernière fois d'avoir un statut qui la reconnaît, elle, comme personne maltraitée dans son pays, pour ne pas se sentir exister qu'au travers de sa fille. Et aussi qu'elle a droit de le faire et si ça ne passe pas alors elle pourra ensuite faire une demande pour l'enfant. Il était d'accord avec moi mais il m'a dit qu'en fait c'est à la dame de décider. C'est elle qui décide. Alors j'ai montré à cette dame les « pour » et les « contre » au tableau, en deux colonnes, pour lui faire comprendre.

(Julie, éducatrice spécialisée, en 3^e année de formation, voie initiale)

Les relations quotidiennes peuvent, à ce titre, générer des remises en question, parfois mal vécues par l'éducateur. Elles viennent « sanctionner » l'oubli ou la méconnaissance d'un point de droit et rappellent à l'éducateur la nécessité d'intégrer l'usager dans les décisions qui le concernent :

Les usagers sont ensemble dans les logements, et parfois ils s'entendent bien entre résidents. Un jour, j'ai fait un groupe de parole avec un thème choisi. On a fait un débat autour du consentement. Un usager m'a dit devant tout le monde que j'avais oublié de lui demander son consentement le premier jour. J'aurai dû lui demander s'il était d'accord pour vivre dans cet appartement avec les autres, même si on n'avait pas d'autres places, et que sinon il aurait été dehors.

(Hugo, éducateur spécialisé en 2^e année de formation, voie initiale)

Enfin, quand l'accompagnement révèle l'existence de discriminations flagrantes vécues par l'usager, elles peuvent inciter l'étudiant à se mobiliser afin de modifier des pratiques sociales injustes. Face aux institutions, l'éducateur apprend à développer un mode d'action pour s'assurer que les intérêts des usagers ne sont pas menacés. Celui-ci repose sur le passage du registre de la négociation à celui, en cas de blocage, de l'exhortation en appui du droit :

Je me rends compte du racisme dans la société. Le *faciès* à la Banque postale fait tout pour pouvoir ouvrir un compte, et la langue parlée fait tout aussi. C'est un gros problème. J'ai dû y aller avec un texte de loi mais le droit ne suffit pas. En fait, ils ignorent la loi et ils ne veulent pas expliquer pourquoi ils ne veulent pas le faire. Ils ont toujours une bonne raison ! Des raisons techniques avec leur logiciel, mais c'est la loi donc vous changez le logiciel, c'est tout !

(Julie, éducatrice spécialisée, en 3^e année de formation, voie initiale)

Endossant le rôle du « diplomate » (Autant-Dorier, 2011), l'éducateur ne cherche pas ici à déclencher une guerre avec les institutions mais à faire évoluer des positions et des attitudes progressivement.

Discussion

Les résultats montrent que la possibilité d'acquérir des connaissances et de mener une action stratégique est source de motivation pour les étudiants. Le travail collectif au sein de l'institution d'accueil a un effet socialisateur qui débouche sur un ensemble d'actions d'encadrement mises en place par les professionnels et à travers les relations aux usagers, comme autant d'indices qui témoignent d'une expertise en construction. S'ils sont inscrits dans un environnement dynamique, ils peuvent plus facilement s'engager dans la construction d'une professionnalité à dimension juridique.

Cette étude met dès lors en évidence l'importance des concepts d'« opportunités d'apprentissage » et d'« accessibilité effective » de ces opportunités (Billett, 2001). En effet, de nombreuses opportunités d'apprentissage existent dans l'environnement de travail et certaines d'entre elles constituent différentes formes de construction des apprentissages, par le travail en binôme, la co-évaluation des situations, l'analyse de la pratique, les mises en situation, les réunions d'équipe ou l'intégration dans des réseaux de partenaires. Cette accessibilité est cependant freinée par l'impact de différents obstacles sur l'individu (disponibilité et degré de compétence du référent sur les questions juridiques) et de certains déterminants institutionnels sur l'engagement des internes (instabilité des effectifs au sein de l'institution, concentration des compétences juridiques sur un type de professionnel, etc.) et plusieurs étudiants regrettent que leur charge de travail les amènent très souvent à se centrer sur la gestion des situations d'urgence, empêchant la mise en récit de l'activité (Merhan et Bourgeois, 2015).

Une seconde réflexion a trait à la « conscience du droit », soit l'évolution des représentations du système juridique chez l'étudiant au cours de la formation, qu'il s'agisse de normes, d'institutions ou de figures d'autorité (Kourilsky-Augeven, 1997). Saisir comment se transforme ce que les étudiants pensent du recours au droit, de la meilleure manière de l'utiliser et leurs rapports aux institutions, fournit des indices supplémentaires de l'émergence d'une professionnalité à dimension juridique. Se focalisant sur la mise en œuvre de la loi de 2005 au sein du secteur de l'entreprise, Point et *al.* (2010) distinguent à ce sujet deux attitudes, constituant ici deux groupes d'étudiants, reflétant les perceptions du sens, de l'autorité et des pratiques du droit : l'attitude « réactive » qui vise à répondre uniquement à l'obligation légale (sous l'effet de la contrainte et sans modifier le fonctionnement institutionnel et les modalités organisationnelles) et l'attitude « proactive » qui consiste à aller au-delà du minimum légal et à produire des transformations (dans l'organisation et les rapports sociaux).

Le premier groupe est constitué d'étudiants dont l'attitude se caractérise par une application minimaliste du droit, c'est-à-dire par une capacité à choisir uniquement le bon « rouage » légal présent dans une situation, sans percevoir les contraintes environnementales qui s'imposent à lui et à son action. Cette difficulté à associer les compétences juridiques techniques et stratégiques fait obstacle à un engagement à plus long terme dans la construction de compétences juridiques en terrain d'intervention. Faute de pouvoir le faire, souvent par absence de soutien de l'environnement de travail, ce type d'étudiant s'engage moins dans l'apprentissage du droit. Ceci confirme l'affirmation de Merhan et Bourgeois (2015) selon laquelle le fait de travailler n'est que rarement formateur en soi, car ce n'est pas l'activité seule qui permet d'apprendre, mais ce qui est dit, ce qui est pensé, ce qui est discuté avec autrui.

Le second groupe d'étudiants adopte une attitude plus « proactive » en développant des stratégies pour que le droit devienne accessible et effectif auprès des usagers. Ces étudiants semblent, selon nous, développer deux volets de la conscience du droit : « intégratif » auprès

de l'utilisateur et « agonistique » avec les institutions. Dans le premier, l'étudiant ne se considère plus comme un acteur juridique uniquement stratégique (qui apprend à définir la meilleure stratégie d'action possible) mais aussi relationnel. Il envisage en ce sens la création du cadre relationnel le plus favorable pour que le droit soit accessible et le moins contraignant possible pour l'utilisateur, ce qui se justifie notamment quand le droit produit des incidences sur son développement :

On voit bien l'effet de la mesure sur la situation, sur la personne du jeune. Le fait de les connaître permet de limiter l'impact de la décision sur la relation. En le rassurant, il peut se reposer sur nous, pour qu'il se consacre à sa vie quotidienne.

Ça l'aide à avancer ?

Oui, s'il n'a pas à s'occuper des démarches avec l'ASE alors lui il peut se concentrer psychologiquement sur autre chose, sur les amis, ses relations, sur l'école.

(Marie, éducatrice spécialisée en 1^e année de formation, apprentissage)

Dans le second volet, l'étudiant proactif estime devoir lutter pour la justice à l'intérieur du système, en s'efforçant de corriger le traitement différentiel imposé aux usagers par les institutions sociales (Beth Nielsen, 2021). Nos résultats indiquent que les étudiants ne se ressentent pas seulement « devant la loi » ou « contre la loi » en terrain d'intervention et que le « jeu avec la loi » est aussi possible (Kourilsky-Augeven, 1997, p. 6). Chaque confrontation aux institutions est alors l'occasion de transformer son rapport au droit (Ewick et Silbey, 1998) et de s'approprier de nouvelles compétences (Buton, 2005). Celles-ci peuvent être qualifiées de « capital procédural » (Lejeune et Spire, 2022), à travers lequel les étudiants expérimentent le conflit, au départ sans violence, avant de procéder avec davantage de coercition, et dont l'enjeu est de faire céder les institutions :

La loi n'est pas respectée à la CPAM. Le temps d'attente pour avoir un numéro de sécu pour avoir la protection solidaire, c'est deux mois maximum mais dans les faits c'est beaucoup plus. Si on ne les harcèle pas, on attend sept mois.

Comment vous vous y prenez ?

Par mail, en douceur, une fois par semaine. Après deux ou trois mails par semaine, puis après j'y vais avec la personne. Mais l'utilisateur a peur. Ils ne veulent pas avoir les institutions sur le dos mais je leur dis que c'est leur droit. S'ils n'ont pas de protection solidaire et que leur enfant a un accident ils ne seront pas assurés. Et en les informant, ils sont bien remontés.

Ils ont moins peur des institutions ?

Je leur dis qu'ils ne les auront pas sur le dos parce que c'est moi qui envoie le mail. Ils n'ont pas à avoir peur car ils sont sûrs de gagner. C'est le texte de loi qui protège, et en plus on a raison.

(Julie, éducatrice spécialisée, en 3^e année de formation, voie initiale)

On ne peut considérer la professionnalité de l'éducateur comme celle d'un juriste ou d'un avocat, dont la socialisation juridique repose sur un apprentissage méthodique des normes impératives, là où il s'agit plus pour l'éducateur d'une socialisation par imprégnation au contact quotidien des acteurs (Kourilsky-Augeven, 2007). En revanche, envisager le droit à travers les relations de proximité et de conflictualité directes le distingue de ces professions juridiques. Ceci autorise à parler de « professionnalité juridique » chez l'éducateur, dans la mesure où il apprend à replacer le droit dans un environnement complexe qui demande d'articuler des dynamiques relationnelles (avec l'utilisateur), des structures organisationnelles (au sein d'un collectif professionnel) et des rapports de pouvoir en direct (avec les institutions sociales) qui lient les acteurs avec le reste de la société (Pélisse, 2005). L'encastrement du droit dans un fait social qui le dépasse est ici au cœur de cette professionnalité. Parce qu'elle repose sur la conscientisation des enjeux sociaux qui entourent le droit, elle prolonge ainsi la critique du mythe de l'autonomie du droit (Bourdieu, 1986).

Conclusion

Cette enquête a été menée sur une durée de trois ans et a permis de cerner les indices d'une professionnalité émergente à dimension juridique en terrain d'intervention. Avant de discuter la valeur et la portée de ces résultats, il convient de les remettre en perspective au regard des limites méthodologiques et du contexte spécifique de cette étude, telles que le nombre restreint de participants interrogés, l'organisation pédagogique structurée en quatre domaines de compétence propre à l'institution investiguée et les multiples déclinaisons possibles de l'alternance (nombre et durée des stages) en terrain professionnel. Les éléments de conclusion tirés ici ne peuvent être généralisés sans précaution à d'autres contextes de formation, même si l'organisation par domaines de compétence, les épreuves propres au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé et le principe de l'alternance se retrouvent dans l'ensemble des établissements de formation en travail social.

Nos résultats rejoignent et affinent certains constats déjà pointés par d'autres et contribuent ainsi à nourrir l'approche conceptuelle et pratique des dispositifs de formation. D'un point de vue théorique, dans la lignée des travaux de Testanière (2003), Brichaux (2004) et de Wittorski (2008), cette étude montre que les effets de ces dispositifs ne s'appréhendent pas seulement en termes d'apprentissage, de motivation et d'engagement dans un métier mais aussi en termes de socialisation par le tutorat et d'interactions avec les pairs. Elle contribue à élargir le périmètre des apprentissages réalisés au sein de dispositifs d'alternance, en mettant en lumière les conditions de possibilité d'une socialisation professionnelle peu étudiée dans ce contexte, bien que présente dans les référentiels de formation et décisive pour les institutions formatrices.

Cette étude confirme l'importance déjà largement étudiée de la relation tutorale dans l'apprentissage (Chrétien, 2014) et met également en lumière le rôle majeur joué par les autres relations de proximité au cours de la formation. Comme d'autres auparavant (Fablet, 2007 ; Clénet, 2016 ; Fremaux et Perez-Roux, 2020), cette étude montre que les relations avec les collègues et les responsables hiérarchiques sont essentielles pour consolider un sentiment d'efficacité personnelle dans l'entrée dans le métier, à travers trois processus en particulier (Lecomte, 2004) : les expériences actives de maîtrise (quand l'étudiant voit les effets produits par la connaissance du droit et qu'il vit un succès dans une situation) ; l'apprentissage social (il observe ce que d'autres ont fait ; il apprend auprès des autres professionnels, parfois au travers d'instances *ad hoc*) et la persuasion par autrui (les échanges qui l'aident à forger son positionnement et à continuer l'apprentissage du droit).

Cette étude ouvre alors des pistes en matière d'ingénierie de la formation. Elle participe d'abord d'une réflexion à mener concernant la place qu'occupent les différents acteurs qui agissent soit dans une posture de tiers, soit dans une posture de pair, pour favoriser la professionnalité émergente. Elle invite à impliquer plus formellement d'autres membres de l'organisation pour renforcer les ressources formatives. Elle préconise aussi de davantage expliciter, décliner et valoriser les compétences juridiques, à visée intégrative et agonistique, dans l'accompagnement des usagers. Elle invite à penser la formation des compétences juridiques au travers du développement de la relation éducative (et non de manière séparée, comme le fondent les référentiels de formation découpés en domaines de compétences), dont nous avons montré qu'elle était porteuse de réflexion éthique dans l'accompagnement à l'ouverture de droits. Cette étude montre enfin qu'il convient de rediriger les ressources du dispositif de formation vers les étudiants en formation initiale pour faciliter l'acquisition des compétences juridiques. Dans une logique de compensation du différentiel statutaire et d'expérience par rapport aux apprentis et aux salariés en formation, il importe de privilégier l'accompagnement individuel ou en petits

groupes, du moins d'éviter de centrer l'apprentissage du droit sur des logiques sous-tendant implicitement l'incorporation préalable d'une expérience déjà réalisée.

C'est à cette condition que les étudiants pourront forger une professionnalité juridique à des fins de revalorisation de leur place dans le champ du travail social et ce, par rapport aux autres professions (juristes, avocats, assistant de service social) au regard desquelles, en l'absence d'un véritable ancrage du droit dans la pratique, ils occupent une position « dominée » dans la division du travail juridique. Parce qu'ils estiment que le droit est un instrument de valorisation et de défense des personnes accompagnées, ce type de professionnalité confère à ces agents une légitimité qui leur permet de subvertir cette norme sociale et professionnelle.

Bibliographie

Alföldi, F. (2017). L'analyse des pratiques en travail social. Dunod.

Ardouin, T. et Clénet, J. (2011). L'ingénierie de la formation. Questions et transformations. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 5, 5-15.

Autant-Dorier, C. (2011). Lutte contre les discriminations. *Hommes & migrations*, 1292, 58-69.

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France.

Beckers, J. (2007). Chapitre 3. L'acquisition des savoirs et des compétences. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 85-140). De Boeck Supérieur.

Bélaïr, L. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement. Dans A. Jorro (dir), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 101-116). De Boeck Supérieur.

Beth Nielsen, L. (2021). Situer la conscience du droit sur le harcèlement de rue. *Déviance et Société*, 45, 149-196.

Billett, S. (2001). Learning in the Workplace. Allen & Unwin.

Blaevoet, J.-P. (2003). La mise en schéma des formations en travail social répond-t-elle aux enjeux de la qualification ? Dans A. Vilbrod, *L'Identité incertaine des travailleurs sociaux* (p. 239-255) L'Harmattan.

Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). L'entretien (2e éd.). Armand Colin.

Bourdieu, P. (1986). La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 3-19.

Brichaux, J. (2004). L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation et l'activité socio-éducative. Erès.

Buton, F. (2005). Le droit comme véhicule. Portrait sociologique d'un justiciable. Dans L. Israël, G. Sacriste, A. Vauchez et L. Willemez (dir.), *Sur la portée sociale du droit. Usages et légitimité du registre juridique*. Paris, PUF.

Chrétien, F. (2014). La relation de tutorat dans les espaces-test agricoles : une mise à l'épreuve de l'apprendre et du transmettre. *Travail et Apprentissages*, 13, 51-72.

Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de co-opérer ? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5, 16-27.

Crognier, P. (2012). *Pratiques ordinaires en travail social et médico-social*. L'Harmattan.

Domingo, P. et Pucci, M. (2013). Les vecteurs du non-recours au revenu de solidarité active du point de vue de l'usager. *Informations sociales*, 178, 72-80.

Ewick, P. et Silbey, S. (1998). *The Common Place of Law. Stories from Everyday Life*. The University of Chicago Press.

Fablet, D. (2007). Formation des travailleurs sociaux et analyse des pratiques professionnelles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17, 39-49.

Fremaux, C. et Perez-Roux, T. (2020). Processus de construction identitaire et appropriation des savoirs en formation : étude longitudinale auprès de futurs éducateurs spécialisés. *Recherche et formation*, 94, 67-82.

Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Dunod.

Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation Permanente*, 172, 27-38.

Gonin, A., Farmer, Y. et Jochems, S. (2016). Transformations dans le champ du social et de la santé à l'aube du XXI^e siècle. Une reconfiguration des questions éthiques ? *Nouvelles pratiques sociales*, 28(2), 27-37.

Haudiquet, A. (2005). *La culture juridique des travailleurs sociaux. État des lieux et besoins de formations*. L'Harmattan.

Hennion-Moreau, S. (2006). Le droit dans la formation des professionnels du social. Un outil de l'exercice professionnel. *Informations sociales*, 135, 16-22.

Heyer, É., Lokiec, P. et Méda, D. (2018). 21. L'accès au droit des parties « faibles ». Dans É. Heyer, D. Méda et P. Lokiec (dir), *Une autre voie est possible* (p. 345-352). Flammarion.

INSEE, Statistiques sur les ressources et conditions de vie, « Renoncement aux soins : la faible densité médicale est un facteur aggravant pour les personnes pauvres », n°1200, paru le 28/07/2021.

Jorro, A. (2011). Introduction. Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et al. *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). De Boeck.

Kourilsky-Augeven, C. (1997). *Socialisation juridique et conscience du droit. Attitudes individuelles, modèles culturels et changement social*. LGDJ, Droit et Société.

Kourilsky-Augeven, C. (2007). La socialisation juridique ou de l'obéissance à la familiarisation par imprégnation. *European Journal of Legal Studies*, 1.

Laheyne, C. (2021). Sens de l'expérience scolaire dans l'apprentissage des cadres juridiques de la formation professionnelle : l'exemple de la filière éducateur spécialisé. *Recherches en éducation*, 43, 16-28.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.

- Legendre, B. (2021). Le renoncement aux soins : un phénomène aux ressorts économiques mais aussi sociaux. *Revue française des affaires sociales*, 3, 179-204.
- Lejeune, A. et Spire, A. (2022). Profanes en justice. *Genèses*, 128, 3-9.
- Malglaive, G. (1990). Travail et pédagogie. Presses Universitaires de France.
- Merhan, F. & Bourgeois, É. (2015). Chapitre 1. Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. Dans F. Merhan, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 17-36). De Boeck Supérieur.
- Molina, Y. et Monceau, G. (2017). Les formations du secteur social aujourd'hui : transformations et diversifications. Presses de l'EHESP.
- Pélisse, J. (2005). A-t-on conscience du droit ? Autour des Legal Consciousness Studies. *Genèses*, 59, 114-130.
- Pélisse, J. (2009). Judicialisation ou juridicisation : Usages et réappropriations du droit dans les conflits du travail. *Politix*, 86, 73-96.
- Point, S., Charles-Fontaine, C. et Berthélemé, G. (2010), (Re)considérer le handicap : regards croisés sur les approches en entreprise. *Management & Avenir*, 38, 293-305.
- Qribi, A. (2017). Penser la formation des éducateurs spécialisés : propositions théoriques et pédagogiques. Dans Y. Molina et G. Monceau, *Les formations du secteur social aujourd'hui : transformations et diversifications* (p. 109-129). Presses de l'EHESP.
- Ravon, B. et Ion, J. (2012). Les travailleurs sociaux. La découverte, coll. « Repères ».
- Rouzel, J. (2020). La relation d'aide en éducation spécialisée. Dunod.
- Testanière, C. (2003). Les enjeux de l'alternance dans la formation des éducateurs spécialisés : pratiques et limites. Dans A. Vilbrod, *L'identité incertaine des travailleurs sociaux* (p. 269-275). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.