

2023

# RAPPORT D'ÉTUDE

**Transformations numériques et Travail Social**  
**Étude des pratiques en formations initiales et défis à relever**



# TABLER DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1 - CADRE DE L'ÉTUDE</b>	<b>3</b>
<i>A) Les pratiques de formation au numérique dans les formations initiales</i>	<b>3</b>
<i>B) Des questions sur la formation aux enjeux du numérique en travail social</i>	<b>4</b>
<i>C) Méthodologie</i>	<b>7</b>
<b>PARTIE 2 - LE NUMÉRIQUE DANS LES FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL</b>	<b>8</b>
<i>A) Lecture et analyse des référentiels de formation</i>	<b>8</b>
1. Les mentions directes du numérique	<b>8</b>
2. Les mentions indirectes : des attendus implicites ?	<b>13</b>
<i>B) État des lieux des pratiques de formation au numérique</i>	<b>15</b>
1. Les thématiques enseignées en formation initiales	<b>15</b>
2. Les modalités pédagogiques de l'enseignement du numérique	<b>20</b>
3. Les acteurs de la formation au numérique	<b>23</b>
<b>PARTIE 3 - LA PLACE DU NUMÉRIQUE DANS LA RELATION FORMATEUR - APPRENANT</b>	<b>25</b>
<i>A) Des présupposés sur les usages numériques des apprenants avant l'entrée en formation</i>	<b>25</b>
1. Les apprenants et les "enfants du numérique"	<b>25</b>
2. Les compétences numériques des apprenants	<b>27</b>

B) <i>L'évaluation partielle de leur maîtrise du numérique par les formateurs</i>	<b>28</b>
1. <i>Un usage limité du numérique dans la relation formateur-apprenant</i>	<b>28</b>
2. <i>Freins repérés par les formateurs sur l'usage du numérique par les apprenants</i>	<b>30</b>
<b>PARTIE 4 - LES ENJEUX DU NUMÉRIQUE</b>	<b>32</b>
<b>POUR LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION</b>	
A) <i>Le développement de la formation "par" et "pour" le numérique</i>	<b>32</b>
1. <i>Les outils et les équipements pour l'apprentissage en ligne</i>	<b>34</b>
2. <i>Freins et leviers de la formation au numérique</i>	<b>36</b>
B) <i>Les formateurs et le numérique</i>	<b>41</b>
1. <i>Rapports au numérique et ressentis des salariés</i>	<b>41</b>
2. <i>Compétences numériques et formation des formateurs</i>	<b>44</b>
C) <i>Stratégies de développement des établissements</i>	<b>49</b>
1. <i>Le numérique dans les projets stratégiques et d'établissements</i>	<b>49</b>
2. <i>Les enjeux en termes de financement et d'évaluation des pratiques de formation</i>	<b>50</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>52</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>55</b>
<b>GLOSSAIRE</b>	<b>58</b>

# INTRODUCTION

En novembre 2022, la Direction Régionale de l'Économie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités des Hauts-de-France passe commande au PREFAS Hauts-de-France d'une étude ayant pour projet d'identifier les pratiques de formation à l'égard du numérique dans les formations de niveau 6 en travail social. Cette étude sera réalisée de février à novembre 2023.

Le PREFAS (Pôle Ressources Recherche Formations en Action Sociale) Hauts-de-France, créé dans le cadre de la Circulaire DGAS/PSTS/4A n° 2008-86 du 6 mars 2008, vise à « favoriser la mutualisation des ressources pédagogiques (humaines, matérielles et de réseaux), permettre une meilleure articulation formation/recherche, accroître les activités de recherche des établissements de formation, le développement des plateformes régionales et de pôles ressources sera encouragé et soutenu » (extrait de l'annexe 1 du Cahier des charges). Le PREFAS Hauts-de-France s'est fixé 5 objectifs :

- Mobiliser les acteurs et structurer des synergies autour de la recherche en travail social
- Repérer les productions locales d'études et de recherche sur le travail social
- Produire des connaissances incluant des études et des recherches scientifiques
- Valoriser, discuter et communiquer ces travaux
- Rendre visibles les innovations pédagogiques et favoriser leur transfert dans le champ de la formation

Pour réaliser cette étude, le PREFAS Hauts-de-France a mobilisé une équipe dédiée qui a pu travailler de façon autonome et de façon impartiale, rassemblant chercheurs, cadres pédagogiques, chargés de mission et documentalistes des 6 EFTS membres du PREFAS (AFERTES, APRADIS, CRFPE, EESTS, ISL et IRTS Hauts-de-France). Cette étude ne vise pas une comparaison de pratiques de chaque école, chacune constituant un environnement sociotechnique différent (en termes de projets, pratiques, moyens, acteurs). L'étude ne porte pas sur les étudiants eux-mêmes ; le public de l'étude se rapporte aux professionnels de la formation.

Travail social et numérique, deux termes qui s'associent depuis le milieu des années 2010. On soulignera la substantivation du terme (« le » numérique) qui rend compte de l'importance de cette thématique dans ce champ. D'ailleurs, au premier trimestre 2023, deux revues (*Le Sociographe* et la revue *VST*) y consacrent un numéro. Il y est question de dématérialisation, d'e-administration, de génération Z, d'e-professionnalisme (entendu comme « les attitudes et les comportements reflétant les paradigmes traditionnels du professionnalisme qui se manifestent par les médias numériques », Cain et Romanelli, 2009, p. 67). Ce développement fera décrire le numérique comme « le fait social total de notre civilisation occidentale hypermoderne » (Plantard, 2012, p 52).

Devenu une réalité pour les travailleurs sociaux, le numérique génère une mutation profonde du rapport à l'accompagnement et constitue un défi éthique pour le travail social qui passe par une appropriation raisonnée. « Les pratiques d'accompagnement dans, avec et au numérique ne peuvent être réduites à l'utilisation de "l'outil numérique" sans risquer d'invisibiliser les logiques et les enjeux dans lesquelles elles s'inscrivent » (Sorin, 2023, p 24). Dépassant les registres de l'informatique et de la bureautique, « (...) le numérique n'est plus tant un soutien, une facilité, un outil, mais devient un objectif, un travail, une architecture » (Pasquet, 2023). On notera d'ailleurs la création de Maisons France Service et d'un nouveau métier « médiateur numérique », qui engage encore un peu plus ce que certains auteurs nomment la « plateformesation » des services de la société (Dubasque, 2023) Reste à penser la formation à la culture numérique (Cardon, 2019). Et en amont, la question de la formation et en premier lieu la formation initiale des travailleurs sociaux.

Le présent rapport d'étude est bâti en quatre parties. La première présentera le cadre de l'étude et sa méthodologie, tandis que la deuxième porte sur l'analyse des référentiels et les pratiques de formation recensées dans les établissements de formation. Ensuite, la troisième partie se consacre à la place du numérique dans la relation entre formateurs et apprenants. Enfin, la dernière partie se concentre sur les enjeux du numérique pour les établissements et leurs formateurs.

L'occasion nous est donnée ici de remercier Anne Duchemin, chargée de mission Politiques Sociales et Innovations Publiques, Service appui à l'Innovation des Politiques publiques, pour sa bienveillance tout au long de cette étude. Nous remercions également tous les collègues des EFTS qui ont bien voulu participer à cette étude.



# PARTIE 1 – CADRE DE L'ÉTUDE

## A. LES PRATIQUES DE FORMATION AU NUMÉRIQUE DANS LES FORMATIONS INITIALES DU TRAVAIL SOCIAL

L'objet de cette étude est d'identifier, au sein des EFTS du PREFAS Hauts-de-France, les pratiques de formation à l'égard du numérique pour les formations initiales de niveau 6 : Assistant de Service Social (ASS), Éducateur Spécialisé (ES), Éducateur Jeunes Enfants (EJE), Éducateur Technique Spécialisé (ETS) et Conseiller en Économie Sociale et Familiale (CESF).

L'enjeu ici n'est pas d'évaluer ou de comparer nos pratiques, mais plutôt d'en proposer un état des lieux transversal afin de comprendre comment nos établissements se saisissent de l'enseignement du numérique en formation de travail social. En ce sens, plusieurs questions ont constitué le point de départ de cette étude :

- Sous quel angle ces enseignements sont-ils dispensés ?
- Comment les EFTS se sont organisés pour cette formation ?
- Quels sont les contenus proposés, le profil des intervenants, les modalités pédagogiques et d'évaluation mises en œuvre ?
- Quelles initiatives et quelles innovations en lien avec le numérique et son enseignement sont développées par les EFTS ?
- Quels équipements numériques sont à disposition des étudiants ?
- Les étudiants ont-ils accès à de la formation par ordinateur accessible à distance (FOAD) par le biais d'une plateforme LMS (Learning Management Systems) ? Ces enseignements portent-ils sur le numérique ? Comment sont-ils évalués ?
- Comment l'expérience des étudiants en stage est-elle intégrée à la formation ?

Partant de ces questions pratiques, l'objectif de cette étude est bien d'observer de quelle manière les EFTS mettent en œuvre les attendus des référentiels de formation et de compétence pour les apprenants. Autrement dit, comment construisons-nous nos pratiques pédagogiques pour sensibiliser les futurs travailleurs sociaux à l'usage du numérique pour eux-mêmes, et pour l'accompagnement des publics du travail social ?

## B. DES QUESTIONS SUR LA FORMATION AUX ENJEUX DU NUMÉRIQUE EN TRAVAIL SOCIAL

Avant d'aller interroger nos pratiques de formation à l'égard du numérique, il est important de poser les cadres conceptuels et professionnels dans lesquels s'inscrivent ces pratiques.

D'abord, qu'entend-on par « numérique » dans le travail social, et comment se définit-il dans le contexte de la formation des travailleurs sociaux ? Selon le Haut Conseil en Travail Social (HCTS), le numérique « représente toutes les applications qui utilisent un langage binaire qui classe, trie et diffuse des données. Ces termes englobent des interfaces, smartphones, tablettes, ordinateurs, téléviseurs, ainsi que les réseaux qui transportent les données. » (HCTS, 2019). Une définition large qui permet d'en saisir la complexité et traduit l'ensemble des dimensions du numérique, qui comprennent « à la fois les outils, les contenus et les usages » (ibid.). En ce sens, la question de la place du numérique dans les formations en travail social ne porte pas uniquement sur le développement des compétences numériques des apprenants, pour en maîtriser les usages et utiliser des outils, mais elle porte aussi sur des « contenus » spécifiques. En d'autres termes, il s'agit pour les travailleurs sociaux de savoir maîtriser le numérique et ses outils, mais également de connaître les enjeux éthiques et pratiques du numérique, pour eux-mêmes et pour les publics qu'ils accompagnent.

En quoi consistent ces enjeux, et pourquoi est-il nécessaire d'y former les travailleurs sociaux ? Didier Dubasque, membre du HCTS, résume ces enjeux en reprenant les principales idées formulées par le groupe « Usages du numérique et travail social » au travers de quatre points (Dubasque, 2019). Le premier point met en avant l'impact du numérique sur les pratiques professionnelles et sur les organisations, avec notamment le risque d'amplification du non-recours aux droits. La dématérialisation des services publics peut en effet accentuer les phénomènes de non-recours alors qu'une partie des publics du travail social ne maîtrisent pas, ou peu, le numérique, et que l'ensemble des territoires en France n'est pas encore suffisamment équipé, « ce qui pénalise leurs habitants » (ibid.). L'auteur note également l'apparition de nouveaux outils dont les conséquences ne sont pas toujours interrogées : s'ils présentent des intérêts, ils peuvent aussi « aller à l'encontre de l'émancipation de la personne et de son autonomie » (HCTS, 2019). Le second point porte sur les principes éthiques et déontologiques de l'usage du numérique par les travailleurs sociaux, en particulier sur les questions liées à la sécurisation des outils qu'ils utilisent et celle des données personnelles de leurs publics. Comment garantir le secret professionnel et respecter la vie privée des personnes si les professionnels n'ont pas l'entière maîtrise des logiciels, et comment protéger les publics d'éventuels dysfonctionnements ?

Ce qui nous amène au troisième point : celui d'une « préoccupation partagée » autour du renforcement de l'accès et du maintien des droits, des dimensions que les travailleurs sociaux « ne peuvent porter seuls » (Dubasque, 2019). Autrement dit, ces pratiques doivent s'inscrire dans la continuité du principe selon lequel les travailleurs sociaux agissent « avec » les publics qu'ils accompagnent, et non uniquement « pour » eux. Dans ce contexte, il faut aussi que ces derniers apprennent à utiliser les services et les plateformes numériques par eux-mêmes, afin de garantir leur autonomie. Ceci dans un contexte politique où le développement du pouvoir d'agir des publics du travail social devient un enjeu majeur pour la profession (Piveteau, 2022).

Cette question se constitue d'ailleurs au travers du quatrième point développé par Didier Dubasque : « le numérique oblige à enrichir la réflexion professionnelle en reconnaissant et en s'appuyant sur le pouvoir d'agir et les compétences des personnes accompagnées » (2019). Ici, l'enjeu pour le travail social est d'avoir une réflexion « partagée » pour adapter l'outillage numérique aux pratiques professionnelles, et valoriser les savoir-faire des publics.

Les enjeux du numérique pour les travailleurs sociaux et pour les publics qu'ils accompagnent étant ainsi posés, il nous faut à présent comprendre comment ils se traduisent sur le plan de la formation. D'abord, qu'entendons-nous par « pratique de formation au numérique » ? Cela évoque d'une part le développement de compétences et la maîtrise du numérique des travailleurs sociaux pour leur propre usage et pour accompagner les publics qui ne le maîtriseraient pas. D'autre part, il est aussi question de former aux enjeux du numérique en travail social : au travers de l'enseignement de contenus de formation portant sur l'accès aux droits, l'autonomie, l'impact du numérique dans la relation d'accompagnement (sur le plan éthique, celui de la communication), etc. Ainsi, il s'agit pour cette étude d'aller explorer les référentiels des formations pour déterminer la façon dont y apparaît le numérique, et pour comprendre comment les cadres pédagogiques et les formateurs s'en saisissent pour organiser l'enseignement autour du numérique.

Ceci étant dit, au-delà de ces deux dimensions, nous ne pouvons pas négliger l'impact du numérique sur la formation elle-même, puisqu'aujourd'hui l'enjeu pour les établissements n'est pas seulement de former « pour » connaître et utiliser le numérique, mais c'est aussi de former « par » le numérique. En effet, la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) qui s'est développée dans une partie des établissements de formation ces dernières années a trouvé son essor pendant la crise sanitaire du Covid19, et devient aujourd'hui pratiquement incontournable pour l'ensemble de la profession. De ce fait, cela implique pour les formateurs comme pour les apprenants d'avoir, ou de développer, un certain niveau de connaissances et de compétences numériques afin de maîtriser au

mieux les nouveaux outils de la formation : Environnement Numérique de Travail (ENT), visioconférence, plateforme de cours et de modules e-learning, outils collaboratifs, etc. Se pose alors la question du rapport au numérique des professionnels de la formation qui, pour une large partie d'entre eux, ont dû développer l'enseignement à distance en marche forcée pendant les périodes de confinement. Pour cette étude, nous partons ainsi de l'hypothèse que ce rapport au numérique peut potentiellement influencer la façon dont s'organise l'enseignement, et la façon dont est enseigné le numérique et ses enjeux dans les établissements de formation.

Pour conclure, il apparaît que les questions de départ à l'initiative de cette étude s'inscrivent dans un champ plus large et plus complexe que le simple recensement de pratiques de formation, dans la mesure où ces pratiques prennent place dans un contexte de transition numérique. En effet, l'introduction du numérique dans les pratiques sociales et dans les modes de sociabilité conduit les chercheurs à avancer l'hypothèse d'une transformation de notre rapport au monde. Selon leur objet ou leur discipline, les scientifiques qualifient l'entrée dans ces changements de « transition » ou de « révolution », une distinction qui met au jour des différences dans l'intensité des processus à l'œuvre, mais qui traduit malgré tout l'idée que nous serions engagés dans des changements structurels profonds et durables qui engagent la société tout entière, les individus et les institutions. Le champ social et médico-social est lui aussi largement impacté par ces transformations. Au tournant des années 1990, les professionnels de ces secteurs ont dû, en plus des évolutions liées à la décentralisation et à l'individualisation des politiques publiques, s'adapter à la généralisation des technologies du numérique. Ces dernières enserrant désormais les pratiques du travail social, au sein des organisations et imprègnent plus largement le rapport des publics aux institutions médico-sociales. Comme le souligne Vincent Meyer, Brigitte Bouquet et Didier Gelot (2019), « on voit que les ressources numériques offertes entraînent une rupture dans toutes les manières de travailler et, avec elle, le développement de médiations sociotechniques qu'il faudra sans cesse réajuster compte tenu de la puissance d'entraînement de cette transition digitale et de la co-adaptation de dispositifs humains et non humains. ». Ainsi, la formation des travailleurs sociaux s'est aussi emparée de ces questions et doit, elle aussi, se « réajuster » afin de répondre au mieux aux enjeux des transformations induites par le numérique dans les champs du travail social.

Pour approfondir et préciser nos ces interrogations, nous avons alors développé trois axes de recherche pour cette étude :

1. **Les pratiques de formation au numérique ;**
2. **Les usages numériques des apprenants et des formateurs ;**
3. **Le rapport au numérique des professionnels de la formation.**

## C. MÉTHODOLOGIE

### L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

L'équipe de recherche mobilisée sur cette étude est composée de plusieurs membres des EFTS impliqués dans le PREFAS Hauts-de-France, aux profils variés et complémentaires : chercheurs, cadres pédagogiques, chargés de missions et documentalistes.

#### Coordination IRTS Hauts-de-France

Pascaline DELHAYE, Responsable du Pôle Recherche.

Alexia DUYTSCHAEVER, Chargée d'étude.

#### AFERTES

Olivier CORMONT et Cassandra CHRETIEN, Documentalistes.

#### APRADIS

Frédéric BALLIÈRE, Chargé d'étude et cadre pédagogique de la formation ASS

Céline GENTIL, Chargée de mission en ingénierie pédagogique.

#### CRFPE

Aurélie DELAVAL, Cheffe de projet Digital Learning.

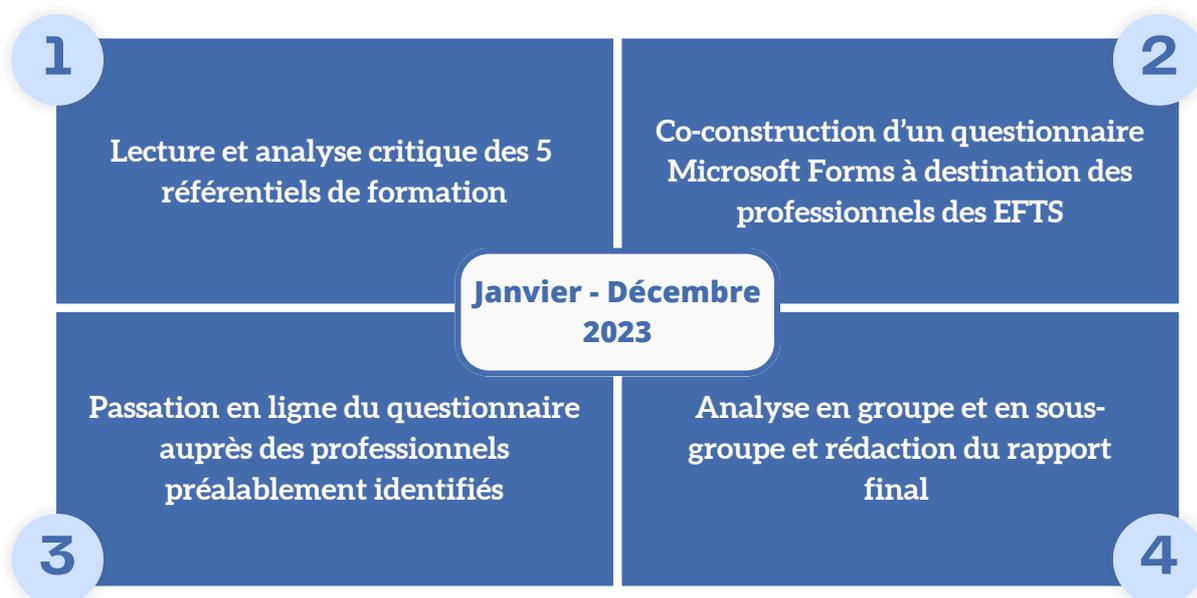
#### EESTS

Clément GOUPIL, Chargé de mission sur les questions du numérique et de la formation à distance.

#### ISL

Tamara LEFETZ, Formatrice et coordinatrice du DC1 pour la formation ASS.

### LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE



## **PARTIE 2 – LE NUMÉRIQUE DANS LES FORMATIONS INITIALES DU TRAVAIL SOCIAL**

### **A. LECTURE ET ANALYSE DES RÉFÉRENTIELS DE FORMATION**

L'objet de cette étude est de comprendre comment les centres de formation s'emparent du référentiel et le renvoient aux apprenants, nous commencerons donc par y identifier les mentions directes du numérique et les attendus explicites en ce qui concerne son enseignement. C'est une première étape pour rendre compte de la façon dont les écoles et les formateurs transcrivent les parties « numériques » des référentiels. Dans un second temps, partant du constat que tout est aujourd'hui lié de près ou de loin au numérique, nous analyserons les mentions dites « indirectes » qui pourraient suggérer de façon implicite l'existence de pratiques de formation au numérique sans que cela soit visible dans les référentiels.

Les référentiels étudiés sont ceux relatifs à l'arrêté du 22 août 2018 ; la réforme des diplômes par l'arrêté du 10 mars 2020 ne visant qu'à réorganiser les compétences sous la forme de « blocs ». Pour chaque diplôme, le référentiel se décline en 5 parties :

- Le référentiel professionnel qui comprend la définition de la profession et du contexte de l'intervention, le référentiel fonction/activités et le référentiel de compétences qui détaille les domaines de compétences (DC) ;
- Le référentiel de formation qui détaille les quatre domaines de formation (DF) ;
- Les objectifs des périodes de formation pratique (les stages) ;
- Le livret de formation à compléter par les établissements de formation et les étudiants ;
- Le référentiel de certification.

#### **1) LES MENTIONS DIRECTES AU "NUMÉRIQUE"**

À la lecture des référentiels des formations concernées par notre étude, il en ressort que les mentions du terme « numérique », et des termes qui lui sont associés sont extrêmement rares. Ces mentions apparaissent majoritairement dans les référentiels professionnels, tout particulièrement dans les référentiels de compétences, et les référentiels de formation.

Notons également que « numérique » n'est pas le seul terme utilisé dans les référentiels : les termes « informatique » et « bureautique » sont également mentionnés dans l'intitulé de certains indicateurs de compétence, unités et contenus de formation.

« L'informatique » fait plutôt référence au matériel et à son utilisation, et se rapporte aux compétences numériques « de base » (savoir allumer un ordinateur, utiliser une souris et un clavier AZERTY, s'orienter dans un système d'exploitation). La « bureautique » se rapporte plutôt à l'utilisation de logiciels comme les traitements de texte, les tableurs, et dans le cas des pratiques des travailleurs sociaux, des logiciels professionnels. Ces deux termes étaient couramment utilisés avant l'avènement de l'internet, mais il y a aujourd'hui une bascule vers le « numérique » avec la rapidité de circulation de l'information, et la diversité des outils (tablettes, smartphones, etc.). Cette bascule n'est pas que sémantique : dans la lignée de la définition du numérique proposée par le HCTS, les termes « bureautique » et « informatique » font référence à une partie de ce que l'on appelle « numérique » aujourd'hui. En ce sens, des apprenants peuvent se présenter comme « nuls en informatique » parce qu'ils ne maîtrisent pas les outils bureautiques, pour autant ils savent faire leurs déclarations d'impôt via leur téléphone, comme si l'usage d'internet était déconnecté de compétences informatiques liées à la pratique initiale des ordinateurs. Précisons que ces termes, quels qu'ils soient, figurent bien dans une partie des référentiels, mais n'y sont jamais définis.

## **Les référentiels de compétence**

Une seule compétence mentionne directement le numérique dans son intitulé, située dans le troisième Domaine de Compétence (DC3) relatif à la Communication :

**« Appréhender et mobiliser l'environnement numérique »**

Cette compétence est présentée de manière identique pour tous les diplômes étudiés et comprend les mêmes indicateurs de compétences :

**« Utiliser les outils  
bureautiques et  
numériques »**

**« Exercer une veille  
sur les usages  
numériques »**

**« Utiliser les différents  
modes de communication  
pour partager l'information  
dans le respect des  
personnes et du cadre  
réglementaire »**

De fait, il semble que cette unique compétence liée au numérique est ainsi identifiée comme transversale à l'ensemble des diplômes de formation initiale de niveau 6.

Ces premiers constats entraînent alors plusieurs interrogations :

- Cet aspect transversal avec une compétence identique pour chaque diplôme suggère que les attendus en termes de compétence numérique seraient les mêmes pour chaque métier du travail social concerné, mais n'y a-t-il pas sur le terrain des différences d'enjeux et de pratiques et donc des attendus particuliers et spécifiques en fonction des diplômes ?
- S'il paraît évident que les compétences des travailleurs sociaux ont vocation à évoluer avec la transition numérique, pourquoi ne cibler directement qu'une seule compétence et pas plusieurs ?
- De la même façon, pourquoi seul le DC3 serait concerné par le numérique ? Les questions du numérique et des enjeux de la dématérialisation en travail social ne concernent-elles que les compétences liées à la communication ?

Ceci étant dit, s'il n'y a pas d'autres compétences qui mentionnent directement le numérique dans leur intitulé, des mentions directes figurent dans le détail de certains indicateurs de compétence et pour certains diplômes en particulier :

- EJE, DC3, pour la compétence « Communiquer avec les familles », l'indicateur « Utiliser les outils bureautiques et numériques dans la communication avec les parents » ;
- ETS, DC3, pour la compétence « S'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques », l'indicateur « Utiliser les ressources numériques » ; et dans le DC2, pour la compétence « Animer des séquences d'apprentissage selon une méthodologie et une pédagogie adaptée au public », l'indicateur « Utiliser l'environnement numérique à des fins pédagogiques » ;
- CESF, DC2, pour la compétence « Mettre en place une relation d'aide un accompagnement au plan collectif », l'indicateur « Savoir utiliser des outils numériques et leurs fonctions collaboratives ».

Les référentiels de compétence des diplômes ASS et ES n'ont pas d'autres mentions directes du numérique, ni dans le DC3, ni dans le DC2. Est-ce que cela signifie que les attendus sur le plan des compétences pour chaque métier sont bien différents et spécifiques ? En ce sens, n'y aurait-il pas d'attendus en lien avec le numérique et sa formation pour ces deux diplômes en particulier, en dehors de la compétence transversale précédemment identifiée ? De manière générale, le numérique n'est pas non plus directement évoqué dans les DC1 et DC4 des référentiels étudiés.

Enfin, notons également que les verbes d'actions dans les intitulés des indicateurs de compétences ciblent essentiellement « l'utilisation » des outils ou de l'environnement numérique pour communiquer, s'informer, animer ou former. Autrement dit, seul l'usage du numérique par les apprenants est explicité dans les référentiels de compétence, et ce dans des cadres pratiques très spécifiques. Qu'en est-il du développement de compétence dans le cadre de la recherche, de l'évaluation, ou des réseaux et partenariat ? Et dans le cadre de l'accompagnement des publics, est-ce que la maîtrise des usages du numérique par les travailleurs sociaux est le seul attendu en termes de compétence ? De fait, l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques sur les enjeux du numérique et de la dématérialisation des services publics semble intimement liée au développement de compétences propres aux activités de conseil, d'éducation et d'accompagnement des publics du travail social. Qu'en est-il par exemple des compétences visant la médiation numérique sociale ?



### *La “médiation numérique sociale”*

*« La médiation numérique désigne la mise en capacité de comprendre et de maîtriser les technologies numériques, leurs enjeux et leurs usages, c'est-à-dire développer la culture numérique de tous, pour pouvoir agir dans la société numérique. Elle se manifeste par un accompagnement qualifié et de proximité des individus et des groupes dans des situations de formation tout au long de la vie, facilitant à la fois l'appropriation des techniques d'usage des outils et des connaissances numériques. Mais au-delà de l'accompagnement à la maîtrise des outils matériels, logiciels et de leurs usages, la médiation numérique est là pour développer l'aptitude des individus à la compréhension des enjeux sociaux, culturels, politiques, environnementaux et économiques du numérique. Elle améliore le quotidien des individus, en accompagnant sur des objectifs plus personnels, la vie courante, le foyer, le travail... En explorant ce chemin, l'individu se saisit du numérique plus efficacement et il lui est ensuite beaucoup plus facile d'acquérir de nouvelles compétences » (Batal, Henrard, 2022).*

## Les référentiels de formation

Dans les référentiels de formation, le numérique est uniquement mentionné dans le troisième Domaine de Formation (DF3) relatif à la communication professionnelle, et ce pour tous les diplômes étudiés. Des mentions plutôt rares une fois encore, qui concernent majoritairement l'intitulé de contenus spécifiques à certaines unités de formation, excepté pour le référentiel CESF où cette mention figure directement dans l'intitulé d'une unité de formation :

- CESF : DF3. « Communication professionnelle » : Connaissances théoriques, Unité de Formation « Le Numérique ».

Pour les diplômes ASS, ES, EJE, ETS, mentions dans deux contenus identiques dans les 4 référentiels :

- Connaissances théoriques, Unité de Formation « Communication en travail social », contenus « Les usages et les pratiques du numérique en travail social » et « Les usages et les pratiques du numérique par les publics » ;
- Méthodologie de l'intervention professionnelle, Contenus « Supports de communication, de transmission et de partage de l'information (oral, écrit, numérique et multimédia) ».

Le référentiel ASS mentionne en plus dans le Positionnement professionnel, « Informatique et respect des libertés individuelles » ; ce n'est pas le cas des autres référentiels.

Tout comme dans les référentiels de compétence, ces mentions concernent le plus souvent « l'usage » du numérique ou le cadre réglementaire, mais il n'y a pas de contenus visant explicitement la formation aux enjeux du numérique en travail social, par exemple sur la dématérialisation des services publics, ses conséquences sur l'accès aux droits, l'autonomie, l'e-exclusion, le développement du pouvoir d'agir, etc. Également, on relève la mention des « usages et pratiques numériques » de façon générale « en travail social », mais aussi de façon particulière « par les publics ». Un point aveugle dans les référentiels de compétence, mais rendu visible a minima par les référentiels de formation.

## **Une absence notable dans les autres référentiels**

Excepté dans le référentiel de certification CESF, où l'objectif de l'épreuve du DC3 indique de « s'appuyer sur un support de communication numérique adapté », il n'y a pas d'autres mentions du numérique ni dans les référentiels de certification, ni dans les objectifs de la formation pratique (stage), ou dans les livrets de formation. Par ailleurs, ces mêmes livrets sont à compléter par les établissements et les étudiants en version papier, et ces derniers sollicitent régulièrement les cadres pédagogiques de leur formation pour le remplir en version numérique (ce qui n'est pas encore possible).

Cette première lecture des mentions directes du numérique dans les référentiels nous permet de mieux comprendre les enjeux de leur traduction en pratiques de formation, et d'en proposer des premiers éléments d'analyse. D'abord, le fait que ces mentions soient éparses et peu nombreuses vient en totale contradiction avec la réalité professionnelle des travailleurs sociaux, qui « sont appelés maintenant à composer avec l'universalité du numérique, avec sa profusion d'innovations technologiques et avec la généralisation d'Internet » (Meyer, Bouquet, Gelot, 2019). Dans ce contexte, l'absence notable de référence au numérique dans la définition des métiers, le référentiel fonction/activité, ainsi que dans les objectifs de la formation pratique, et ce quel que soit la formation étudiée, pose également question. Comment les travailleurs sociaux pourraient « se saisir du numérique » (HCTS, 2019) alors que les référentiels censés cadrer leur formation initiale ne le font pas encore ? Déjà, nous notons un premier écart entre la clarté des enjeux posés pour les professionnels sur le terrain, et le flou des attendus sur le développement des connaissances et des compétences numériques en formation.

## **2) LES MENTIONS INDIRECTES : DES ATTENDUS IMPLICITES ?**

Partant de ce dernier constat, et à défaut de mentions directes du numérique dans la majeure partie des référentiels, il est apparu lors de notre analyse que certains éléments pouvaient être mis en lien de façon indirecte avec le numérique, suggérant ainsi des attendus que nous supposons « implicites ». La difficulté majeure de cette double lecture repose sur un autre constat, selon lequel tout est aujourd'hui lié d'une façon ou d'une autre au numérique, par exemple pour communiquer, rédiger des textes, travailler en collaboration, effectuer des recherches documentaires, etc. En ce sens, les parties des référentiels qui ne sont pas identifiées « numériques » pourraient en réalité toutes le concerner, de près ou de loin. Ainsi, afin de sortir de cette potentielle impasse et d'analyser de façon plus fine les mentions indirectes, il ne sera pas question ici d'être exhaustif sur ces mentions, mais bien d'identifier si une compétence, un indicateur, ou des contenus de formation peuvent suggérer d'éventuelles « pratiques de formation » au numérique.

L'intérêt de cette identification est alors d'aller ensuite interroger les professionnels de la formation sur leur réalité et la mise en place, ou non, de pratiques de formation au numérique dans leurs propres contextes. Compte tenu de la densité des référentiels étudiés, nous concentrerons notre analyse dans ceux où figurent déjà des mentions directes du numérique, c'est-à-dire les référentiels de compétences (qui détaillent les domaines de compétences, ou DC) et les référentiels de formation (qui portent sur les domaines de formation, ou DF).

Précisons que ce n'est pas parce que les référentiels suggèrent un usage du numérique par les étudiants qu'ils y sont pour autant formés à cette occasion. Pour les écrits professionnels par exemple, s'il y a bien des usages du numérique pour les réaliser, cela ne nous dit pas s'ils apprennent à utiliser un traitement de texte pendant leurs cours. De fait, nous faisons la distinction entre l'usage du numérique et son apprentissage en formation. Notre enjeu ici, avant d'aller interroger la réalité des formateurs, est de rendre compte des espaces et des temps de formation qui pourraient potentiellement être en lien avec l'apprentissage du numérique, sans que cela soit explicite dans les référentiels.

Les premières mentions indirectes du numérique identifiées concernent donc d'abord l'usage d'outils numériques : pour réaliser des écrits professionnels, pour mettre en œuvre une méthodologie de projet ou de recherche, ou pour organiser une veille documentaire. Ces attendus figurent dans les référentiels sans pour autant préciser les usages numériques sous-jacents. Pourtant, les écrits professionnels des apprenants sont aujourd'hui rédigés de façon numérique et non plus manuscrite, à l'aide de traitements de texte et selon des consignes et des normes précises sur la police de caractère, sa taille, celle des interlignes, ou sur l'alignement du texte. De la même façon, la mise en œuvre d'une méthodologie de projet collective suggère aussi l'utilisation d'autres logiciels bureautiques (de présentation, ou des tableurs pour la gestion des moyens matériels et financiers), mais aussi d'outils collaboratifs. Idem pour la recherche, transversale à l'ensemble des domaines de formation dans les référentiels, qui suppose l'utilisation de ces logiciels, mais aussi une bonne connaissance des plateformes documentaires, l'usage avancé des moteurs de recherche ou d'outils spécifiques à la méthodologie de recherche (questionnaires en ligne, retranscription des entretiens ou analyses qualitatives rendues automatiques par des applications, etc.).

« Les étudiants utilisent Moodle, Google Form, Drive, mais n'y sont pas formés spécifiquement. »

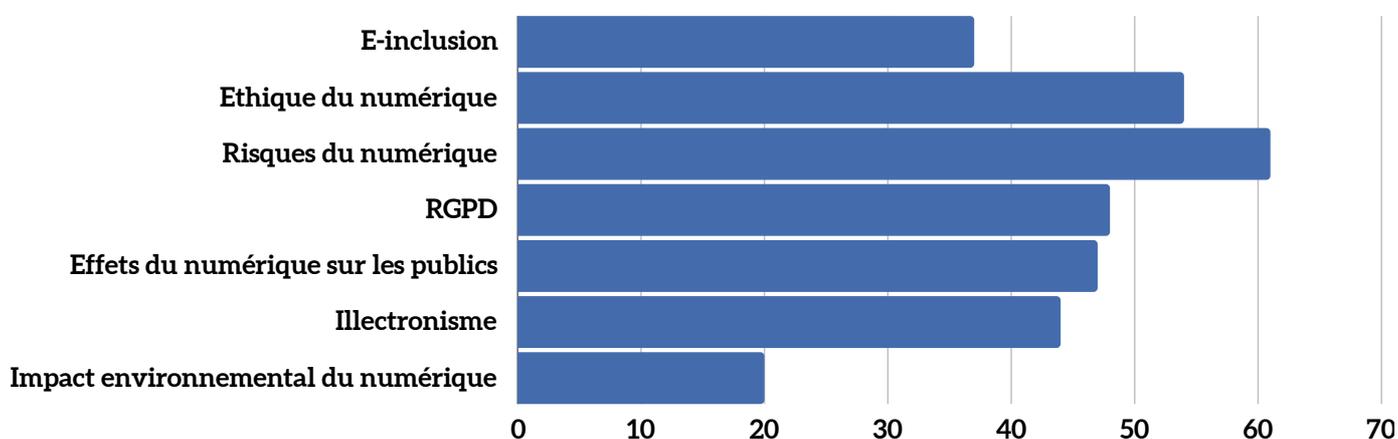
« Je ne les forme pas à l'utilisation du numérique. Je considère sans doute à tort que c'est un prérequis. »

Enfin, au-delà des attendus sur les usages numériques des apprenants, il semble y avoir également des attendus implicites sur le plan des contenus de formation, alors même que les thématiques potentielles liées au numérique en travail social sont absentes des référentiels. Par exemple, dans les DC3 et DF3 relatifs à la communication professionnelle, ils ne mentionnent pas explicitement les liens et les enjeux du numérique dans la relation d'accompagnement. De fait, si les formateurs n'y sont pas sensibilisés eux-mêmes, il est encore possible dans les programmes de formation de passer outre les questions éthiques posées par une communication reposant sur des applications ou des réseaux sociaux appartenant à des entreprises privées (Meta, Google, Microsoft, Apple, etc.), les risques engagés sur la protection du secret professionnel, des données des personnes accompagnées, le droit à la déconnexion, etc. Ces mêmes questions se posent pour les DC4 et DF4 relatifs aux réseaux professionnels et aux partenariats. Enfin, au regard des nouveaux paradigmes de nos sociétés numériques, il apparaît que la majeure partie des contenus de formation pourraient les concerner de près ou de loin. Par exemple, en ce qui concerne l'accès aux droits des personnes accompagnées, leur autonomie et le développement de leur pouvoir d'agir. Si les référentiels ne sont pas suffisamment explicites sur ces questions, le fait de former ou non les apprenants à ces questions dépendra alors des initiatives des équipes pédagogiques et du niveau de connaissance et de compétences numériques des formateurs.

## B. ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES DE FORMATION AU NUMÉRIQUE

### 1) LES THÉMATIQUES ENSEIGNÉES EN FORMATION INITIALE

*Question* - Dans les enseignements que vous pilotez ou que vous dispensez, abordez vous ces sujets liés au numérique ?



Les professionnels interrogés pour cette étude indiquent que les sujets liés au numérique principalement abordés en formation concernent les questions portant sur **les risques et l'éthique du numérique** (respectivement 60 % et 54 % des réponses).

Ces thématiques sont en lien dans les référentiels avec les contenus de formation portant sur le secret professionnel et les pratiques d'intervention sociale. La prédominance de ces sujets dans les réponses du questionnaire nous indique que les cadres pédagogiques et les formateurs ont adapté les contenus de formation à la transition numérique et ses enjeux, avec une focale prioritaire sur l'évolution du cadre et des pratiques, et sur les « nouveaux » risques induits par la dématérialisation des services publics, ces derniers pesants autant sur les travailleurs sociaux que sur les publics qu'ils accompagnent. D'abord, un risque de perte de sens pour les professionnels, qui passent de plus en plus de temps à travailler derrière un ordinateur parfois au détriment du temps passé sur le terrain et au contact des personnes, et risque de perte de lien pour les citoyens qui ont de moins en moins accès à des guichets physiques et doivent savoir utiliser les guichets numériques pour avoir recours à leurs droits ou à des services. Pour ces derniers, le risque de la fracture numérique est aussi celui de la fracture sociale, avec la conséquence pour le travail social de voir émerger des besoins d'accompagnement de la part de nouveaux publics. Plus encore, l'arrivée de dispositifs numériques dans les établissements sociaux et médico-sociaux transforme progressivement les pratiques professionnelles sur le plan de la communication avec les publics, les collègues, les institutions, comme sur celui des modalités d'accompagnement (Louli, 2023).

« L'installation de caméras de vidéosurveillance dans une résidence où je travaillais a transformé l'image et l'approche que j'avais des résidents, le déploiement d'éventuelles sanctions en cas d'infractions au règlement intérieur... [...] Les outils numériques atteignent, nécessairement, les "racines" relationnelles des activités de "travail social" »  
(ibid.).

Les sujets les plus mentionnés dans un second temps sont en rapport avec **le Règlement Général de Protection des Données** (48 % des réponses), **les effets du numérique sur les publics du travail social** (47 %) et **l'illectronisme** (44 %).

Le RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) est aujourd'hui un incontournable pour l'ensemble des professionnels et des organisations sociales et médico-sociales qui, tous les jours, collectent, traitent et classent des données personnelles des personnes accompagnées dans les logiciels professionnels ou les plateformes des services publics, et sont au fait de nombreux détails de leur vie privée.

L'enseignement de cette réglementation ne se limite donc pas à l'apprentissage des textes législatifs pour baliser des usages numériques : elle se rapporte de manière plus globale à l'enseignement de la posture du travailleur social vis-à-vis des personnes qu'il accompagne et la responsabilité de leur protection, qui les engage au-delà de la seule protection de leurs données personnelles. Les règles juridiques en matière d'usage du numérique en travail social s'inscrivent ainsi directement dans l'ensemble des règles morales qui façonnent la déontologie professionnelle, de la même manière que les questions des risques et de l'éthique du numérique.

Quant aux **effets du numérique sur les publics du travail social**, c'est un sujet suffisamment vaste et ramifié pour être évoqué au moins en partie dans des contenus généraux de formation. Et ce, dans la mesure où le numérique peut être tout à la fois facteur d'exclusion et vecteur d'inclusion selon les situations des personnes et leurs compétences numériques. Il peut faciliter leur accès aux droits et aux services, tout comme il peut l'entraver ou le ralentir. C'est le cas des personnes en situation d'illectronisme, des publics rendus vulnérables par l'accélération de la dématérialisation et le besoin de recourir systématiquement à du matériel, des outils, et des plateformes numériques, alors qu'ils n'ont pas les compétences numériques de base. Une « nouvelle forme d'illettrisme » (Maroun, 2022) qui prend racine dans nos sociétés numérisées, et qu'il faut nécessairement mettre en lumière pendant la formation des travailleurs sociaux qui feront face à ces phénomènes.

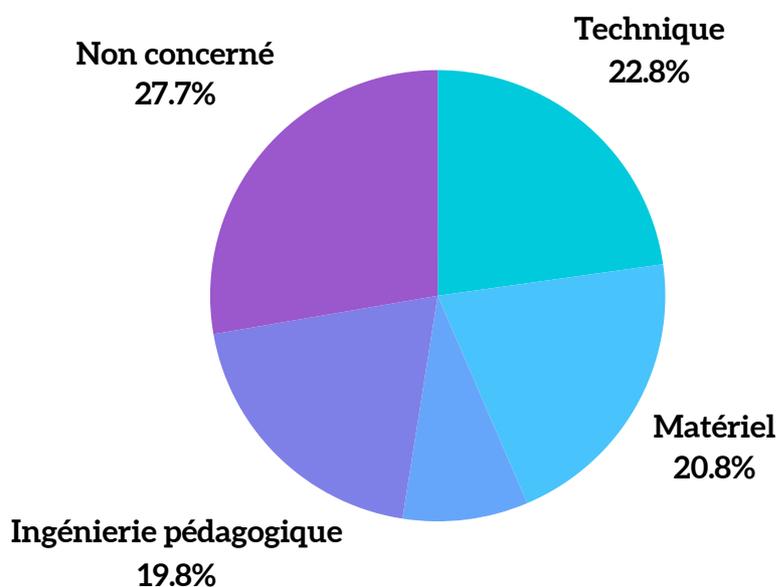
« En 2021, 15,4 % des personnes de 15 ans ou plus résidant en France sont en situation d'illectronisme : 13,9 % n'ont pas utilisé Internet au cours des trois derniers mois et 1,5 % l'ont utilisé, mais ne possèdent pas les compétences numériques de base. L'illectronisme s'accroît nettement avec l'âge et est plus répandu parmi les personnes les plus modestes. En outre, 28 % des usagers d'Internet ont des capacités numériques faibles, c'est-à-dire qu'ils manquent de compétences dans un, deux ou trois domaines parmi les cinq que sont la recherche d'information, la communication en ligne, l'utilisation de logiciels, la protection de la vie privée et la résolution de problèmes en ligne » (Bendekkiche, Viard-Guillot, 2023)

**L'e-inclusion** est un sujet moins abordé en formation (37 % des réponses) alors que c'est une problématique centrale dans le rapport des usagers aux institutions. Selon Brigitte Bouquet et Marcel Jaeger, « l'inclusion numérique, ou e-inclusion, serait un processus qui vise à rendre le numérique accessible à chaque individu, et à lui transmettre les compétences numériques qui seront un levier de son inclusion, sociale et économique » (Bouquet, Jaeger, 2015).

L'étude révèle également que pour  $\frac{3}{4}$  des répondants le sujet de **l'impact environnemental du numérique** n'est pas abordé. Or, comprendre et atténuer l'impact environnemental du numérique est un défi crucial à l'ère moderne qui nous amène tous à questionner nos pratiques pour tendre vers un usage responsable.

Enfin, les professionnels de la formation interrogés indiquent par ailleurs que l'ingénierie pédagogique peut constituer un frein à la formation au numérique des apprenants, une complication qui peut être renforcée par des freins matériels (absence d'équipements adaptés) ou techniques (difficultés d'utilisation).

**Question - Rencontrez-vous des difficultés / des freins pour former les étudiants aux outils numériques, du point de vue : (cochez si concerné)**



Ces résultats indiquent que le numérique est plutôt perçu comme une composante et non comme un liant transversal. Qui plus est, un tiers des répondants n'aborde pas ou n'inclut pas dans leurs enseignements la dimension numérique avec ces thématiques. Un certain nombre d'entre eux précisent leur difficulté à insérer de nouveaux temps de formation avec des contenus liés au numérique dans des programmes déjà très chargés. Ils manquent donc de temps pour évoquer tous les sujets. Dans les référentiels de formation, les volumes horaires indiqués pour chaque domaine de formation (DF) confirment cette difficulté, et montrent à quel point l'inclusion d'heures supplémentaires dans les programmes d'enseignement pour développer les connaissances et les compétences numériques des apprenants peut s'avérer épineuse.

Formation	ASS	CESF	EJE	ES	ETS
Enseignement Théorique	1 740 heures	540 heures	1 500 heures	1 450 heures	1 200 heures
DF3 Communication	248 heures	40 heures	250 heures	300 heures	200 heures

Alors que dans les référentiels la compétence transversale « Appréhender et mobiliser l'environnement numérique » se situe dans le domaine de compétence propre à la communication professionnelle, le DF3 relatif à la communication représente :

- 20 % du total d'heures d'enseignement théorique pour les Éducateurs Spécialisés ;
- 16 % des heures des Éducateurs Jeunes Enfants et des Éducateurs Techniques Spécialisés ;
- 14 % des heures des Assistants de Service Social ;
- 7 % pour les Conseillers en Économie Sociale et Familiale.

Le numérique ne constituant qu'une partie des contenus enseignés dans ce domaine, il ne peut mathématiquement dépasser les quelques dizaines d'heures de formation. Le risque étant de développer l'enseignement du numérique au détriment des autres fondamentaux, quels que soient les domaines de formation concernés. Interrogés sur le volume d'heure approximatif d'enseignement du numérique dans leurs formations, plus de la moitié (56 %) des répondants (hors direction) estiment qu'elle représente moins de 20h et près d'un quart (24 %) déclarent ne pas le savoir. Ces résultats témoignent de la nature protéiforme du numérique comme objet de formation, de son caractère diffus et difficile à saisir. Pour la seule compétence « Appréhender et mobiliser l'environnement numérique », sa compréhension et sa déclinaison en enseignements par les cadres pédagogiques et les formateurs peut varier d'une formation ou d'un établissement à l'autre. Ceci traduit peut-être une acception non partagée de ce qu'est la formation au numérique, dans la mesure où les référentiels sont eux-mêmes assez laconiques sur sa définition et les attendus de formation. De fait, la formation au numérique peut même encore être envisagée comme optionnelle.

Il en ressort trois façons de traiter le numérique en formation :

- Le mobiliser comme outil pour délivrer d'autres contenus (comme un média) ;
- En faire une compétence à atteindre par les étudiants (bureautique) ;
- L'aborder en tant que thématiques (et éventuellement en mobilisant des outils.)

L'objet numérique étant en général peu stabilisé, on y retrouve ainsi une diversité d'enseignements, de choix pédagogiques différents laissant place aux multiples déclinaisons possibles.

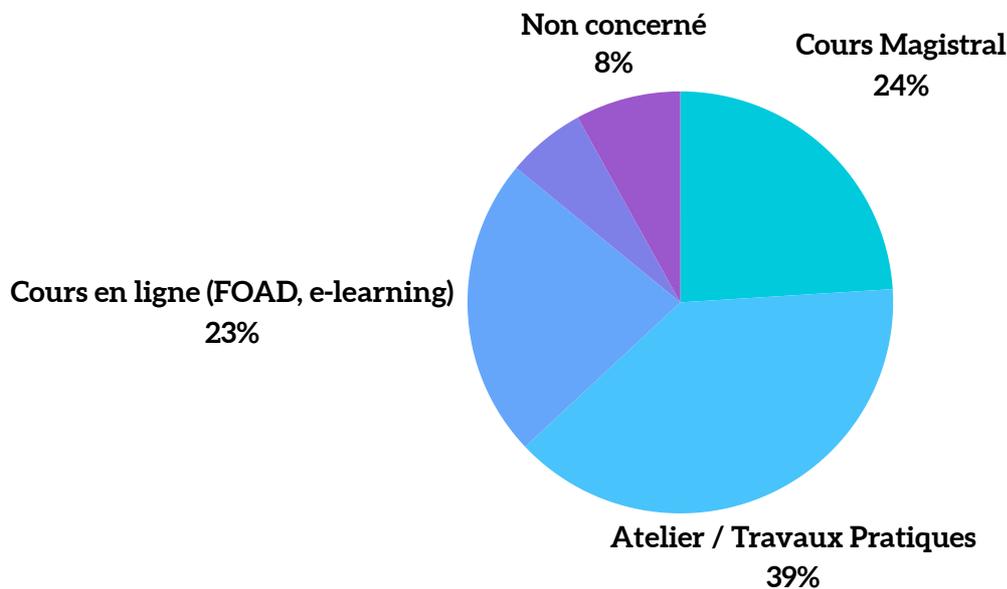
## **2) LES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU NUMÉRIQUE**

Par son caractère protéiforme, le numérique permet une individualisation des usages. Au-delà des contenus de formation, les enseignements prennent des formes diverses tels que des supports de cours en ligne, des visioconférences, des vidéos, des QCM ou de compétences bureautiques, etc. Ce caractère multifacette amène à des pratiques diverses. Autant qu'elle implique rapidité et multiplicité des possibles, il suggère de la part des professionnels de la formation des modalités d'enseignement diverses que nous avons explorées dans cette étude. Il en ressort que les contenus thématiques, quand ils sont abordés, le sont principalement en cours magistraux (CM). Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le numérique est plutôt dispensé sous cette forme pour toucher un large spectre d'apprenants dans un contexte où cet objet n'est pas encore porté par l'ensemble des formateurs et investi dans les programmes de formation. Pour autant, il semble que la modalité du cours magistral ne soit pas nécessairement la forme pédagogique la plus efficace. En effet, des études montrent une diminution de l'attention à partir de 10 minutes, et seulement 12 % des étudiants écoutent attentivement lors de la seconde moitié d'un cours magistral (Mulligan & Kirkpatrick, 2000). Certains répondants précisent également que les sujets liés au numérique ne sont pas toujours le thème central du cours, ils peuvent aussi être évoqués à la marge, à l'occasion de digressions ou d'échanges avec les apprenants. Un même sujet peut aussi être abordé sous différentes formes, de manière magistrale, mais également dans des travaux pratiques ou dirigés (TD). La mise en œuvre de cours en TD permet par la réduction du nombre d'étudiants de proposer des modalités pédagogiques plus collaboratives, une interaction directe, une application pratique et une disponibilité de l'enseignant qui rendent l'enseignement plus efficace que l'enseignement en face-à-face. Le fait de travailler en groupe restreint est « propice à l'engagement dans le questionnement, la prise de parole, l'effort de la formulation, et de l'explicitation des angles d'approches théoriques et des filiations pédagogiques. [...] Le groupe devient alors un laboratoire de construction individuelle et collective, dans lequel chacun vient élaborer sa réflexion théorique et discuter sa pratique clinique » (Qribi, 2017).

Aussi, même si les cours magistraux ont leur propre valeur pour présenter des concepts fondamentaux à un grand groupe d'apprenants, l'équilibre CM/TD n'est plus à démontrer pour offrir une expérience d'apprentissage complète, en particulier pour l'enseignement du numérique qui comprend à la fois des éléments de contenus et l'apprentissage de pratiques liées à l'usage d'outils spécifiques.

Justement, en ce qui concerne l'enseignement des outils numériques, la balance s'inverse et penche plutôt du côté des ateliers et des travaux pratiques (39 % des réponses). Il continue de se faire aussi par le biais de CM ou de cours en ligne, de manière moins notable.

**Question - Quelles sont les modalités pédagogiques de ces différents enseignements aux outils numériques ?**

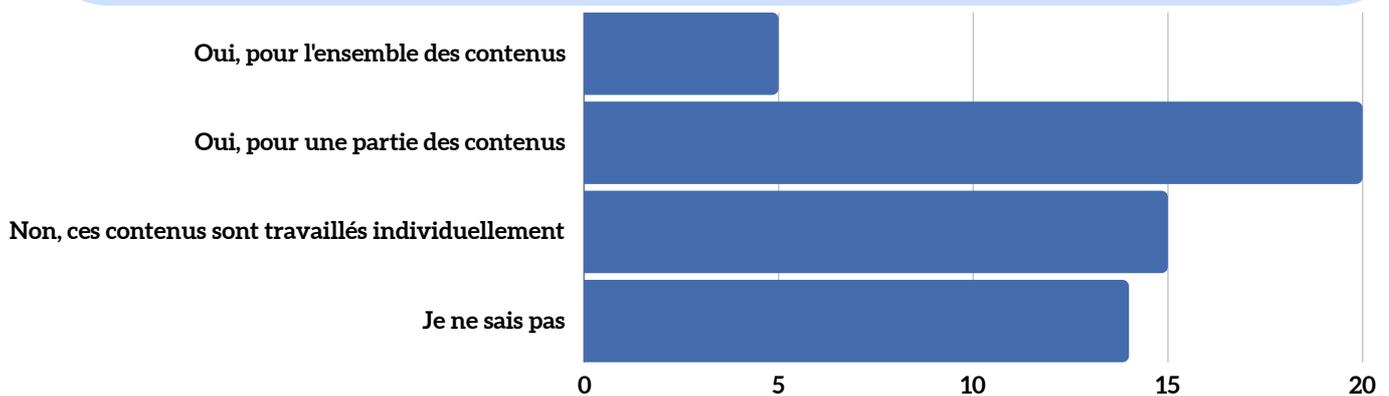


Ce constat est cohérent avec les nécessités « pratiques » de l'apprentissage de l'utilisation des outils numériques, qui demandent une attention et un accompagnement individuel plus important de la part des formateurs, et réclament aussi d'avoir le matériel adéquat à disposition. De fait, cet apprentissage se fait donc en plus petits groupes, dans des salles adaptées et équipées.

Enfin, outre les enseignements en cours magistral ou lors de travaux pratiques, des formations individuelles « informelles » peuvent aussi être réalisées à l'occasion de l'accompagnement des travaux, de la rédaction des écrits de certification, ou d'entretiens pédagogiques, en fonction des demandes des apprenants. Dans ce contexte, il apparaît que les formateurs doivent aussi « bricoler » pour évaluer les compétences numériques des apprenants et pour répondre à leurs besoins lorsqu'ils sont exprimés, une fois encore en trouvant des temps à la marge du programme de formation.

En ce qui concerne la préparation des enseignements liés au numérique, la majorité des répondants au questionnaire déclarent travailler les contenus de formation en équipe : 37 % pour « une partie des contenus », 5 % pour « l'ensemble des contenus ». Cela est cohérent avec notre précédent constat de la difficulté à définir des temps et des contenus de formation au numérique. Le fait de travailler ces contenus en équipe peut permettre de dépasser les lacunes et les points aveugles des référentiels, afin d'envisager collectivement le fond et la forme des enseignements, et d'y apporter un regard plus complet que lorsque les formateurs les travaillent individuellement (c'est le cas pour 28 % des répondants). Pour autant, si cela est vrai pour une partie des contenus, il semble que ce soit beaucoup plus rare lorsqu'il s'agit de travailler ces enseignements dans leur ensemble. Cela vient également confirmer notre idée selon laquelle le numérique est perçu comme une simple composante de la formation.

**Question - Les contenus liés à la formation au numérique font-ils l'objet d'un travail en équipe pédagogique ?**

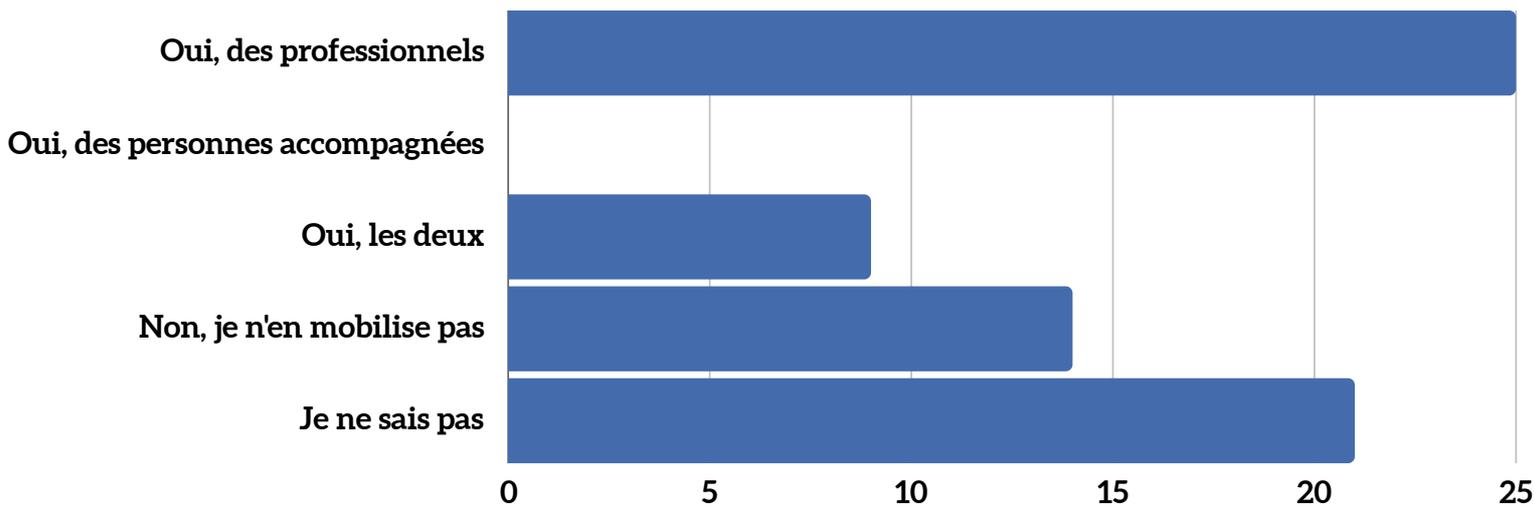


Parmi les répondants qui indiquent travailler ces contenus en équipe, 44 % d'entre eux déclarent le faire « en filière et en inter filière ». La seule compétence identifiée en lien avec le numérique dans les référentiels étant transversale à l'ensemble des formations étudiées, il est aussi possible pour les cadres pédagogiques de ces différentes formations d'envisager un travail en collectif large autour des contenus, et la réalisation des enseignements en transversalité comme cela peut être le cas sur d'autres sujets (l'enseignement des politiques sociales ou la recherche en travail social par exemple).

Pour terminer, nous avons interrogé la mobilisation des professionnels de terrain et des personnes accompagnées pour formaliser les contenus de formation en lien avec les effets du numérique sur les publics. Un quart des répondants affirment mobiliser des professionnels, et 9 % le font avec des professionnels et des personnes accompagnées ; un quart des répondants déclarent ne pas le faire du tout. Pourtant, la participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux « n'est plus anecdotique, et tend même à s'institutionnaliser » (Delhaye, Galliot, 2019 ; UNAFORIS, 2018).

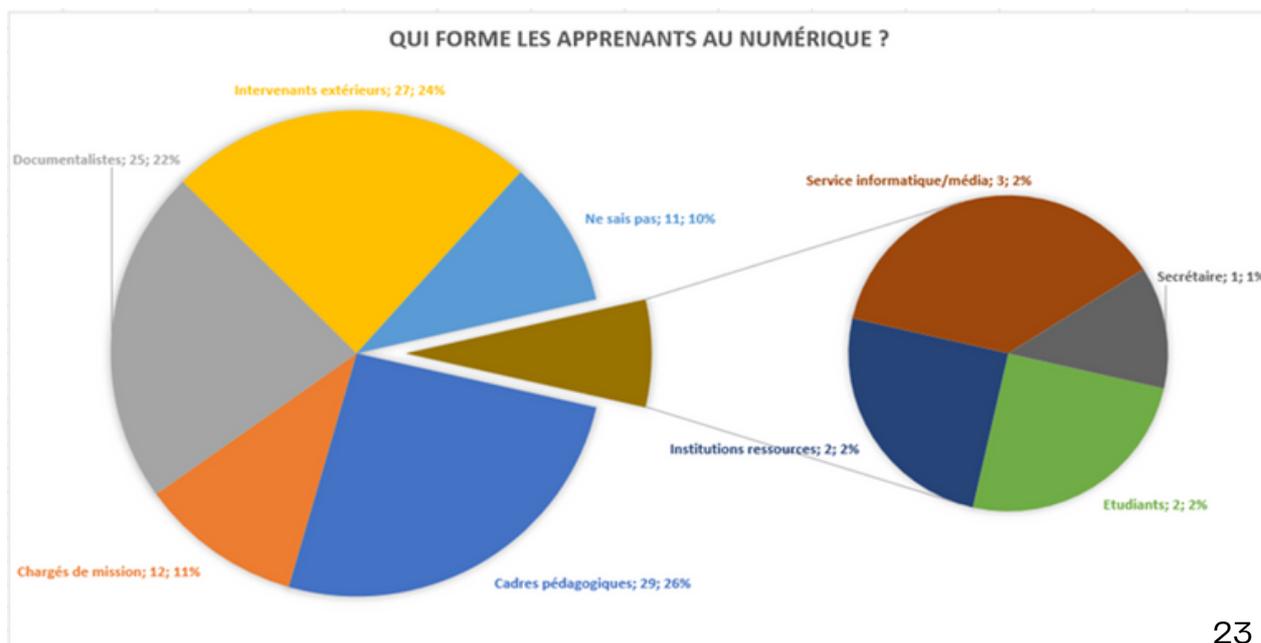
Dans le cas de la formation aux enjeux du numérique en travail social, il apparaît que cette mobilisation est encore très faible. Cela peut s'expliquer à la lumière des constats précédents autour des difficultés de mise en place de ces enseignements et de la nature protéiforme de l'objet.

**Question - Pour les enseignements que vous pilotez ou que vous dispensez, mobilisez-vous des professionnels de terrain et/ou des personnes accompagnées pour formaliser les contenus a propos des effets du numérique sur les publics ?**



### 3) LES ACTEURS DE LA FORMATION AU NUMÉRIQUE

Les acteurs de la formation au numérique sont divers. Nous retrouvons en premier lieu les cadres pédagogiques dont le rôle a été évoqué précédemment, mais aussi les documentalistes, les intervenants extérieurs et les chargés de mission des différents EFTS. Du profil des intervenants et de leur rapport spécifique à l'objet dépend la façon dont seront dispensés ces enseignements.



## **Les intervenants en interne**

Les chargés de mission s'intéressent aux aspects liés à la formation aux outils numériques et à l'accompagnement des cadres pédagogiques. Certains chargés de mission ne sont pas impliqués dans l'accompagnement des apprenants. De nombreuses réponses suggèrent qu'avoir des personnes dédiées est bénéfique, car ils ont une vision transversale des problèmes et sont force de propositions pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. De façon générale, en raison de leur expertise des outils et de leurs connaissances de ce domaine en constante évolution, les chargés de missions représentent un point d'appui essentiel des équipes dans le développement des contenus. Les documentalistes sont eux aussi fortement mobilisés. Leur contribution passe par la formation au portail documentaire, l'accompagnement à la recherche, mais également dans deux des établissements enquêtés, par la formation à l'usage des outils bureautiques. Nous les avons interrogés sur l'organisation et la mise en place de ces temps de formation au numérique, il en ressort qu'ils sont le plus souvent en soutien des initiatives pédagogiques plutôt qu'acteurs principaux au sein de ces organisations. La variabilité du temps de formation réalisé par les documentalistes (moins de 10h à plus de 40h) indique des disparités importantes entre établissements. Ces dernières peuvent être liées à l'absence de référentiel autour du numérique, au manque de personnel dédié à la documentation ou encore à un défaut d'aptitudes individuelles sur cet objet. L'articulation des interventions des documentalistes se fait en collaboration avec l'équipe de formation ce qui souligne leur rôle de pont pour communiquer avec les apprenants.

## **Les intervenants extérieurs**

Les intervenants extérieurs incluent des formateurs, des professionnels spécialisés dans le domaine, des institutions ressources (Emmaüs Connect, CLISS, milieu associatif, etc.). Derrière cette catégorie repose ainsi une grande diversité de profils. Pour cause, la complexité des questions abordées nécessite des compétences et connaissances diverses. Les nombreuses thématiques et la façon dont ces dernières seront traitées dans les dispositifs pédagogiques ont donc une incidence sur le choix des intervenants en charge des enseignements sur le numérique. Ceci explique en grande partie la diversité des profils d'intervenants extérieurs dédiés à ces objets au sein des EFTS.

L'ensemble de ces résultats témoignent de la complexité des enjeux liés à la formation numérique, et mettent en lumière des différences d'implication entre les acteurs-formateurs et la nécessité de mobiliser des ressources dédiées pour aborder ces questions de manière transversale. Ainsi, nous allons maintenant aborder la question de la place du numérique dans la relation pédagogique entre les apprenants et les formateurs, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel sont enseignés les usages et les savoirs liés au numérique en travail social.

## **PARTIE 3 – LA PLACE DU NUMÉRIQUE DANS LA RELATION FORMATEUR – APPRENANT**

### **A. DES PRÉSUPPOSÉS SUR LES USAGES NUMÉRIQUES DES APPRENANTS AVANT L'ENTRÉE EN FORMATION**

#### **1) LES APPRENANTS ET “LES ENFANTS DU NUMÉRIQUE”**

Depuis la fin du XXe siècle, on assiste à un rapport à la technologie qualifié de « foudroyant » (Veyrié, 2021) avec du numérique faisant partie intégrante de notre vie et s'imposant dans les différents espaces de communication et d'usage : social/économique/administratif/professionnel/culturel entre autres. Les apprenants en travail social en France représentent un groupe diversifié avec des caractéristiques qui peuvent varier en fonction de divers facteurs tels que le niveau de formation, la région géographique, l'âge et les poursuites de parcours avec une orientation dans le cadre d'une poursuite d'études via Parcoursup ou d'une reconversion professionnelle. Coexistent alors des générations différentes, pour lesquelles le numérique n'est pas inconnu, mais pas toujours maîtrisé.

Dans ce contexte, l'approche des générations sous l'angle numérique est intéressante : on y retrouve notamment la génération X, Y et la génération Z (Dubasque, 2019) :

- **La génération X** est née entre 1960 et 1980, et n'a pas grandi avec le numérique, mais plutôt avec la télévision.
- **La génération Y**, née entre les années 1980 et 2000, a connu l'apparition des premiers outils informatiques et en a rapidement intégré les usages. Cette génération est née avec le numérique et a accompagné ses différentes formes.
- **La génération Z**, née après 1997, a grandi avec les technologies numériques, et surtout avec les réseaux sociaux, transformant ainsi de façon très profonde les modes de sociabilité des individus de cette génération.

Pour les générations nées après les années 80, on parle également de génération « digitale native », ou « enfants du numérique », la génération Z étant la plus concernée par cette terminologie. L'Union Internationale des Télécommunication les définit comme une « génération de jeunes hyperconnectés âgés de 15 à 24 ans qui naviguent en ligne depuis cinq ans ou plus ». Cela représente près de 90,7 % de natifs numériques parmi les jeunes (Stenger, 2015). Ces enfants du numérique ont tendance à avoir une familiarité avec les outils et l'usage du numérique, et ils sont souvent à l'aise avec les médias sociaux. Cela fait partie intégrante de leur vie quotidienne. Plus précisément, il s'agit des personnes qui, entourées depuis leur plus jeune âge par les nouvelles technologies et les nouveaux médias qu'ils consomment massivement, développent une autre manière de penser et d'appréhender le monde (Prensky, 2001).

Cette approche nous permet de poser l'hypothèse selon laquelle il y aurait de fait une familiarisation au numérique pour certains apprenants et formateurs, et des usages quotidiens qui présupposent l'existence de compétences numériques.

Le terme de « digital native », conceptualisé par Marc Prensky en 2011, se définit en opposition au terme de « digital immigration ». Pour l'auteur, les générations nées après 1980 n'ont connu que l'ère du numérique (ordinateur, téléphone, jeux vidéo...) faisant du langage numérique leur « langue maternelle ». A contrario, les « Digital Immigrants » ces personnes issues des générations précédant l'arrivée du numérique et qui ont dû nécessairement « migrer », s'acculturer à cette société du numérique. L'auteur souligne le changement culturel qui s'est opéré avec la démocratisation du numérique, et c'est essentiellement sur cette base que se réalise la division entre les « digital » et les « migrants ».

C'est à partir de ce constat générationnel que s'expliqueraient les écarts d'usages et de compétences observées entre ces deux groupes. Dès lors, il serait plus facile pour une personne née après 1980 d'évoluer dans cette ère du numérique, contrairement à son aîné ayant grandi dans une société traversée par d'autres logiques organisationnelle et culturelle.

Souvent utilisé en marketing ou en communication, ce concept de « digital native » n'en est pas pour autant exempt de critique. Les adeptes de la théorie ont tendance à attribuer des caractéristiques générales à tout un groupe d'individus issus de la même génération. Bien qu'une proportion plus importante de jeunes utilise Internet plus souvent que leurs aînés ; pouvant laisser croire à une plus grande aisance et maîtrise de l'outil, il existe différents niveaux d'efficacité et différents usages dans la pratique de ces jeunes. Les résultats des diverses enquêtes menées par l'INSEE montrent bien que persiste une part non négligeable de personne en situation d'illectronisme chez les moins de 18 ans. Dès lors, si les caractéristiques d'un « digital native » sont déterminées par l'âge, alors nous sommes tentés de croire que les plus âgés sont, de facto, exclus et déconnectés de cette société numérique. Généraliser le concept revient à occulter les personnes nées avant 1980 et compétentes avec l'outil informatique et le numérique en général.

Ainsi, la théorie des « digital natives » a proposé un cadre pour analyser et comprendre les différences observables parmi les utilisateurs. Il existe d'autres cadres d'analyse, notamment s'intéressant à la question de l'exposition au numérique, qui avance l'hypothèse selon laquelle la compétence numérique est déterminée par l'exposition et l'expérience de l'utilisateur à un environnement numérique.

## 2) LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DES APPRENANTS

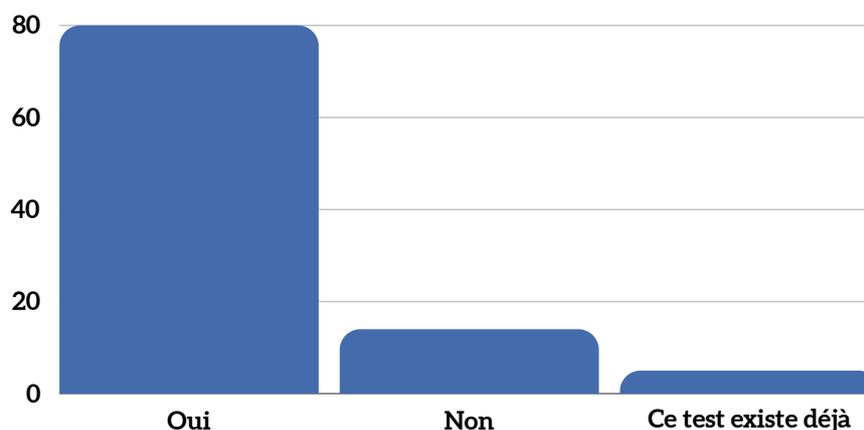
Pour 75 % des répondants, il n'y a aucune évaluation des connaissances numériques des apprenants à l'entrée et à la sortie de formation. Nous faisons l'hypothèse que les apprenants ont pu développer des compétences numériques avant d'entrer en formation, et notamment par la certification PIX, qui permet de les évaluer au collège et au lycée. Depuis 2019, le code de l'éducation précise dans l'article D121-1 que les collégiens et les lycéens bénéficient d'enseignements relatifs au numérique. Les compétences numériques acquises par les lycéens et les étudiants des formations dispensées en lycée public et privé sous contrat font notamment l'objet d'une certification (Décret N° 2019-919 du 30 août 2019-art.1) : Certification dénommée « certification PIX ».

PIX est une plateforme qui évalue la maîtrise les savoirs faire suivants :

1. **Information et données** : Mener une recherche et une veille d'information, Gérer des données, Traiter des données.
2. **Communication et collaboration** : Interagir, Partager et publier, Collaborer, S'insérer dans le monde numérique.
3. **Création de contenu** : Développer des documents textuels, Développer des documents multimédias, Adapter les documents à leur finalité, Programmer.
4. **Protection et sécurité** : Sécuriser l'environnement numérique, Protéger les données personnelles et la vie privée, Protéger la santé, le bien-être et l'environnement.
5. **Environnement numérique** : Résoudre des problèmes techniques, Construire un environnement numérique.

S'il n'y a pas d'évaluation des connaissances numériques à l'entrée en formation, il s'avère que 80 % des répondants estiment qu'il devrait y en avoir une :

**Question - Si ce n'est pas encore le cas, souhaiteriez-vous qu'un test d'évaluation des compétences numériques soit mis en place à destination des apprenants dans votre établissement ?**



En effet, même si les apprenants utilisent le numérique dans leur quotidien et qu'il y a la certification PIX pour les sortants de lycée, l'usage courant ne signifie pas nécessairement une maîtrise ni un développement de compétences et de savoirs numériques spécifiques au travail social :

« Les étudiants maîtrisent certains usages (réseaux sociaux), mais pas les principaux mobilisés dans la formation. »

« Le niveau des étudiants étant hétérogène, il ne m'est pas encore simple de définir une feuille de route où chacun s'y retrouve. L'équipe enseignante est aussi hétérogène et sur certains outils, il faudrait harmoniser les pratiques pour ne pas "perdre" les étudiants. »

## B. L'ÉVALUATION PARTIELLE DE LEUR MAITRISE DU NUMÉRIQUE PAR LES FORMATEURS

### 1) UN USAGE LIMITÉ DU NUMÉRIQUE DANS LA RELATION FORMATEUR - APPRENANT

Les EFTS ont une évaluation partielle sur le niveau numérique des apprenants, ou sur le matériel dont ils disposent. Près de la moitié des répondants (46 %) ne questionnent pas les apprenants sur leurs équipements numériques. Cela peut poser problème dans un contexte où il est possible que des étudiants n'y aient pas un accès libre, ou qu'ils aient recours à des équipements dépassés ou non adaptés à leurs usages. Une hypothèse pouvant expliquer ce chiffre est que les répondants estiment que l'identification de l'équipement numérique des étudiants ne leur appartient pas. Les professionnels qui interrogent leurs étudiants à ce sujet constatent d'ailleurs qu'ils peuvent être sous-équipés, ou qu'ils ne disposent pas toujours de conditions favorables pour étudier en distanciel :

« Certains étudiants travaillent sur leur téléphone, faute d'avoir un ordinateur. »

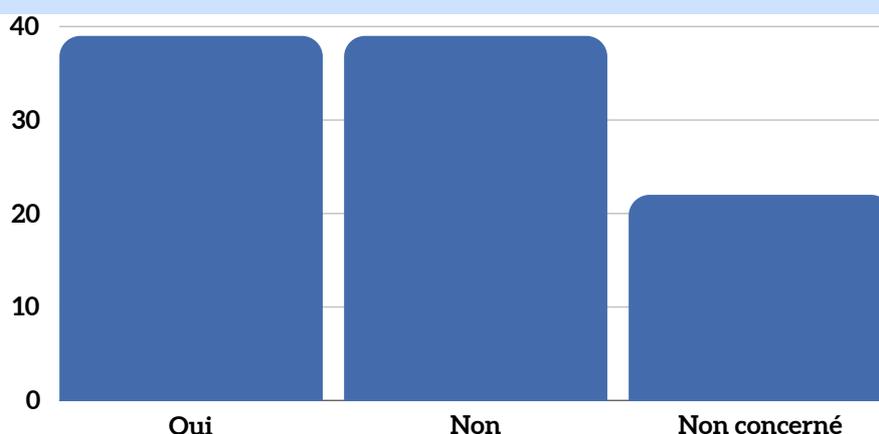
« Les étudiants ne sont pas toujours équipés (pas d'ordinateur, matériel ou logiciel obsolètes). »

« Certains étudiants n'ont pas de conditions favorables pour travailler en distanciel [...]. »

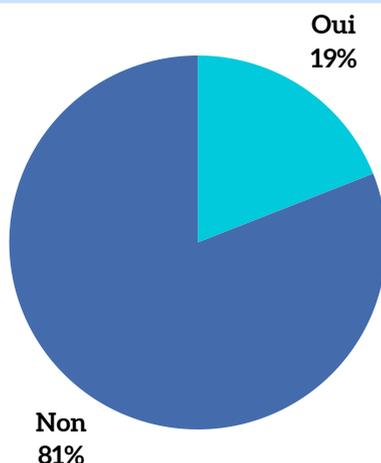
Nous constatons également une méconnaissance des outils pédagogiques numériques accessibles aux étudiants en situation de handicap. Seuls 24 % de ces mêmes répondants affirment mettre à disposition des outils pédagogiques qu'ils estiment adaptés aux étudiants en situation de handicap. Cette faible part pose question en termes d'intégration, d'inclusion des étudiants en situation de handicap. Une hypothèse pouvant expliquer cette faible part est que les répondants partent du présupposé que l'adaptation des contenus de formations aux outils numériques relève de la mission du référent handicap.

En ce qui concerne l'usage du numérique pour la recherche de stage des apprenants, il apparaît qu'il est peu exploité : on retrouve une part égale à 39 % de répondants qui orientent et qui n'orientent pas les apprenants vers des réseaux sociaux professionnels pour démarcher les employeurs et trouver leur stage. Et quand ils orientent, ils déclarent à 81 % ne pas le former à cet usage. Nous supposons que pour les répondants, les apprenants maîtriseraient (mieux qu'eux) les réseaux sociaux.

**Question - Orientez-vous les étudiants vers des réseaux sociaux professionnels pour démarcher des employeurs dans le cadre de leurs recherches de stages ou d'alternance ?**



**Question - Si oui, formez-vous ces étudiants à l'utilisation de ces réseaux sociaux professionnels ?**



De manière générale, nous faisons le constat que les formateurs sont peu sollicités sur le numérique par les apprenants. En effet, 61 % des répondant.es déclarent ne pas avoir de demandes de la part des apprenants pour être formés à l'usage des outils numériques. En cas de demandes, elles concernent en particulier les formations à l'utilisation des traitements de texte. Cette demande répond au besoin immédiat de certification de leur diplôme, notamment par la production des écrits normés issus de la formation théorique et pratique tels que le mémoire ou encore les situations sociales par exemple. Ainsi, il semblerait que les formateurs sont identifiés par les apprenants comme des ressources mobilisables pour des questions plutôt bureautiques que numériques.

Ces derniers constats et hypothèses ont en commun le fait que cet attribut numérique est identifié comme relevant de la responsabilité d'un autre. Pour autant, ne s'agirait-il pas ici d'une responsabilité partagée ? Ces chiffres montrent un écart des usages du numérique, un cloisonnement des espaces : l'espace de la formation, la réalité étudiante et la réalité professionnelle. Les EFTS doivent alors inscrire leur pédagogie dans un processus de transition numérique.

## **2) FREINS REPÉRÉS PAR LES FORMATEURS SUR L'USAGE DU NUMÉRIQUE PAR LES APPRENANTS**

Nous avons interrogé les répondants sur ce qui peut freiner les apprenants dans l'usage du numérique. Il en ressort les freins suivants : le matériel, la connexion, la diversité des logiciels, les différences de niveaux des apprenants et secondairement le manque de formation à ses équipements. Concernant le matériel, cela peut poser question au regard de l'équipement numérique des apprenants de générations Y/Z concernées. Pour autant, des répondants pointent aussi des situations de précarité, notamment financière, qui entraînent des difficultés pour les apprenants à se procurer du matériel numérique fonctionnel et adapté. En effet, les apprenants peuvent vivre des situations de précarité à l'instar des étudiants à l'Université. La seule différence réside dans le fait qu'ils s'engagent à accompagner les plus pauvres. Le fait de se trouver en situation de précarité et être usager de dispositifs sociaux peut constituer un « double enjeu à vivre » et être vécue de manière « silencieuse par honte, par souhait de conserver cette part intime hors du centre de formation, des formateurs et peut-être des autres étudiants » (Veyrié, 2016). Ici réside un enjeu particulier pour les EFTS en matière de prévention et de lutte contre une possible fracture numérique « in situ » dans l'identification et le repérage des freins à l'usage du numérique rencontrés par les apprenants.

Dans une société où l'omniprésence du numérique n'est plus à démontrer avec une diffusion généralisée de la présence et de l'évolution constante des technologies numériques, nous constatons a contrario une place limitée et cloisonnée du numérique dans la relation apprenants-formateurs.



## *Le genre, frein potentiel au usages numériques des apprenantes et des formatrices*

Le numérique, en tant qu'objet d'étude en sciences sociales, n'échappe pas aux phénomènes sociaux observables dans d'autres domaines. Ainsi, la question du rôle du genre et de l'impact que cela peut avoir dans les observations et la production d'enquêtes questionnant les notions d'usage, d'efficacité ressentie et de maîtrise doit être considérée. Il est essentiel de faire un état de la recherche en sciences sociales sur les mécanismes en œuvre pendant la scolarité, impactant le rapport qu'ont les femmes avec le numérique.

L'école, en tant que relais d'une socialisation différenciée alimentant la construction de stéréotypes sociaux, se révèle à travers le prisme du curriculum caché (Mosconi, 2001). Interagissant de manière complexe pour orienter l'enseignement, ces éléments l'influencent et contribuent à la perpétuation de normes genrées. Les stéréotypes de genre ont tendance à associer les domaines techniques ou avec une part importante de mathématiques à des qualités masculines (Charles et Bradley, 2009), favorisant la perception masculine de ce que serait « l'ordinateur », pur objet technique (Young, 2000). Cette ségrégation est accentuée au sein de la cellule familiale dans les choix d'activités, orientant plus facilement les garçons vers des activités sportives et informatiques, contrairement aux filles, plutôt incitées à avoir des activités de lecture et d'interactions sociales entre pairs (Eccles et al., 1993). En conséquence, le fossé se creuse davantage à l'adolescence, les garçons ayant une fréquence d'utilisation de l'ordinateur plus élevée, accentuant un sentiment de maîtrise et de confiance dans l'utilisation de l'outil, contrairement aux filles. De fait, ils développent plus de compétences dans l'usage du numérique que leurs homologues féminines (Korlat et al., 2021). Ces expériences peuvent alors accentuer le manque de confiance que peuvent ressentir les filles dans leurs capacités et leurs intérêts pour le numérique (Eccles, 2009).

Les conséquences sont multiples, touchant à la fois les orientations professionnelles et entraînant une faible représentation des femmes dans les professions du numérique, à peine 24 % en 2021-2022 (Insee, 2023). Mais aussi, et c'est l'intérêt du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) apporté par Bandura, des écarts dans les sentiments et ressentis des suites de situations intégrant un usage du numérique. L'auteur identifie quatre sources qui construisent ce SEP : « l'expérience directe ; l'observation de la performance de ses pairs ; la persuasion verbale d'autrui sur ses capacités ; les états physiologiques et émotionnels qui envoient des signaux sur la capacité à accomplir certaines actions ». Ainsi, en considérant que dès l'origine les rapports au numérique sont biaisés par les questions de stéréotypes de genre et en prenant en compte que notre échantillon est majoritairement composé d'individus s'identifiant au genre féminin (plus de 2 répondants sur 3), les résultats obtenus par le questionnaire, notamment sur les questions relatives aux limites et contraintes rencontrées, peuvent être interprétés de manière éclairée.

## **PARTIE 4 - LES ENJEUX DU NUMÉRIQUE POUR LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION**

### **A. LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION « PAR » ET « POUR » LE NUMÉRIQUE**

Dans le domaine mouvant et novateur de la formation et des technologies de l'information et de la communication, l'une des premières difficultés réside dans le vocabulaire permettant d'obtenir une compréhension simple de ce que recouvre la Formation A Distance (Bouthry, Jourdain, Bodet, Amalric, 2007). Dans le jargon de la formation à distance, on retrouve une abondance de termes, sigles, acronymes tels que : e-learning, e-formation, Formation Ouverte et A Distance (FOAD), Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE), Digital Learning, etc. L'ensemble de ces termes étant souvent des synonymes avec la particularité d'avoir été fortement impacté par l'arrivée et la démocratisation d'Internet. Autant de variantes d'expressions utilisées aujourd'hui pour désigner un mode de formation ou d'apprentissage différent de la formation classique, en présentiel. L'avènement des technologies de l'information et de la communication a permis de développer la FOAD en combinant différentes modalités pédagogiques (Doucey, Goï, 2023). En effet, dans la formation à distance, l'apprenant utilise, souvent seul, des ressources éducatives sur différents supports dans un lieu qui n'est pas une salle de cours. Ce lieu peut être son domicile, l'entreprise où il travaille, un centre de ressources, etc. Les ressources éducatives ont été produites antérieurement par des enseignants ou des spécialistes qui sont alors généralement absents de ce lieu. La formation à distance implique donc, par définition, une séparation dans l'espace et le temps des activités d'enseignement et d'apprentissage (Glikman, 2002). La loi du 12 juillet 1971, qui régit ce mode de formation à distance, le définit, sous le vocable « d'enseignement à distance » comme un « enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain exercice » (*ibid.*).

Le collectif de Chasseneuil (2001) apporte des précisions quant à la définition de la FOAD : « Une formation ouverte et à distance :

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelles et collectives
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources ».

La définition de la formation à distance est donc construite, dans un premier temps, au regard de l'enseignement dit « traditionnel », à côté duquel elle s'est mise en place. Le terme « traditionnel » étant peu spécifique et puisque la formation à distance se déroule en dehors de la coprésence de l'enseignant et des apprenants, le néologisme « présentiel » a été créé pour caractériser son opposé. On parle aussi parfois de formations « en présence », « en face à face », « sur site » ou encore « sur campus » (dans l'enseignement supérieur) pour désigner les formations qui se déroulent dans un lieu spécialisé et s'appuient sur une relation pédagogique directe (*ibid.*). L'hésitation rencontrée sur le choix d'un mot FOAD/e-learning par exemple n'est pas anodine : elle signifie que l'on est en présence d'une activité dont le contenu et les contours ne sont pas encore stabilisés. Nous avons pu observer dans le cadre de cette étude que le terme « FOAD » était encore privilégié à celui de « e-learning » ou de « digital learning ».

### E-LEARNING

« Modalité pédagogique qui s'appuie sur les technologies multimédia et internet pour la création et la mise à disposition de ressources pédagogiques dans l'apprentissage en ligne » (Doucey, Goï, 2023).

### DIGITAL LEARNING

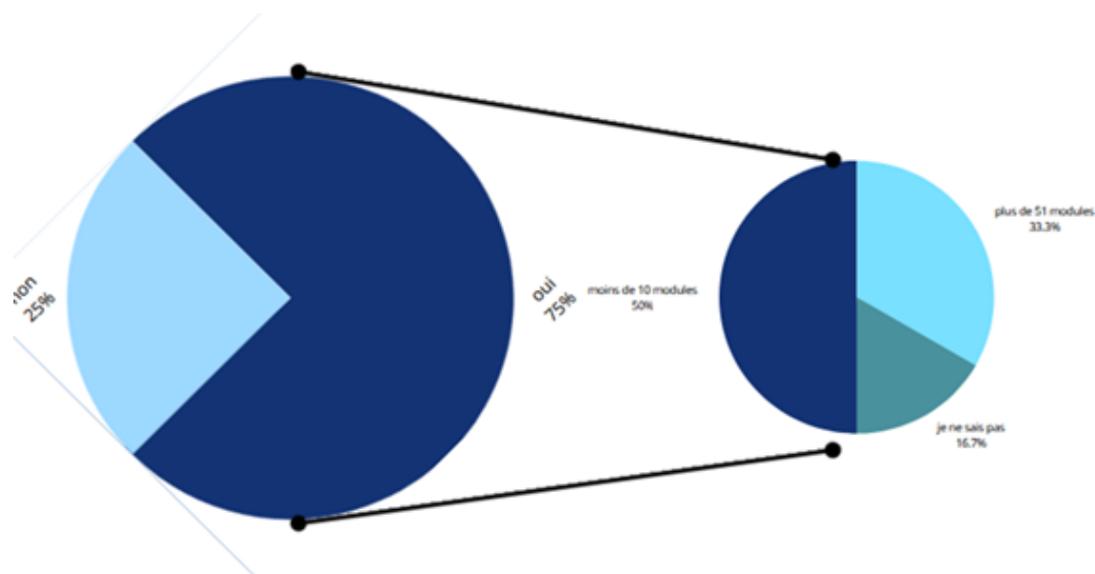
« Ou "apprentissage numérique", renvoie à des pratiques pédagogiques ayant un recours aux technologies éducatives dans le but de soutenir les expériences d'apprentissage des apprenants. Ces approches peuvent comprendre la classe inversée, l'enseignement hybride, l'apprentissage personnalisé ou bien d'autres stratégies d'enseignement qui s'appuient sur des outils numériques à un degré plus ou moins important » (Doucey, Goï, 2023).

Selon Thierry Jacquot et Steve Hoffman (2021), « Le e-learning implique la création d'une plateforme numérique qui s'inscrit dans le cadre plus général de la digitalisation, phénomène au cœur des bouleversements du fonctionnement de notre société. Le phénomène s'est accéléré ces derniers temps par les nécessités du travail à distance en période de crise sanitaire. [...] Le e-learning renvoie cependant à une grande variété d'outils et de mode d'animation ». En résumé, le e-learning est une forme spécifique de formation en ligne qui utilise les technologies de l'information et de la communication. En revanche, la FOAD est une catégorie plus vaste, englobant différentes méthodes de formation à distance, y compris le e-learning, mais aussi d'autres méthodes plus traditionnelles.

## 1) LES OUTILS ET LES ÉQUIPEMENTS POUR L'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUE

### Les plateformes LMS et les modules e-learning

Sur les six établissements enquêtés, quatre disposent déjà d'une plateforme de formation à distance (LMS). Pour autant, bien que ces plateformes existent, elles peuvent être sous exploitées : seul un établissement indique y héberger plus de 50 modules de formation, les trois autres déclarent moins de 10 modules. De la même façon, l'évaluation quantitative du nombre de modules sur ces plateformes ne nous dit rien de leur qualité, de leur actualité, ou de leur utilité et utilisation en formation.



#### LES PLATEFORMES LMS

Les LMS, « Learning Management Systems » désignent les plateformes d'e-learning ou plateformes d'apprentissage qui proposent des environnements complets d'apprentissage en ligne. Ces environnements sont modulaires et peuvent s'adapter à plusieurs types de formation : distanciel, compléments de présentiel, hybride... (Doucey, Goï, 2023). La plateforme pédagogique la plus utilisée est Moodle. Ces plateformes permettent de mettre à disposition des apprenants des ressources et des activités pédagogiques en ligne. De même, elles disposent d'outils de communication (forum, messagerie) et d'outils de suivi d'évaluation permettant de suivre la progression des stagiaires et de mettre et d'adapter les parcours. Les contenus présents sur ces LMS peuvent prendre la forme de modules autonomes 100 % distanciel au format numérique ou peuvent être utilisés en complément du cours en présentiel.

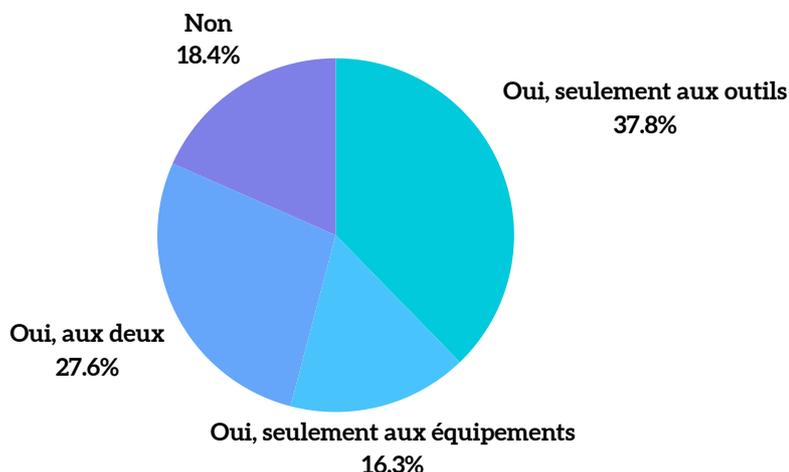
## Les équipements et les outils numériques des formateurs

En termes de matériel et d'outils numériques à disposition des formateurs, et bien qu'il y ait des disparités d'un établissement de formation à l'autre, il apparaît dans un premier temps que l'ensemble d'entre eux équipt leurs équipes pédagogiques avec des ordinateurs. Ceux-ci sont de plus en plus portables plutôt que fixes, nous indiquant la nécessaire mobilité des formateurs entre chaque salle de cours et sur les terrains de stage des apprenants. Cela démontre également que les ordinateurs ne sont plus seulement utilisés pour la gestion administrative des formations, mais sont aussi et surtout des outils pédagogiques mobilisés pendant les cours. Ils permettent par ailleurs de mobiliser d'autres outils numériques à visée pédagogique.

Selon les professionnels de la formation interrogés (hors directions), les logiciels de présentation sont les outils les plus mobilisés à des fins pédagogiques : 84 % d'entre eux les utilisent en formation. Les répondants indiquent également utiliser des plateformes pédagogiques (55 %) et des outils collaboratifs (67 %). Les outils d'animation et les modules e-learning sont encore peu sollicités et ne constituent que 14 % des réponses à cette question.

Du côté des équipements, les répondants précisent également utiliser des logiciels de bureautique et de visioconférence. À l'inverse, certains équipements ne sont pas du tout mobilisés en formation comme les casques de réalité virtuelle, dont les formateurs ne se sont pas encore saisis même lorsque ces équipements sont disponibles à l'interne. Cela peut s'expliquer par un défaut de formation à l'utilisation de ces équipements, dans la mesure où les répondants indiquent également en majorité qu'ils sont formés à l'utilisation des outils numériques, mais pas toujours à celle des équipements.

**Question - Êtes-vous formé à l'utilisation des équipements et des outils pédagogiques numériques disponibles en interne ? (Environnement Numérique de Travail, plateformes LMS, modules e-learning, outils collaboratifs)**



Il apparaît que les compétences informatiques de base ne sont pas toujours maîtrisées par les professionnels de la formation, en particulier sur l'utilisation des ordinateurs et des logiciels de bureautique. Comme sur les compétences numériques des jeunes, de fausses évidences peuvent venir entraver le développement des compétences des formateurs lorsque les établissements présupposent qu'ils savent utiliser les équipements et les outils informatiques sans besoin de formation. Pourtant, nombre de ces professionnels ont commencé à travailler dans des EFTS avant l'avènement du numérique et l'utilisation massive des ordinateurs : c'est le cas pour 40 % des répondants au questionnaire, qui travaillent dans le champ de la formation depuis plus de 15 ans. S'ils sont aujourd'hui formés à l'utilisation des nouveaux outils, ou s'ils se forment par eux-mêmes, la question des compétences informatiques de base est souvent oubliée par les établissements, suggérant qu'ils considèrent que l'ensemble des professionnels savent déjà utiliser un ordinateur, un smartphone ou une tablette. Le risque étant de mettre « sur la touche » celles et ceux qui ne savent pas, et que ces derniers ne se manifestent pas.

Enfin, les chargés de missions qui travaillent les questions numériques dans les EFTS nous ont indiqué que les outils les plus indispensables à la réalisation de leurs missions sont principalement les plateformes pédagogiques (LMS), les outils d'interactivités et collaboratifs et la visioconférence.

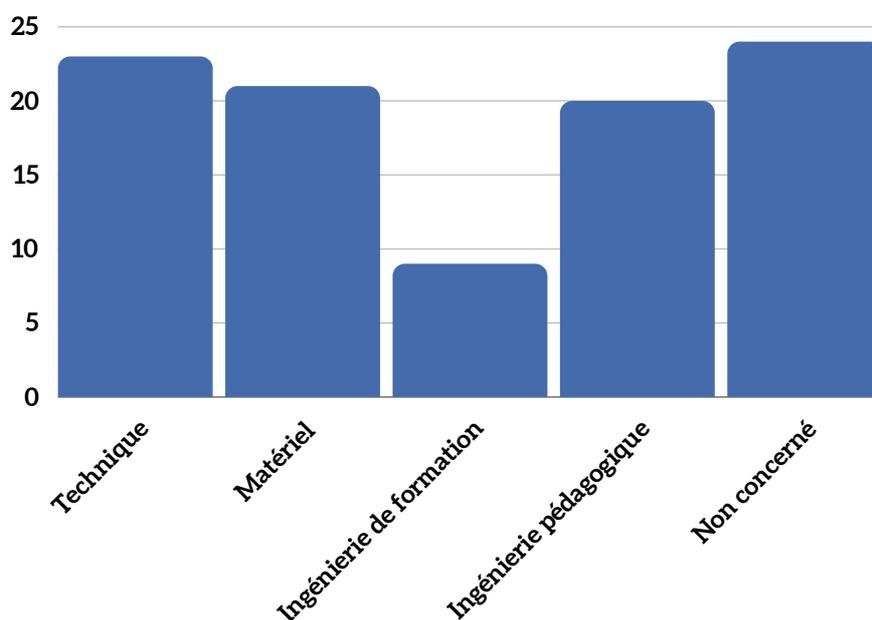
## **2) FREINS ET LEVIERS DE LA FORMATION AU NUMÉRIQUE**

Afin de pouvoir révéler des pistes d'améliorations pour le développement de la formation du numérique et avec le numérique dans les EFTS, il nous semblait nécessaire de réaliser un état des lieux des freins et des leviers existants. C'est au point d'équilibre entre ces obstacles et les ressources identifiées qu'émergent les opportunités permettant de développer le numérique au sein des formations en travail social.

### **Frein "Technique et matériel"**

70 % des personnes interrogées (hors directions) sont concernées par un frein matériel ou d'usage, l'obstacle premier étant un frein technique. La problématique porte ici sur l'utilisation des outils numériques par les professionnels de la formation et/ou par les apprenants.

**Question - Rencontrez-vous des difficultés / des freins pour former les étudiants aux outils numériques, du point de vue**



Les outils numériques les plus largement utilisés pour communiquer avec les étudiants sont les adresses e-mail institutionnelles, la visioconférence et l'environnement numérique de travail, mais seuls 28 % des professionnels de la formation interrogés disent être formés à l'ensemble des équipements et des outils. Ce résultat est à mettre en lien avec les pratiques très diversifiées des formateurs concernant les outils numériques. Cela pourrait signifier qu'ils ne les utilisent pas à bon escient ou qu'ils en ont une pratique partielle qui les empêche de véritablement les maîtriser.

Enfin, pour  $\frac{1}{4}$  des répondants, on retrouve un frein de l'ordre de l'ingénierie pédagogique :

*« Au niveau Ingénierie de Formation, le volume horaire dédié ne correspond pas aux besoins. Au niveau Ingénierie Pédagogique, dans un module, la maîtrise d'une technique est le plus souvent un prérequis. Au niveau technique, je ne maîtrise pas ou plus certains outils. »*

Cela vient confirmer la nécessité d'une articulation indispensable entre moyens techniques et pédagogiques et cela corrobore le fait que le matériel et les ressources en ingénierie sont les obstacles les plus importants à lever pour développer le numérique en formation.

## Frein “Compétences numériques”

Le manque de compétence et de formation des professionnels est aussi l'un des freins majeurs identifiés lors de cette étude. Questionnés sur ce qui facilite, ou pourrait faciliter, leur usage des équipements numériques, la grande majorité d'entre eux met en avant leur niveau de maîtrise insuffisant, le besoin d'être régulièrement formés et de manière plus approfondie :

« Nous ne sommes pas encore tous formés à l'utilisation de la plateforme LMS (Moodle). »

« La formation pratique aux équipements pour être à l'aise et enlever tout stress lors des cours surtout quand “ça ne fonctionne pas”. »

« Une formation plus poussée pour chaque cadre pédagogique. Une formation de base pour les IO [intervenants occasionnels]. »

« Mise à jour des formations en fonction des évolutions. »

Même si une majorité d'établissements disposent d'une plateforme pédagogique (LMS), les professionnels n'y sont pas nécessairement formés, ou pas assez. Le plus souvent, les intervenants occasionnels et les formateurs extérieurs n'y ont d'ailleurs pas accès, ou eux-mêmes n'y sont pas formés. Ce manque de formation est susceptible de provoquer de l'anxiété chez les formateurs, qui préféreront alors ne pas utiliser les outils et les équipements disponibles s'ils ne sont pas sûrs de les maîtriser. Le fait d'être formé à leur utilisation ne suffit pas toujours, compte tenu de l'accélération du développement technologique qui peut aussi rapidement les rendre obsolètes.

Les chargés de missions numériques interrogés ont également pointé ces difficultés chez les cadres pédagogiques, mettant en avant le manque de maîtrise des bases de l'informatique et des outils bureautiques (des problèmes similaires à ceux rencontrés par les étudiants). Ils mentionnent également le fait que les formateurs ont besoin de donner du sens à l'utilisation des outils et de se sentir rassurés. Des freins qui pourraient être surmontés par le développement et le renforcement de la formation continue au numérique pour les professionnels ou par des accompagnements individualisés permettant de suivre l'évolution des pratiques des formateurs.

## Frein “Temps”

En lien avec la nécessité d’être formé, le manque de temps est aussi un frein majoritairement pointé par les professionnels de la formation. Ils n’ont pas assez de temps pour se former aux usages numériques ou pour mettre à jour leurs connaissances au travers d’une veille, et n’en ont pas non plus assez pour pratiquer, assimiler les outils et en expérimenter de nouveaux :

« Il nous faudrait plus de temps... pour s’y mettre réellement. »

« Du temps pour pouvoir investir des espaces collaboratifs d’élaboration. »

« Parfois la charge de travail et donc le manque de temps m’empêchent d’être en veille et de m’essayer d’autres outils. »

« Le temps d’apprendre et le temps de faire. »

« Du temps disponible dédiée à la découverte et prise en main des outils. Du temps disponible pour concevoir les supports pédagogiques sur supports numériques. »

« Du temps libéré pour tester en équipe les outils. »

Cette problématique du manque de temps rappelle celle du flou autour du volume horaire dédié au numérique évoqué lors de l’analyse des référentiels de formation :

« Manque de “formalisation” de ces temps de formation au numérique car non-inscrit dans le référentiel de formation (manque de temps, pas identifié comme important, etc....). »

« Plus de temps, mais qui ne peut être prévu à la maquette au regard du volume horaire attribué sur la communication et des objectifs à atteindre en lien avec la montée en compétences dans une démarche de professionnalisation ASS. »

« Le DC3 ne comporte que 250h et il est parfois difficile au regard de l’importance de ce DC pour la formation des travailleurs sociaux de dédier un nombre d’heures conséquent à cette question. »

Ces deux constats nous amènent à faire l'hypothèse que la transition numérique s'effectue de manière trop rapide pour que les professionnels de la formation puissent se saisir de l'ensemble des questions liées au numérique, tant sur le plan du développement de leurs compétences que sur celui de la transmission de connaissances aux apprenants.

### **Levier "Ressources Humaines"**

En contrepied des freins que nous venons d'évoquer, plusieurs leviers ont été mis en avant par les répondants au questionnaire, le premier ciblant les ressources humaines. En effet, la possibilité d'avoir recours à un soutien ponctuel ou à un accompagnement individualisé par des personnes ressources en interne des établissements a été très souvent mise en avant par les formateurs interrogés. La présence de référents numériques, de cadres pédagogiques spécialisés et de chargés de missions numériques est vue comme une richesse et un levier pour développer et faciliter la formation au numérique et par le numérique :

« *L'arrivée d'une chargée de mission en ingénierie pédagogique FOAD facilite grandement notre capacité d'investissement.* »

« *L'intégration des cadres pédagogiques spécialisés "e-learning" dans les équipes.* »

« *La présence d'un chargé de mission sur la question du numérique.* »

« *Ce qui pourrait faciliter : construire un cours avec des formateurs ayant l'expérience de leur utilisation, des partages d'expérience.* »

Il est à noter que tous les EFTS ne bénéficient pas de ces personnes ressources en interne, ou alors elles peuvent être encore trop peu nombreuses pour répondre aux sollicitations des équipes pédagogiques et des apprenants. Le travail de ces questions en équipe et l'apprentissage par les pairs, incluant les apprenants eux-mêmes, est aussi un levier potentiel, soulignant l'importance de collaborer et de partager les expériences entre formateurs.

### **Levier "Directions"**

L'évolution des politiques publiques dans le champ de l'action sociale, et plus largement la dématérialisation des services publics, transforment en profondeur l'espace du travail social et ses pratiques. En miroir, l'espace de la formation est lui aussi traversé par ces enjeux et rattrapé par la nécessité de digitaliser une partie de ces formations. Ce processus a connu une accélération avec la pandémie du COVID. Au-delà des initiatives

locales, ces effets de contexte, constituent un accélérateur des processus engagés et imposent aux directions des EFTS d'avancer sur ces sujets. Les recrutements récents de chargés de mission numérique témoignent de cela et celles et ceux qui ont été interrogés dans le cadre de l'étude mettent en avant l'importance du soutien de leur direction. La recherche et l'intégration de ces compétences spécifiques dans les équipes témoignent de l'importance accordée à ces enjeux par les directions, et révèle en filigrane le soutien que les directions apportent, y compris sur le plan de l'investissement matériel et financier au développement de cet objet dans les établissements enquêtés.

## Levier "Motivations et appétences numériques"

Le second levier pour la formation au numérique se situe sur le plan des motivations individuelles des professionnels et de leur rapport au numérique, et ce quels que soient leurs profils. Qu'ils soient responsables de formation, cadres pédagogique, formateurs, documentalistes, chargés de missions ou membres de la direction, la façon dont sont mises en place les pratiques de formation au numérique et les sujets qui y sont abordés dépendent en grande partie de leurs initiatives, en l'absence d'indications et de fléchage suffisamment clairs du numérique dans les référentiels. Pour autant, la motivation et l'envie de former et de se former au numérique ne suffit pas toujours compte tenu des freins précédemment évoqués. De la même façon, ces initiatives dépendent également du niveau de connaissance et de compétences numériques de ces professionnels, qui peuvent être extrêmement motivés pour développer et mettre en œuvre une formation aux outils ou aux enjeux, mais rencontrent des obstacles techniques ou matériels qu'ils ne peuvent pas encore dépasser. En ce sens, le levier de la motivation et des appétences numériques des acteurs pourrait venir appuyer une démarche de développement de la formation par et pour le numérique dans les établissements de formation, dans la mesure où serait engagé en parallèle un travail sur les freins identifiés.

## B. LES FORMATEURS ET LE NUMÉRIQUE

### 1) RAPPORTS AU NUMÉRIQUE ET RESENTIS DES SALARIES

Afin d'explorer les perceptions, attitudes et associations liées au numérique dans le contexte du travail social, nous avons posé la question suivante : « Que représente le numérique dans le champ du travail social en 3 mots ou expressions ? » Cette question ouverte a suscité diverses réponses, permettant ainsi d'identifier quelques pistes de réflexion.



Les résultats révèlent que 50 % des répondants ont souligné des limites, des risques ou des craintes associés au numérique, tandis que 37 % d'entre eux ont évoqué des avantages et des atouts. Les aspects techniques ont été cités par 14 % des répondants. De plus, 24 % d'entre eux ont mis en lumière des notions telles que l'obligation, la contrainte ou l'injonction liée au numérique. Ces réponses mettent en lumière une diversité d'opinions sur le rôle du numérique dans le travail social. Certains le considèrent comme une « révolution » ou une « émancipation », soulignant son utilité et son caractère indispensable. D'autres expriment des inquiétudes telles que la « fracture numérique », la « déshumanisation » et le caractère « chronophage » du travail numérique.

La transition vers le numérique est perçue comme difficile et inconnue par certains, avec des termes tels que « dématérialisation » et « modernité » reflétant la complexité de ce changement. En ce qui concerne la relation et la communication, certains soulignent les avantages tels que le « gain de temps » et le « lien avec les usagers », tandis que d'autres pointent les « limites à la relation » et les défis liés à la « communication ». Des termes tels que « impératifs éthiques », « RGPD » et « contrainte » montrent une prise de conscience des enjeux éthiques et juridiques associés à l'utilisation du numérique. Les professionnels de la formation interrogés expriment également des inquiétudes concernant « l'exclusion numérique », la « distanciation » et les « freins » à l'adoption du numérique.

Cependant, d'autres termes tels que « adaptabilité », « créativité » et « innovation » suggèrent une volonté d'explorer de nouvelles façons de travailler et d'accompagner. Enfin, certains concepts clés émergent, tels que « illettronisme » (analphabétisme numérique), « traçabilité », « transparence » et « collaboration », illustrant la complexité des enjeux associés au numérique dans le travail social.

En synthèse, la perception du numérique dans le travail social est principalement marquée par des préoccupations et des craintes, bien que certains reconnaissent ses avantages. Les aspects techniques ne sont pas au centre des préoccupations, mais leur impact est notable, en particulier en tant que frein dans l'utilisation du numérique dans la formation. En résumé, ces réponses soulignent la nécessité d'une approche équilibrée et réfléchie face à l'intégration du numérique dans le travail social, en tenant compte des défis tout en exploitant les opportunités qu'il offre.

Pour approfondir l'exploration de la question précédente, une seconde question portait cette fois-ci sur ce qu'évoque le numérique dans le champ de la formation au travail social :



Les résultats montrent que 32 % des répondants ont évoqué des limites, des risques ou des craintes. Les avantages et atouts ont été mentionnés par 26 % d'entre eux. Il est intéressant de noter que l'idée d'une « innovation pédagogique », d'un « outil collaboratif » et d'un outil « autonomisant » a été récurrente, représentant 13 % des réponses. Ces réponses reflètent ici encore une diversité d'opinions sur le rôle du numérique dans la formation au travail social. Certains voient le numérique comme une opportunité, soulignant son rôle facilitateur, sa flexibilité et son potentiel innovant. Ils expriment des préoccupations, mettant en avant la déshumanisation de la relation pédagogique, les inégalités, et les risques liés à la confidentialité. Il émerge aussi la notion d'adaptation nécessaire, certains professionnels de la formation soulignant l'évolution constante et la nécessité d'ajuster les approches pédagogiques. Certains considèrent le numérique comme incontournable, tandis que d'autres soulignent la nécessité d'une sensibilisation aux usages et aux impacts sur le travail social.

La question éthique est soulevée, avec des références à la déontologie, la confidentialité, et la nécessité d'une réflexion approfondie sur l'utilisation du numérique. L'importance de la formation continue pour les cadres pédagogiques est soulignée, ainsi que le besoin d'un accompagnement dans l'utilisation des outils numériques.

En résumé, les réponses mettent en lumière la complexité des attitudes envers le numérique dans la formation au travail social, reconnaissant à la fois ses avantages potentiels et les défis associés. La diversité des opinions souligne l'importance d'une approche nuancée et adaptative lors de l'intégration du numérique dans les pratiques de formation. Pour corroborer les ressentis de ces professionnels, nous leur avons posé plusieurs questions sur leur usage du numérique en formation. Cela a révélé :

- **Une sensation d'inconfort malgré l'indispensabilité** : la majorité des répondants indiquent ne pas se sentir à l'aise par rapport à leur usage du numérique en formation. Cela peut refléter un écart entre la nécessité perçue d'utiliser le numérique, en particulier pour la communication avec les apprenants, et la familiarité ou la confiance des participants dans l'utilisation de ces technologies. Il peut y avoir des besoins de renforcement des compétences numériques ou des inquiétudes liées à l'adaptation à ces outils.

- **L'indispensabilité du numérique** : malgré le sentiment d'inconfort, le numérique est considéré comme « indispensable » pour réaliser les activités mentionnées. Cela suggère que les répondants reconnaissent la nécessité d'intégrer le numérique dans leur pratique pédagogique, peut-être en raison des avantages potentiels qu'il offre, même s'ils ne se sentent pas encore tout à fait à l'aise avec son utilisation.
- **Une perception positive de la plus-value pédagogique** : un point positif émerge de l'estimation de 95 % des répondants selon laquelle le numérique est une plus-value pédagogique. Cela suggère que, malgré les défis perçus, la majorité des participants reconnaissent les avantages du numérique dans le contexte de la formation. Ces avantages pourraient inclure des opportunités d'interactivité, d'autonomisation des apprenants, ou d'accès à des ressources variées.

Bien que la majorité des répondants affirment se sentir mal à l'aise par rapport à leur utilisation du numérique en formation, ils reconnaissent son caractère indispensable et estiment généralement qu'il apporte une plus-value pédagogique. Ces résultats témoignent de l'importance de fournir un soutien et une formation appropriés pour améliorer la confiance et les compétences des formateurs dans l'utilisation du numérique en contexte éducatif. Ces derniers, ni « technophile » ni « technophobe » (à l'image des travailleurs sociaux) (Dubasque, 2019), sont bien conscients de la nécessité d'enseigner le numérique et ses enjeux aux futurs professionnels, mais leurs initiatives restent limitées par leur niveau de connaissance et de maîtrise des outils, qui reste très hétérogène d'un formateur à l'autre.

## **2) COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ET FORMATION DES FORMATEURS**

### **La transformation des pratiques de formation**

La révolution digitale du XXI<sup>e</sup> siècle a profondément modifié le paysage de l'éducation et de l'enseignement supérieur. L'intégration d'outils numériques a représenté un véritable tournant dans la manière dont les connaissances sont transmises, assimilées et exploitées. Cette évolution a été étroitement liée à l'émergence de la génération Z, imprégnée des avancées technologiques et ayant grandi avec internet, les réseaux sociaux, les smartphones et autres appareils numériques. L'arrivée de cette génération a engendré des attentes particulières concernant l'apprentissage numérique et la personnalisation des parcours éducatifs. Les apprenants de la génération Z ont naturellement une familiarité avec les technologies et attendent des méthodes d'apprentissage qui intègrent ces outils de manière fluide et pertinente dans leurs cursus. Ils aspirent à des environnements d'apprentissage interactifs, dynamiques et adaptés à leurs besoins individuels.

Cependant, il est essentiel de souligner que cette révolution digitale dans l'éducation ne se limite pas à l'incorporation d'outils technologiques. Elle nécessite également une réflexion approfondie sur la manière dont ces outils peuvent réellement améliorer l'apprentissage et favoriser le développement des compétences essentielles telles que la pensée critique, la collaboration, la créativité et la résolution de problèmes. En somme, la révolution digitale du XXI<sup>e</sup> siècle a remodelé le paysage éducatif, obligeant les formateurs à s'adapter et à évoluer pour répondre aux besoins et aux attentes d'une génération profondément immergée dans le monde numérique. (F. Amadiou et A. Tricot, 2020). Par ailleurs, l'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) dans le champ de la formation marque un tournant majeur dans le métier de formateur et invite à un changement dans les pratiques. Face à ces mutations, nous nous interrogeons alors sur la manière dont ces compétences sont prises en compte, mais également sur la manière dont elles sont développées dans les établissements.

### **Les besoins exprimés par les formateurs**

Nous avons constaté lors de cette étude qu'il n'y a pas de position idéologique des formateurs face au numérique. Ces derniers prennent acte des transformations en cours et s'accordent sur la nécessité d'intégrer ces outils et ces contenus dans leurs pratiques pédagogiques. Toutefois les personnes enquêtées expriment des attentes pour monter en compétence sur ces sujets : 4 besoins sont plus spécifiquement ressortis de l'enquête et évoquent directement les freins et les leviers de la formation au numérique que nous avons identifiés.

Le premier concerne **la formation et des tutoriels à l'utilisation des plateformes pédagogiques**. Les personnes enquêtées expriment ainsi le souhait d'être guidées dans l'accès à certaines ressources via des modalités d'accompagnement qui ne passent pas nécessairement par l'accès à des ressources.

Le second porte sur **l'importance de collaborer et de partager les expériences entre formateurs**. On retrouve ici la nécessité d'une approche collective pour envisager l'enseignement du numérique en formation, afin de mettre en commun ses forces et ses compétences et de surmonter les potentielles difficultés individuelles.

Le troisième besoin exprimé par les personnes enquêtées est **d'avoir plus de temps pour se former et prendre en main les outils numériques**. En raison de l'accélération du progrès technologique, les équipements et les outils numériques se démultiplient et évoluent constamment. Dans ce contexte, il est difficile pour les professionnels de la formation de se mettre à la page de ces évolutions, et de trouver du temps pour actualiser leurs connaissances et leurs compétences.

Enfin, le dernier besoin exprimé par ces professionnels est **d'être accompagné par des personnes ressources**. Le fait de travailler en collaboration avec des experts identifiés comme tels dans les établissements de formation leur permet d'avoir un référent sur lequel ils peuvent s'appuyer s'ils ont des doutes ou des difficultés autour de l'enseignement du numérique, pour développer leurs compétences, ou pour envisager la digitalisation des contenus de formation.

## **Compétences attendues et plans de formation**

Derrière ces besoins exprimés, on retrouve les attributs de la construction d'un projet de formation en ligne. À ce titre, on y retrouve 4 acteurs impliqués (Galisson, Lemarchand, Choplin, 2004) :

- L'expert du contenu, ici les formateurs qui doivent créer voire basculer son cours présentiel en distanciel ;
- L'apprenant en tant que public cible ;
- Le technologue, chargé de construire et maintenir une infrastructure technologique capable de supporter le module de formation à distance ;
- L'ingénieur pédagogique, ici, chargé de concevoir et scénariser des contenus de formation numérisés. Dans cette étude, nous avons relevé que 39 % des répondants considèrent comme facilitateur à l'usage du numérique le fait d'avoir un professionnel ou un service dédié.

Ainsi, l'enseignant au cœur du déploiement d'un parcours de formation en ligne doit maîtriser deux compétences :

- penser-agir le module de Formation à Distance comme un dispositif complexe, combinant des « situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (Collectif de Chasseneuil, 2001) ;
- coopérer avec les autres acteurs de formation à distance.

En ce sens, et compte tenu des besoins exprimés des formateurs sur leur montée en compétence, est-ce que celles-ci sont prises en considération sur le plan de la formation qui leur est proposée en interne ? Autrement dit, comment est-ce que les établissements de formation prennent en compte ces besoins de formation ? Nous avons interrogé les directions des six établissements du PREFAS Hauts-de-France sur ces sujets, et il en ressort plusieurs constats :

1. **Une augmentation de la demande de formation au numérique de la part des salariés.** Cela est cohérent avec les besoins recensés dans cette étude, et met en lumière les obstacles auxquels ils peuvent être confrontés dans la pratique et l'utilisation du numérique.

2. **Parmi les six établissements étudiés, quatre ont mis en place un plan de formation spécifique au numérique,** un l'a instauré il y a moins de trois ans, deux entre trois et cinq ans, et un entre cinq et dix ans. L'existence de ces plans de formation est corrélée au développement du numérique dans les établissements; s'il n'y a pas de plateforme pédagogique ou si l'apprentissage à distance n'est pas encore mis en œuvre en interne, cela explique pourquoi il n'y a pas de plan de formation spécifique pour les salariés. Le fait que certains établissements aient mis en place des plans de formation au numérique depuis plus de trois ans ou plus témoigne également des choix stratégiques réalisés par les directions, et du potentiel impact de la crise sanitaires sur l'évolution de leurs pratiques.

3. **Tous les établissements ont indiqué proposer des formations aux outils numériques tels que les logiciels de bureautiques et la visioconférence.** Cela est aussi cohérent dans la mesure où ces outils sont aujourd'hui incontournables en contexte de formation, pour les formateurs comme pour les apprenants. Quatre établissements sur six offrent également des formations sur les outils numériques pédagogiques, et un établissement propose une formation sur l'actualisation des connaissances en numérique dans le travail social. Il apparaît que ces formations sont essentiellement concentrées sur l'usage et l'utilisation des outils numériques. Elles viennent répondre à des besoins exprimés par les salariés, mais la nécessaire actualisation des savoirs afin de mieux saisir les enjeux du numérique en travail social est pour le moment mise de côté, au profit du développement de compétences pratiques. Ainsi, si les référentiels ne mentionnent pas de sujets précis en lien avec ces enjeux, et si les formateurs ne sont pas eux-mêmes à jour sur ces questions, cela rend difficile de développer des contenus spécifiques de formation à destination des apprenants.

4. **La fréquence de ces formations est principalement annuelle, selon trois des six établissements répondants,** mais nous n'avons pas collecté de données sur leur durée. Sont-ils formés sur une demi-journée, deux jours, une semaine? Ces paramètres auront nécessairement des impacts sur le niveau de montée en compétence des salariés.

Notons qu'il existe une grande disparité entre les établissements, possiblement attribuable à des contraintes budgétaires, aux moyens humains disponibles et à l'absence d'une ligne directrice claire de la part des référentiels.

## **La place des compétences numériques des formateurs dans le recrutement**

La direction des établissements de formation joue un rôle crucial sur le plan des ressources humaines en établissant les bases des compétences et des profils attendus pour le recrutement des équipes pédagogiques. Dans cette perspective, nous avons examiné cette étape sous l'angle des compétences numériques, afin de comprendre comment elles étaient appréhendées par les directions, en vue d'analyser leur poids dans le processus de recrutement. Ainsi, la totalité des directions des établissements interrogées indique aborder les compétences numériques des candidats lors des entretiens d'embauche.

Pour autant, il est intéressant de noter que pour la moitié des répondants cela ne constitue pas un critère déterminant dans le processus de sélection des nouveaux salariés. De la même façon, les directions indiquent en majorité que les compétences numériques n'apparaissent pas dans les fiches de postes. Lorsque c'est le cas, elles y figurent depuis moins de 5 ans, nous indiquant de fait que la question ne s'est posée que récemment. Nous y voyons un lien probable avec les expériences vécues pendant la crise sanitaire du Covid19 et le passage de l'ensemble des formations en distanciel pendant les confinements en 2020.

Ces résultats soulèvent des interrogations, notamment parce que tout au long de notre enquête, nous avons constaté l'importance croissante des compétences numériques dans le travail des cadres pédagogiques, que ce soit à travers l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne ou l'exploration de thématiques spécifiques au numérique. Nous supposons alors que les directions adaptent leurs critères en fonction des profils des salariés. Par exemple, elles pourraient ne pas exiger des compétences numériques approfondies pour un poste de documentaliste, tout en étant plus flexibles lors de l'embauche d'un cadre pédagogique : il est probable qu'elles ne souhaitent pas pénaliser un professionnel présentant d'excellentes compétences pédagogiques, mais ayant des lacunes dans le domaine numérique. Il est également plausible que les directions misent sur la formation en interne pour actualiser les compétences de leurs salariés.

Cette exploration du rôle de la direction lors du processus d'embauche met en lumière un équilibre délicat entre la prise en compte des compétences numériques et des autres critères de recrutement pour la constitution des équipes pédagogiques. Par ailleurs, l'éventualité que la direction compte sur la formation en interne pour actualiser les compétences numériques des salariés ajoute une dimension stratégique à cette approche.

## C. STRATÉGIES DE DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS

### 1) LE NUMÉRIQUE DANS LES PROJETS STRATÉGIQUES ET D'ÉTABLISSEMENT

La place croissante du numérique dans le champ de l'éducation et de la formation au cours des 20 dernières années se reflète-t-elle dans les projets stratégiques, politiques et institutionnels des Établissements de Formation en Travail Social (EFTS) ?

Dans le cadre des projets stratégiques, le numérique y est intégré pour 3 des 6 établissements étudiés. Il est envisagé du point de vue de l'innovation, notamment dans l'ingénierie de formation et pédagogique, incluant l'enseignement à distance et des modalités pédagogiques variées et attrayantes. Une autre perspective aborde le numérique comme un moyen de former les étudiants et de les préparer aux compétences numériques requises dans le travail social.

« Le numérique est abordé sous le prisme de l'innovation (Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique - Enseignement à distance, modalités pédagogiques plurielles et attractives). »

« Une dimension à mettre œuvre pour former les étudiants par le numérique et les préparer pour le numérique (usages et pratiques professionnelles numériques en travail social). »

« Le projet est en cours d'écriture, nous l'aborderons sous l'angle de l'innovation pédagogique, de la RGPD et de la cyber sécurité »

Le numérique est également pris en compte dans le projet d'établissement de deux EFTS. Il y est principalement abordé en vue de favoriser l'innovation pédagogique et en tant qu'outil d'innovation. Aussi, il est orienté vers la formation des apprenants et vise leurs besoins professionnels futurs. Il est notable que deux EFTS aient signalé que leurs projets étaient en cours de réécriture, laissant suggérer que, initialement, ces projets ne comportaient pas de volet dédié au numérique, ou seulement de façon marginale.

Enfin, en ce qui concerne l'organisation d'évènements internes axés sur le numérique, 3 établissements sur 6 s'engagent sur ce type d'évènement. Les thèmes abordés sont principalement liés aux enseignements destinés aux étudiants. Cependant, tous les répondants indiquent que leurs établissements investissent dans des projets collectifs ou internationaux en lien avec le numérique. Leur attrait pourrait résider dans leur caract-

-ère collaboratif, impliquant plusieurs partenariats avec d'autres établissements de formations, et avec des établissements sociaux et médico-sociaux. Ces projets sont généralement liés à des financements et des appels à projets spécifiques, comme les projets de coopération Erasmus +, les recherches engagées par le PREFAS Hauts-de-France, et à des partenaires en têtes de réseaux, comme NEXEM ou des UDCCAS, tant au niveau national, européen, qu'international.

## **2) LES ENJEUX EN TERMES DE FINANCEMENT ET D'ÉVALUATION DES PRATIQUES DE FORMATION**

Sur le plan du financement du numérique (équipement, digitalisation des contenus de formation), les résultats de cette étude nous montrent que la plupart des initiatives mentionnées par les directions sont financées par des appels à projets, ou des fonds propres, et ne tiennent pas nécessairement sur des subventions spécifiques. Nous supposons que les établissements ont aussi recours à la subvention « équipement » de la Région, mais celle-ci soulève plusieurs questions, car la subvention allouée ne couvre qu'une partie des dépenses (environ 70 à 80 %) : l'utilisation de fonds propres des structures va-t-elle au-delà de cette obligation ?

Seule une minorité des directions interrogées indiquent par ailleurs avoir un plan de financement spécifique au numérique, alors qu'il est aussi apparu qu'une partie des établissements s'engage dans des transformations numériques, et développent la digitalisation de leurs modules de formation. Celle-ci n'apparaît pas dans les investissements déclarés par les directions des établissements, qui concernent plutôt l'achat de matériel, le recrutement, la formation des salariés, et l'adaptation des locaux (salles informatiques, équipement des salles de cours). Le numérique occupe une place croissante dans la formation des apprenants et des salariés, avec des équipements et des logiciels de bureautique essentiels qui représentent un coût conséquent pour le fonctionnement quotidien des établissements de formation, en particulier sur les abonnements aux applications qui ne sont pas inclus dans les financements « équipement » (lorsqu'ils existent). Pourtant, nos résultats suggèrent un financement encore limité et des investissements multiples, qui visent les besoins spécifiques de chaque établissement. Le constat d'un manque de plan de financement pour la majorité des directions peut être lié au fait que, dans l'ensemble, les trois quarts d'entre elles ne se sentent pas freinées par le coût financier du numérique, que ce soit pour l'acquisition de matériels, de logiciels ou la formation du personnel. Cependant, il est important de noter que le programme de formation actuel n'est pas orienté vers le numérique, ce qui peut devenir problématique si les référentiels futurs mettent davantage l'accent sur cette dimension. Également, la question du coût de la digitalisation des contenus ne semble pas encore se poser, et sera certainement au cœur des enjeux financiers lié au numérique ces prochaines années.

Enfin, nous avons interrogé les directions sur la manière dont elles mesurent les impacts du numérique en formation lors des évaluations de la démarche qualité. Les indicateurs mentionnés par les deux établissements concernés sont « l'adaptation des supports » et la « satisfaction des apprenants dans l'apprentissage et dans leur gestion du temps ». Nous supposons alors que, bien que soumis à l'obtention de la certification Qualiopi, les indicateurs de cette évaluation ne permettent pas encore de prendre en compte la dimension de la formation « par » le numérique. Il est possible que d'autres organismes certificateurs, tels que l'ISO ou des évaluations internes, adoptent une approche similaire. Cela nous indique que, comme pour les référentiels de formation, des flous persistent sur les attendus, tant pour les formateurs que pour les établissements eux-mêmes.

# CONCLUSION

L'occasion que la DREETS a donnée au PREFAS Hauts-de-France de réaliser cette étude a permis d'en savoir plus sur cette thématique qui s'actualise toujours un peu plus dans nos environnements : le numérique.

Ainsi, l'équipe qui a réalisé cette étude s'est trouvée pendant le temps de la recherche dans une nouvelle posture face à son propre champ professionnel, à savoir la formation des travailleurs sociaux. La méthodologie, la référence à des contenus scientifiques, l'analyse, le travail en équipe, le croisement des rôles et fonctions au sein de celles-ci ainsi que l'élaboration de la posture de chaque participant ont été garants de l'élaboration d'un cadre permettant une construction scientifique à partir de données recueillies auprès des principaux concernés.

Le numérique implique des changements structurels profonds et durables, convoque des compétences spécifiques pour en maîtriser l'usage et les outils, mais également sollicite des contenus propres pour pouvoir réfléchir les enjeux notamment éthiques dans l'accompagnement des publics. Pour autant, rares sont les mentions directes dans les référentiels ayant cours aujourd'hui (et qui datent de l'arrêté du 22 août 2018), notamment les référentiels professionnels et de formation. Elles se soutiennent, dans le référentiel de compétences des formations étudiées (niveau 6), au Domaine de Compétences « Appréhender et mobiliser l'environnement numérique », lequel est consacré à la communication (DC3), laissant ainsi le numérique hors connexion avec d'autres socles tels que l'évaluation, la recherche, le réseau-partenariat, etc. Dans les référentiels de formation, n'est fait mention directe au numérique que dans le DF3 relatif ici encore à la communication professionnelle, sans toutefois faire référence aux enjeux qui envahissent maintenant le quotidien des travailleurs sociaux tels que notamment la dématérialisation des services publics et ces conséquences quant à l'accès aux droits des personnes (e-exclusion, etc.). Soulignons enfin qu'aucune mention directe n'apparaît dans les référentiels de certification, ni dans les objectifs de formation pratique ni dans les livrets de formation. On trouvera cependant des mentions indirectes qui suggèrent un usage du numérique sans toutefois établir un lien formel garantissant la formation (maîtrise des outils bureautiques, outils collaboratifs, etc.). Que penser de ce décalage entre les préoccupations des travailleurs sociaux sur le terrain (qui ciblent un enjeu sociétal) et ce qu'ont prévu les législateurs en 2018, il y a donc seulement 5 ans ? Le numérique est-il donc devenu cet incontournable qui n'avait pas été suffisamment anticipé et qui reste aujourd'hui à penser ?

Dans la pratique, notre étude a pu révéler que les formateurs ont malgré tout adapté leurs contenus de formation en y insérant des thématiques telles que les effets du numérique sur les publics, les risques liés à la dématérialisation (perte de sens, perte de lien, fracture numérique), ou encore la dimension RGPD et la réflexion éthique. Mais il s'agit de contenus pour lesquels il a fallu trouver une place dans un programme déjà très chargé et qui ne représentent au total qu'une vingtaine d'heures au maximum. En ce sens, le numérique dans la formation initiale des travailleurs sociaux (niveau 6) apparaît diffus et difficile à saisir et, qui plus est, construite sur une acception non partagée.

Par ailleurs, les acteurs de la formation ont des profils variés vis-à-vis du numérique. Du côté des professionnels de la formation, nous noterons la récente création de postes de chargés de mission dans les EFTS pour conjuguer numérique et ingénierie pédagogique, mais aussi le rôle joué par certains documentalistes ou cadres pédagogiques s'étant spécialisés, le tout lié avec des intervenants occasionnels. Côté apprenants, les professionnels de la formation s'interrogent sur la réelle familiarisation des apprenants au numérique, sachant qu'aucune évaluation des compétences numériques n'est demandée à l'entrée en formation (ni évaluation du matériel dont ils disposent), visant ici peut-être une fausse évidence liée à nos représentations sur cette génération. Ce point mériterait une étude plus approfondie ; nous y reviendrons.

Aujourd'hui, les EFTS développent leurs formations par et pour le numérique. 4 sur les 6 EFTS étudiés disposent d'une plateforme de formation à distance (LMS). Les salariés sont équipés d'ordinateurs qui deviennent des outils pédagogiques mobilisés pendant les cours, mais sans toutefois toujours les maîtriser (seuls 28 % se disent formés à l'ensemble des équipements et outils) ; ils visent la nécessité de réactualiser leurs compétences face à un domaine en constante et rapide évolution et de poursuivre l'articulation entre technicité et pédagogie. Ici, les professionnels spécialisés dont il a été fait mention plus haut sont perçus comme personnes-ressources, mais en nombre insuffisant. Chez ces professionnels de la formation en travail social, le numérique est considéré comme indispensable et correspond à une plus-value sur le plan pédagogique ; toutefois il peut aussi générer le sentiment d'être mal à l'aise quant à son usage.

Ainsi, les professionnels de la formation s'adaptent et au niveau politique, les institutions entendent les demandes de formation et prévoient des plans de formation à ce sujet, intègrent pour la plupart le numérique dans leur plan stratégique, mais pas toujours avec un plan de financement, pour une dimension qui rentre finalement peu en compte en termes d'évaluation.

Les pistes de recherche qui pourraient faire suite sont nombreuses. Nous avons déjà souligné en amont le fait que les apprenants ne sont pas évalués à leur entrée en formation dans leurs compétences au numérique ; nous pourrions investiguer sur leur rapport au numérique, leur degré d'équipement, leurs attentes vis-à-vis de la formation à cet égard, notamment en lien avec leurs expériences de stage et la confrontation à leur future pratique professionnelle. Une enquête pourrait également nous mener vers les sites qualifiants : quels sont les constats des travailleurs sociaux qui accueillent les stagiaires vis-à-vis de leurs compétences, mais aussi de leur éveil quant aux enjeux liés au numérique ? Par ailleurs, on pourrait se pencher sur le nombre de mémoires de ces apprenants qui traitent de la question du numérique : est-ce identifié par eux comme un objet de recherche ? Et du côté des EFTS qui intègrent de plus en plus la formation par et pour le numérique, un regard pourrait être tendu vers les contenus pédagogiques (qualité, actualité, actualisation, utilité et utilisation) avec pour question l'effet de cette formation sur les compétences numériques elles-mêmes ? Enfin, un volet d'études pourrait bien évidemment être consacré au rapport au numérique chez les travailleurs sociaux et aux attendus en termes de formation continue.

Nous pourrions ainsi poursuivre la réflexion sur la question : comment les EFTS préparent-ils les futurs travailleurs sociaux aux enjeux liés au numérique dans le champ du travail social ?

# BIBLIOGRAPHIE

AMADIEU, Franck et TRICOT, André, 2020. Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités, Retz.

BATAL, Christian et HENRARD, Jean-Christophe, 2022. La médiation numérique & le métier de médiateur numérique [en ligne]. MedNum BFC, ARNiA. Disponible à l'adresse : <https://www.mednum-bfc.fr/le-livre-blanc-de-la-mediation-numerique-de-bourgogne-franche-comte/>

BENDEKKICHE, Hayet et LOUISE, Viard-Guillot, 2023. 15 % de la population est en situation d'illectronisme en 2021. Insee Première. 22 juin 2023. N° 1953, pp. 4 p.

BOUQUET, Brigitte et JAEGER, Marcel, 2015. L'e-inclusion, un levier ? Vie sociale. 2015. Vol. 11, n° 3, pp. 185-192. DOI  10.3917/vsoc.153.0185.

BOUTHRY, Anne, JOURDAIN, Christophe, BODET, Gaël, AMALRIC, Pierre-Henri, 2007. Construire son projet de formation en ligne, ed. d'Organisation, Paris.

BOUTINET, Jean-Pierre, 2019. Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui ? Savoirs. 2019. Vol. 50, n° 2, pp. 129-153. DOI 10.3917/savo.050.0129.

BRAUER, Markus, 2011. Chapitre 6. Comment enseigner un TD. In : Enseigner à l'Université. [en ligne]. Paris : Armand Colin. pp. 91-111. Hors collection. ISBN 978-2-200-25458-2. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/enseigner-a-l-universite-9782200254582-p-91.htm>

CAIN, Jeff et ROMANELLI, Franck, 2009. E-professionalism: a new paradigm for a digital age. Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 1 décembre 2009. Vol. 1, n° 2, pp. 66-70. DOI 10.1016/j.cptl.2009.10.001.

CARDON, Dominique, 2019. Culture numérique. [en ligne]. Paris : Presses de Sciences Po. Les petites humanités. ISBN 978-2-7246-2365-9. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/culture-numerique-9782724623659.htm>

COLLECTIF DE CHASSENEUIL, 2001. Accompagner des formations ouvertes : Conférence de consensus. . L'Harmattan. Savoir et formation.

DELHAYE, Pascaline et GALLIOT, Donatienne, 2019. La participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux. Le risque de la rencontre. Le Sociographe. 2019. Vol. 68, n° 4, pp. 73-86. DOI 10.3917/graph.068.0073.

DOUCEY, Baptiste et GOÏ, Cécile, 2023. Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique [en ligne]. Presses universitaires François Rabelais. Tours. ISBN 978-2-86906-892-6. Disponible à l'adresse : <https://pufr-editions.fr/produit/vocabulaire-de-lingenierie-pedagogique/>

DUBASQUE, Didier, 2019a. Les réflexions, productions et recommandations du groupe de travail « Numérique et travail social » du Haut Conseil du travail social. Vie sociale. 2019. Vol. 28, n° 4, pp. 89-103. DOI 10.3917/vsoc.194.0089.

DUBASQUE, Didier, 2019b. Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique. EHESP.

DUBASQUE, Didier, 2023. Le travail social à l'épreuve des plateformes numériques d'accès aux droits. Sociographe. 2023. Vol. 81, n° 1, pp. 57-64. DOI 10.3917/graph1.081.0057.

JACQUOT, Thierry et HOFFMANN, 2021/2 (n°29). Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation. Projectics/Proyética/Projectique. pp.39-60. DOI10.3917/proj.029.0039

GALISSON, Arnaud, LEMARCHAND, Sarah et CHOPLIN, Hugues, 2004. Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ? Distances et savoirs. 2004. Vol. 2, n° 1, pp. 77-92. DOI  10.3166/ds.2.77-92.

GLIKMAN, Viviane. 2002. « Chapitre I. Éléments pour une définition des formations ouvertes et à distance », , Des cours par correspondance au « e-learning ». Panorama des formations ouvertes et à distance, sous la direction de Glikman Viviane. Presses Universitaires de France, pp. 9-20.

HCTS (Haut Conseil du travail social), [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://solidarites.gouv.fr/le-haut-conseil-du-travail-social-hcts>

LOULI, Jonathan, 2023. Usages numériques au service de l'industrialisation du « travail social ». Sociographe. 2023. Vol. 81, n° 1, pp. 113-124. DOI 10.3917/graph1.081.0113.

MAROUN, Elie, 2022. Illectronisme et illettrisme : la question des compétences minimales pour maîtriser les outils numériques. Informations sociales. 2022. Vol. 205, n° 1, pp. 33-37. DOI 10.3917/inso.205.033.

MEYER, Vincent, BOUQUET, Brigitte et GELOT, Didier, 2019. Introduction. Vie sociale. 2019. Vol. 28, n° 4, pp. 7-19. DOI 10.3917/vsoc.194.0007.

MULLIGAN, Denise et KIRKPATRICK, Andy, 2000. How Much Do They Understand? Lectures, students and comprehension. Higher Education Research & Development. [en ligne]. 1 novembre 2000. [Consulté le 24 novembre 2023]. DOI 10.1080/758484352.

PASQUET, Guy-Noël, 2023. Vers des sociétés Esportive ? Sociographe. 2023. Vol. 81, n° 1, pp. 4-7. DOI 10.3917/graph1.081.0004.

PIVETEAU, Denis, 2022. Experts, acteurs, ensemble... pour une société qui change [en ligne]. gouvernement du Premier ministre. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/rapport/12713-rapport-de-denis-piveteau-experts-acteurs-ensemble-pour-une-societe-qui-change>

PLANTARD, Pascal, 2014. Anthropologie des usages du numérique. [en ligne]. thesis. Université de Nantes. [Consulté le 24 novembre 2023]. Disponible à l'adresse : <https://shs.hal.science/tel-01164360>

PRENSKY, Marc, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon. 1 janvier 2001. Vol. 9, n° 5, pp. 1-6. DOI 10.1108/10748120110424816.

SORIN, François, 2023. Déplier la question numérique dans le travail social. Une approche écologique des dispositifs sociotechniques dans l'accompagnement éducatif et social. Sociographe. 2023. Vol. 81, n° 1, pp. 13-28. DOI 10.3917/graph1.081.0013.

STENGER, Thomas, 2015. Introduction. In : Digital natives [en ligne]. Caen : EMS Editions. pp. 11-26. Consommation des 0-25 ans. ISBN 978-2-84769-743-8.

TRICOT André, L'innovation pédagogique. Retz, « Mythes et réalités », 2017, ISBN : 9782725635828. URL : <https://www.cairn.info/l-innovation-pedagogique-9782725635828.htm>

VEYRIÉ, Nadia, 2016. Fragments de vie dans une société de la crise. Expérience de la précarité des étudiants en travail social. Le Sociographe. 2016. Vol. 55, n° 3, pp. 57-69. DOI 10.3917/graph.055.0057.

VEYRIÉ, Nadia, 2021. Numérique, travail social et étudiants. Quel processus de recherche pour quelle dimension éthique ? In : Penser la formation en travail social [en ligne]. Nîmes : Champ social. pp. 269-295. Le Sociographe. ISBN 979-10-346-0653-5.

# GLOSSAIRE

ASS	Assistant de Service Social
CESF	Conseiller en Économie Sociale et Familiale
CM	Cours Magistral
DC	Domaine de Compétences
DF	Domaines de Formation
EFTS	Établissement de Formation en Travail Social
EJE	Éducateur de Jeunes Enfants
ES	Éducateur Spécialisé
ETS	Éducateur Technique Spécialisé
FOAD	Formation Ouverte à Distance
HCTS	Haut Conseil en Travail Social
LMS	Learning Management Systems
NEXEM	Principale organisation professionnelle représentant les employeurs du secteur social, médico-social et sanitaire privé à but non lucratif
PREFAS	Pôle Ressources Recherche Formations en Action Sociale
QCM	Questionnaire à Choix Multiples
RGPD	Règlement Général de Protection des Données
TD	Travail Dirigé
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
UDCCAS	Union Départementale des Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS)