

## **6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

### **DEVELOPPER LA POSTURE PROFESSIONNELLE DES ETUDIANT·E·S BACHELOR EN TRAVAIL SOCIAL Dans un dispositif de Blended Learning**

Murielle MARTIN

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO)  
Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, Suisse  
[murielle.martin@hetsl.ch](mailto:murielle.martin@hetsl.ch)

Laure JALIL

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO),  
Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, Suisse  
[laure.jalil@hetsl.ch](mailto:laure.jalil@hetsl.ch)

#### **Types de communications**

Communication issue de la pratique

#### **Axes de la conférence**

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

#### **Objectifs de la conférence**

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle  
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

#### **Résumé**

*Cette communication a pour objet le développement de la posture professionnelle d'étudiant·e·s en travail social, à travers un dispositif de Blended Learning - ou apprentissage hybride -, mis en œuvre pour la première fois en 2022 à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL). L'équipe du module ES1 " Professionnalité" de la formation bachelor en travail social, a ainsi conçu un dispositif pédagogique mêlant des temps de cours en présentiel et à distance, sur des modes synchrones et asynchrones. Ce dispositif offre des possibilités de formation nouvelles aux étudiant·e·s et au corps enseignant dans un contexte d'enseignement supérieur professionnalisant du travail social. La démarche vise à favoriser la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s notamment par la flexibilisation de la formation et la mobilisation d'outils technopédagogiques variés.*

## Mots-Clés

Enseignement supérieur professionnalisant, Blended Learning, Travail social, Posture professionnelle

## 1. Introduction

Cette communication a pour objet le développement de la posture professionnelle des futur·e·s éducatrices et éducateurs sociaux en formation à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (HETSL) par le biais d'un dispositif de formation alternant des temps de cours en présentiel et des périodes de cours à distance, synchrones et asynchrones. Ce type de dispositif est qualifié de « Blended Learning » - ou « dispositif de formation hybride » en français – et permet de mêler apprentissage traditionnel en présentiel et apprentissage en ligne au sein d'un même enseignement (Siemens, Gaševi et Dawson, 2015).

Parmi les dizaines de formats de Blended Learning existants (Burton et al., 2011 ; Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Graham, Henrie et Gibbons, 2013 ; Peraya et al., 2012), nous présentons le dispositif pédagogique choisi dans le cadre d'un module de la formation bachelor en travail social dispensé à la HETSL intitulé « Professionnalité ». De manière prescriptive, ce module de 9 crédits ECTS porte sur : les champs professionnels, publics et enjeux de l'éducation sociale ; la fonction, le rôle et la posture professionnelle des éducatrices et éducateurs sociaux ; les valeurs traversant ce champ ; et sur du droit appliqué (plan d'étude cadre 2020 du bachelor of Arts HES-SO en travail social). Le module est dispensé à des étudiant·e·s de deuxième année, ayant choisi l'option « éducation sociale ». Ce format hybride a été proposé pour la première fois au semestre de printemps 2022 à 136 étudiant·e·s, dont 99 étudiant·e·s à plein temps, 31 étudiant·e·s en emploi (40% de leur temps est dévolu à la formation et 60% à leur activité professionnelle) et 6 étudiant·e·s à temps partiel.

En 2021, la construction du module et de son matériel pédagogique ont fait l'objet d'un appel à projets auprès du guichet permanent sur l'expérimentation digitale du centre de compétences numériques (CCN) de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), dont fait partie la HETSL. L'équipe d'enseignante a ainsi bénéficié de fonds et de soutien tant au niveau de la conception de ce nouveau module de formation que de sa mise en œuvre.

Notre présentation écrite aborde dans un premier temps la problématique relevée en lien avec le développement des compétences professionnelles des travailleuses et travailleurs sociaux dans un contexte d'enseignement supérieur professionnalisant, ainsi que notre question de recherche. Dans un deuxième temps, nous développons notre cadre théorique, axé sur la posture professionnelle en éducation sociale, l'analyse de l'activité en formation professionnalisante et la pédagogie de l'enseignement supérieur. Dans un troisième temps, nous présentons notre méthodologie de travail, ainsi que les supports technopédagogiques utilisés. Dans un quatrième temps, nous exposons nos principaux résultats, avant de proposer une discussion conclusive.

## 2. Problématique

Traditionnellement, le domaine du travail social opte pour un enseignement en présentiel afin de favoriser le développement des compétences propres aux métiers de l'humain. Or, une majorité des étudiant·e·s de la HETSL (environ 70%) souhaite suivre des enseignements à distance un jour par semaine en moyenne. Elles et ils l'ont indiqué via un sondage effectué au printemps 2021. Par ailleurs, les finalités affichées pour 2025-2030 par la HES-SO et la HETSL portent en particulier sur la maîtrise des outils informatiques par les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, la flexibilisation de la formation, l'inclusion et le développement de formes d'enseignement innovantes (HES-SO, 2016 ; HES-SO, 2019 ; HETSL, 2022).

La HETSL souhaite en outre capitaliser sur les compétences numériques développées durant la période d'enseignements à distance dans l'urgence (mars 2020 à juin 2021). Les enseignant·e·s ont en effet eu l'occasion de développer de nouvelles compétences technopédagogiques et d'expérimenter des formes d'enseignement nouvelles (enseignements en ligne, cours asynchrones, etc.). Il s'agit maintenant de mener une réflexion de fond au sujet des enseignements à distance et des supports numériques afin de poursuivre le développement des compétences et ressources technopédagogiques utiles en la matière.

Plus largement, le champ de l'enseignement supérieur, que ce soit dans le cadre des universités ou des hautes écoles professionnalisantes, se situe dans un contexte en profonde mutation depuis quelques dizaines d'années (De Ketele, 2010). Ces changements sont notamment liés au développement des nouvelles technologies, qui viennent questionner les manières habituelles d'enseigner et d'apprendre (Dumont et Berthiaume, 2016). L'enseignement en haute école ne peut ainsi pas faire l'économie d'une réflexion concernant cette évolution technologique, que ce soit en termes de stratégie numérique institutionnelle, d'utilisation des outils numériques et technopédagogiques, ou de développement des compétences numériques des enseignant·e·s et des étudiant·e·s. Cette évolution numérique traverse également les terrains professionnels dans lesquels les étudiant·e·s s'insèrent.

Enfin, favoriser le développement des aptitudes des étudiant·e·s à choisir et argumenter leur posture professionnelle s'avère également un enjeu important de formation. Le travail social s'inscrit dans les activités professionnelles de service et peut être qualifié de "métier de l'humain" (Libois, 2013). Les travailleuses et travailleurs sociaux interviennent en effet auprès de publics diversifiés et se situent dans un "agir envers autrui" (De Jonckheere, 2001, p. 21) par l'accompagnement des individus et des groupes concernés vers plus d'autonomie, de participation sociale, de développement de leur pouvoir d'agir.

Eu égard à la variabilité, la labilité, la complexité et la singularité des contextes et situations professionnelles en travail social, une posture d'intervention idéale ne peut être prescrite (De Jonckheere, 2010 ; Libois, 2013). Les professionnel·le·s se doivent ainsi de développer leur réflexivité au sujet de leur propre posture professionnelle, notamment par l'acquisition de démarches d'analyse structurées, méthodiques et instrumentées sur leur propre pratique (De Jonckheere, 2010).

La conception de dispositif de formation favorisant le développement de compétences réflexives et adaptatives dans un contexte d'évolution numérique, de flexibilisation des enseignements et d'inclusion recèle ainsi un certain nombre d'enjeux, listés dans notre question de recherche.

### **Question de recherche**

Le projet s'est articulé autour de la question suivante : comment permettre aux étudiant·e·s bachelor en travail social de développer leur capacité de réflexion et d'argumentation au sujet de leur posture professionnelle à travers un dispositif de formation hybride adapté à leur rythme d'apprentissage ?

Le développement du projet a permis d'élaborer un dispositif d'enseignement tenant compte d'un champ de contraintes - et d'opportunités - sur des aspects liés à la pédagogie, aux apprentissages ou encore à la flexibilisation de la formation. Les principaux enjeux relevés concernent :

- Le respect des prescriptions du plan d'étude cadre de la formation bachelor en travail social de la HES-SO, et plus spécifiquement les contenus de formation préétablis, les compétences à développer chez les étudiant·e·s ainsi que les objectifs pédagogiques visés par le module.
- La prise en compte des profils hétérogènes des étudiant·e·s : âge, formations et expériences préalables variés, engagements privés (vie familiale, proche aidance) et engagements professionnels divers.
- L'inclusion des étudiant·e·s présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) en raison d'une déficience sensorielle (surdité, malvoyance), d'un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, d'une dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, ou d'une maladie chronique.
- L'intégration de l'évolution numérique, que ce soit dans l'enseignement supérieur ou sur les terrains du travail social, de même que le développement des compétences numériques qu'elle implique tant pour les enseignant·e·s que pour les étudiant·e·s.
- La flexibilisation des études pour l'ensemble des étudiant·e·s et plus spécifiquement pour les étudiant·e·s en cours d'emploi.
- Le développement d'innovations pédagogiques intégrant les dernières évolutions technopédagogiques, objet de l'appel à projet du guichet numérique de la HES-SO.

### **3. Éléments du cadre théorique**

Trois domaines théoriques ont alimenté les réflexions pédagogiques sous-jacentes à la conception du dispositif de formation : la posture professionnelle ; l'analyse du travail en formation professionnalisante ; la pédagogie de l'enseignement supérieur.

## Domaine théorique de la posture professionnelle

La posture professionnelle en éducation sociale peut être appréhendée en prenant appui sur différent·e·s auteur·e·s issu·e·s des sciences de l'éducation et du travail social.

La posture professionnelle a été définie par Bucheton (1999) comme « un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation » (Bucheton et Soulé, 2009, p.38). Selon cette auteure, la posture est issue de l'histoire sociale, personnelle et professionnelle des personnes, qui disposent généralement de plusieurs postures pour mener à bien leurs tâches. La posture peut ainsi varier au cours d'une même situation, ce qui la rend difficile à saisir et ne permet pas de catégoriser les personnes en fonction de leurs choix de posture.

Paul (2004) apporte des nuances supplémentaires au sujet de la posture d'accompagnement dans les métiers psychosociaux. Cette auteure différencie la posture de la fonction, tout en indiquant qu'elles sont dialectiquement liées. La fonction correspond à l'agir d'un·e professionnel·le selon les attributions données par l'institution dans laquelle elle ou il est engagé·e. La posture quant à elle représente la manière dont la ou le professionnel·le s'acquitte de sa fonction. Il s'agit nécessairement d'un choix personnel qui relève de l'éthique, qui demande de l'ajustement et de l'adaptation à l'autre, ainsi qu'aux divers contextes, et qui est impacté par les expériences et connaissances de la ou du professionnel·le.

Les apports de Reboul (2010) au sujet des tensions fondamentales de l'éducation, au niveau de ses finalités, mais également de ses modalités nourrissent les réflexions sur la posture éducative. Reboul s'interroge sur les fins de l'éducation : faut-il éduquer les personnes (enfants, bénéficiaires de l'action sociale) pour la société, en fonction des valeurs de cette dernière, ou pour la personne éduquée, afin de lui permettre de « s'épanouir selon sa propre nature » (p.23) ? En effet, les approches culturalistes ou empiristes estiment que les êtres humains doivent être éduqués dans le but d'appartenir à un collectif, de favoriser la vie sociale et de contribuer au bon fonctionnement de la société ; alors que les approches naturalistes estiment que l'éducation doit favoriser leur créativité, leur originalité et leur capacité d'adaptation à une société complexe, changeante, dont les valeurs ne doivent pas toujours être suivies. Pour Reboul, ce champ de tensions n'est jamais totalement résolu, aucun de ces deux pôles (culturaliste et naturaliste) ne présentant de solution satisfaisante. L'acte éducatif devrait ainsi s'inscrire, selon lui, à l'intermédiaire de ces deux extrêmes, dans une visée qu'il nomme « l'humanité », afin de permettre à chacun·e « d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine » (p.25).

Le champ de tension de l'éducation s'étend également à ses modalités (Tessari-Veyre et Martin, 2019) et donc sur la manière de s'y prendre pour éduquer un être humain : « s'agit-il d'exercer une action – parfois très contraignante – sur la personne ? Ou au contraire, le processus d'apprentissage lui appartient-il totalement ? » (p.127). Généralement, la posture des éducatrices et éducateurs se situe à l'intermédiaire entre ces deux pôles extrêmes, de manière nuancée. Ce continuum comporte notamment les postures suivantes : faire pour, faire avec, faire en sorte que l'autre puisse faire seul·e, se tenir à côté, en retrait, s'abstenir de faire.

Accompagner des bénéficiaires de l'action sociale vers plus d'autonomie fonctionnelle (Claparède, 1931/2003), d'autonomie du jugement (Epictète, 2015) et de participation sociale (Fougeyrollas, 2010), est l'une des missions endossées par les éducatrices et éducateurs sociaux. Cet accompagnement implique des apprentissages prenant place dans la vie de tous les jours. En termes de posture, l'éducatrice ou l'éducateur social peut ainsi être considéré-e comme un-e pédagogue du quotidien. Or, selon Houssaye (2013), toute action pédagogique s'inscrit dans des enracinements à la fois historiques (tout-e pédagogue est un être historiquement situé, porteur de son époque, de ses valeurs et de ses questionnements), philosophiques, scientifiques, politiques mais également, à titre plus personnel, psychologiques et sociaux. Ces différents enracinements représentent autant d'axes d'analyse possible pour argumenter le choix d'une posture en situation d'accompagnement.

Le modèle du processus de production du handicap (PPH) (Fougeyrollas et al., 1998 ; Fougeyrollas et Noreau, 2014) propose une organisation des « niveaux » de contextes dans lesquels prend place une action éducative : macro-environnement sociétal (Contexte socio-historique et notamment : lois, politiques, textes de références nationaux et internationaux, orientations des décideurs, etc.), méso-environnement communautaire (établissements socio-éducatifs et leurs missions, méthodes d'intervention éducatives, etc.) et micro-environnement personnel (locaux, personnes proches, aménagements, etc.). Ces différents niveaux de contextes influencent la posture éducative des professionnel-le-s, que ces dernières et derniers en soient conscient-e-s ou non.

Enfin, les choix de postures en éducation sociale tiennent aussi à la spécificité des situations de travail. Dans un métier de l'humain comme le travail social, les professionnel-le-s se situent dans des interactions constantes - et par nature imprévisibles - avec les personnes et les groupes accompagnés. Cette composante interactionnelle sous-entend le développement de compétences relationnelles et communicationnelles "nécessaires à la compréhension de la demande d'autrui afin de co-construire, en interaction, un projet mobilisateur" (Libois, 2013, p.13). Les travailleuses et travailleurs sociaux se trouvent ainsi fréquemment impliqué-e-s dans des situations d'interactions singulières et changeantes au cours desquelles elles et ils doivent intervenir de manière judicieuse, sans pour autant connaître les effets et conséquences des actes éducatifs posés. Dans ce champ d'incertitudes, elles et ils ne mobilisent pas uniquement des éléments théoriques afin de guider leurs actions, mais également des règles à respecter, des principes déontologiques à suivre, de même que des savoirs issus de leurs expériences antérieures (De Jonckheere, 2001).

### **Domaine théorique de l'analyse de l'activité en formation professionnalisante**

Une formation professionnalisante nécessite de favoriser le développement de compétences et pas uniquement l'acquisition de savoirs. Or, la compétence se développe par son exercice en contexte réel (Enlart et Charbonnier, 2014). Dès lors, le modèle du triangle didactique et ses trois pôles (l'apprenant-e, l'enseignant-e et le savoir) développé par Houssaye (2000) n'est plus suffisant pour penser les situations d'apprentissage. Il s'agit d'y adjoindre un quatrième pôle, "l'activité" (Baudouin, 1999), qui engage la mobilisation d'approches didactiques spécifiques.

L'analyse de l'activité est un courant qui permet de penser l'activité et d'en faire un objet de formation. Les notions de travail prescrit - normes, règles, procédures, cahiers des charges, etc., qui contraignent l'action - et de travail réel, considérant que le travail réel est toujours plus riche que le travail prescrit (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) sont essentielles. Elles permettent de différencier la tâche (ce que les professionnel-le-s doivent faire) de l'activité (ce qu'elles et ils font réellement). Les professionnel-le-s étant régulièrement confronté-e-s à des imprévus, il n'est de fait pas possible de prescrire leur activité réelle. Cette dernière se nourrit notamment de règles, d'éthique, de morale, de créativité. La pratique d'un métier échappe au prescrit, puisqu'elle n'est pas constituée d'une succession de tâches à effectuer. En formation, il ne s'agit donc pas uniquement d'enseigner les tâches prescrites, mais de permettre aux futur-e-s professionnel-le-s de développer des compétences d'adaptation aux situations réelles qu'elles et ils rencontreront.

L'analyse de l'activité tient également compte à la fois des aspects visibles de l'activité (gestes, paroles, etc.) et des aspects inobservables (émotions, ressentis, savoirs convoqués, savoir-faire, valeurs, expériences, etc.). Cette approche permet ainsi de mettre à jour les réalités cachées qui participent de la compétence des professionnel-le-s, la part complexe de leur agir (Libois, 2013). Développer des compétences en formation ne se borne en effet pas à refaire, reproduire et imiter, mais à reconstruire (Pastré, 1999), ce qui peut se faire en analysant les actes professionnels dans leurs composantes visibles et invisibles.

L'analyse de l'activité est constituée des divers courants (didactique professionnelle, approche interactionnelle, clinique de l'activité, cours d'action). Deux d'entre eux ont plus spécifiquement alimenté les réflexions pédagogiques de ce projet :

- Le courant de la didactique professionnelle qui estime qu'une formation professionnalisante ne peut être uniquement construite sur des savoirs théoriques, mais qu'elle doit intégrer des savoirs pragmatiques, ainsi qu'un travail sur les schèmes importants du métier (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Selon les orientations de la didactique professionnelle et dans la lignée de Pastré (1992).
- L'analyse interactionnelle et multimodale du travail (Fillettaz, 2018), qui s'intéresse à des micro-situations d'interactions filmées, retranscrites et analysées de manière à faire émerger les composantes verbales (paroles, onomatopées, etc.), non verbales (gestes, regards, mimiques, etc.) et para-verbales (silences, prosodie, etc.) de ces interactions. Cette analyse fine, effectuée sur des séquences vidéo d'une trentaine de secondes filmées sur les terrains de l'éducation sociale permet de faire émerger des aspects non directement visibles de l'activité des professionnel-le-s et de mettre en discussion les éléments observés, reflets des compétences des professionnel-le-s et des bénéficiaires de l'action sociale.

## **Domaine théorique de la pédagogie de l'enseignement supérieur**

La littérature scientifique en enseignement supérieur préconise l'adoption de conceptions éducatives centrées sur les étudiant-e-s afin de favoriser le développement d'apprentissages en profondeur significatifs (Ramsden, 2003 ; Yoder et Hochevar, 2005) et donc transférables sur les terrains professionnels. De ces conceptions découlent des dispositifs de formation qui réveillent l'intérêt des étudiant-e-s, encouragent leur capacité à réfléchir de manière autonome et créative et favorisent le développement de leur compétences personnelles et professionnelles (Entwistle, 1998).

Parmi les courants pédagogiques qui favorisent les apprentissages en profondeur et la motivation des étudiant-e-s, la pédagogie active occupe une place de choix. En effet, celle-ci propose, selon De Clercq (2020) :

Un ensemble dynamique de pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant-e, lui permettant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en interagissant (avec l'enseignant-e et ses pairs) sur une matière contextualisée, tout en posant un regard analytique, réflexif et critique (p.9).

Parmi les pratiques qui visent la mise en activité des étudiant-e-s prennent place l'apprentissage à travers le jeu, l'utilisation d'activités authentiques (similaires aux situations rencontrées sur les terrains professionnels), l'interaction entre pairs étudiant-e-s et avec l'enseignant-e, de même que la réflexion sur le sens de l'activité (De Clercq, 2020).

La classe inversée représente également un modèle pédagogique qui favorise les apprentissages en profondeur et la mise en activité des étudiant-e-s. Selon Bissonnette et Gauthier (2012), la classe inversée est en effet :

Une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune (p.24).

La classe inversée s'appuie notamment sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ces dernières sont propices à une mise en activité autonome des étudiant-e-s, de même qu'à une flexibilisation de leur parcours d'apprentissage. Divers-e-s auteur-e-s relèvent l'intérêt de ces technologies pour : l'accès à l'information en tout temps et en tout lieu ; la communication individuelle ou en groupe avec les étudiant-e-s, de manière synchrone et asynchrone ; la création de situations d'apprentissage en autonomie hors de la classe ou en classe ; le développement de contextes d'apprentissage authentiques (simulation, création de cas réels) ; le soutien du travail collaboratif ; la mise en œuvre d'approches pédagogiques favorisant la mise en activité des étudiant-e-s ; le soutien à l'approfondissement des apprentissages et à la motivation (Dumont et Berthiaume, 2016 ; Lanarès et Poteaux, 2013 ; Lebrun, 2016 ; Sharpe, Beetham et De Freitas, 2010).



Le choix de ces technologies nécessite bien entendu une réflexion pédagogique efficace préalable, afin d'évaluer leur valeur ajoutée (Lanarès et Poteau, 2013). Leur utilisation soutient en outre le développement de compétences numériques utiles sur les terrains professionnels.

## 4. Méthodologie

Tenant compte des enjeux évoqués précédemment, le module « Professionnalité » a été construit sur un modèle hybride d'enseignement alternant de manière équilibrée des cours, ateliers et séminaires en présentiel, à distance synchrones et asynchrones. La posture professionnelle y est travaillée de différentes manières et dans divers types de cours présentées en fin de chapitre. Une focale plus spécifique sur la posture est mise dans des ateliers à distance appelés « Ateliers posture ». Ces derniers sont dispensés à des groupes de 20 étudiant-e-s et animés par un-e responsable d'atelier.

Ce sont des modalités liées à la classe inversée et aux pédagogies actives qui ont été mises en œuvre : mise en activité des étudiant-e-s seul-e-s ou en petits groupes, travail sur projets, pédagogie par les pairs, accompagnement et tutorat, travail sur des vignettes cliniques, séquences vidéo ou Podcasts, analyse de situations professionnelles.

Ces modalités variées et actives ont permis aux étudiant-e-s de travailler leur propre posture d'éducatrices ou d'éducateurs sociaux. La définition de travail retenue dans le cadre du module afin d'effectuer ce travail est la suivante (Schärer, 2010) :

La manière dont je pense, je dis, j'agis et je suis en tant que (futur-e) professionnel-le dans des situations où je suis confronté-e à des questions relevant (notamment) du "pour quoi" (les finalités) et du "comment" (les modalités) de l'action éducative dans laquelle je suis impliqué-e.

La posture ne pouvant être prescrite nous avons choisi de favoriser le développement de la capacité à argumenter un choix de posture(s) professionnelle(s) dans des situations éducatives authentiques, en mobilisant cinq axes d'analyse (Schärer, 2010) :

- *Axe 1* : la manière de se situer vis-à-vis des tensions liées aux finalités et aux modalités de l'action éducative.
- *Axe 2* : l'influence des contextes macro (la société), méso (l'établissement socio-éducatif) et micro (la situation et ses caractéristiques) sur le choix de posture(s).
- *Axe 3* : l'influence des savoirs formels et informels sur le choix de posture(s).
- *Axe 4* : l'influence des expériences antérieures personnelles et professionnelles sur le choix de posture(s).
- *Axe 5* : l'influence de ses propres valeurs et certitudes sur le choix de posture(s).

Ces axes permettent d'analyser l'activité réelle des professionnel-le-s impliqué-e-s dans des situations éducatives, en portant un regard spécifique aux réalités de l'éducation sociale et en mettant à jour des composantes invisibles de l'activité (pensées, savoirs convoqués, expériences, valeurs, certitudes, etc.).

Ces cinq axes ont été utilisés dans l'analyse de vidéos mettant en scène des éducatrices et éducateurs sociaux en interactions avec des bénéficiaires de l'action sociale. Ces séquences vidéo étaient soit issues de situations réelles filmées sur les terrains professionnels, soit de situations réalistes jouées par des actrices et des acteurs et scriptées par des expert-e-s.

Les outils de l'analyse interactionnelle ont également été mobilisés pour analyser des situations réelles. Des séquences vidéos d'environ 30 secondes ont été choisies, retranscrites et présentées aux étudiant-e-s. Celles-ci et ceux-ci ont reçu une initiation à la pratique de l'analyse interactionnelle, ce qui leur a donné l'occasion d'analyser en finesse l'activité réelle d'éducatrices et éducateurs sociaux expert-e-s (gestes, pensées, contexte, communication verbale et non verbale, posture du corps, etc.).

En début de module, les étudiant-e-s ont en outre été amené-e-s à effectuer l'analyse d'une situation vécue en formation pratique ou dans le cadre de leur activité professionnelle, afin d'argumenter leur choix de posture(s). En vue de la validation du module, elles et ils ont dû prolonger et compléter cette analyse en mobilisant les apports du module, en y posant un regard réflexif : quelle(s) posture(s) choisiraient-elles et ils aujourd'hui dans cette situation et pour quelles raisons ?

Différents outils numériques et ressources technopédagogiques ont soutenu ce dispositif de formation hybride :

- Une plateforme d'enseignement en ligne MOODLE conçue comme un MOOC et permettant la mise à disposition de ressources numériques variées : supports de cours, vidéos, Podcasts, articles, bande dessinée en format numérique représentant une famille fictive et emblématique des thématiques du travail social, la famille Edelweiss.
- L'application TEAMS pour les cours et ateliers dispensés en ligne.
- L'application MIRO comme support de travail collaboratif durant les ateliers à distance au sujet de la posture et pour certains formats de cours asynchrones.
- Une chaîne SWITCHTUBE pour la diffusion des vidéos et podcasts aux étudiant-e-s.

Des scénarios pédagogiques variés ont été élaborés afin de travailler la posture professionnelle. Ces scénarios impliquent la mobilisation des différentes ressources précitées, dans des formats alliant des cours en présentiel, à distance, synchrones et asynchrones.

Par exemple, afin de travailler la posture professionnelle dans le champ des comportements-défis, le scénario suivant a été conçu. Il s'est déroulé sur plusieurs semaines :

1. Regarder une capsule vidéo de 8 minutes d'introduction à la responsabilité civile en éducation sociale, dans un format où une avocate présente les notions en étant immergée dans son support de cours ; puis faire un quizz sur Moodle afin de rafraîchir les notions étudiées en première année de formation.
2. Suivre un cours en présentiel de 4 périodes au sujet de la responsabilité civile, avec possibilité de poser des questions en mode asynchrone dans un forum sur la plateforme Moodle du module.
3. Suivre un cours asynchrone de 2 périodes au sujet des comportements-défis sur la plateforme Moodle, en suivant les consignes claires et précises détaillant les étapes à suivre : lire un PowerPoint commenté ; visionner une vidéo interactive et effectuer les exercices proposés ; poster sur un espace Miro l'analyse fonctionnelle d'une situation de crise présentée dans la vidéo interactive.
4. Suivre un cours asynchrone de 2 périodes sur le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites, comportant des consignes précises sur Moodle : lire le PowerPoint, lire un article, effectuer un quizz.
5. Suivre un « Atelier Posture » au sujet des comportements défis : effectuer un récapitulatif collaboratif des deux cours asynchrones en complétant des post-its virtuels ; visionner une vidéo de 2,20 minutes mettant en scène Iris Edelweiss, 9 ans, en interaction avec une éducatrice sociale de son foyer alors qu'elle refuse d'aller à l'école ; analyser en sous-groupes de 4-5 étudiant·e-s la situation avec le cadre de référence des comportements-défis (analyse fonctionnelle) ; analyser et argumenter son choix de posture(s) dans cette situation avec les 5 axes d'analyse de la posture ; faire de même avec deux autres vidéos mettant en scène Iris et une éducatrice sociale, dans des situations quotidiennes différentes.
6. Lire 5 vignettes cliniques présentant des situations réelles – mais anonymisées – de comportements-défis en foyer pour enfants et adolescent·e-s, construites en collaboration avec un éducateur social, une avocate et une psychologue.
7. Participer à un cours en présentiel de 4 périodes au sujet des comportements-défis, animé par une avocate, une neuropsychologue, et une psychologue, dans lequel les étudiant·e-s analysent les 5 vignettes et mobilisent les apports des différents cours pour argumenter leur choix de postures. Ce travail est complété par les apports des expertes, ainsi que par l'écoute d'un Podcast dans lequel s'exprime un éducateur ayant vécu ces situations, ce qui donne accès à la part invisible de l'activité : les pensées, émotions, ressentis, valeurs, tiraillements du professionnel.

Chaque thématique du module est abordée de la même manière, dans un format hybride, en mobilisant des ressources et scénarios pédagogiques sensiblement différents d'une thématique à l'autre. L'objectif est toujours le même : permettre aux étudiant·e-s de rencontrer la matière de plusieurs manières différentes et à plusieurs reprises, dans des formats stimulants, flexibles et parfois ludiques ; favoriser la compréhension et l'intégration de la matière ; travailler les compétences professionnelles à partir de situations authentiques ; mettre à jour les aspects invisibles de l'activité ; et répondre aux besoins d'apprentissage variés en variant les supports, les modalités et les méthodes.

## 5. Principaux résultats

Au mois de juin 2022, le dispositif de « Blended Learning » conçu dans le cadre du module ES1 « Professionnalité » a été évalué par les étudiant·e-s et les enseignant·e-s du module via un questionnaire en ligne, auquel 65% des étudiant·e-s ont répondu.

Nous présentons ici les résultats permettant d'identifier les avantages et les limites d'un dispositif de Blended Learning pour travailler la posture professionnelle.

### **Avantages d'un dispositif de Blended Learning pour développer une posture professionnelle en travail social selon les étudiant·e-s et enseignant·e-s**

Les outils et les modalités pédagogiques du module ont été choisis afin de développer les connaissances des étudiant·e-s sur divers champs du travail social tout en travaillant sur la posture professionnelle. Les supports de cours variés, tel que des vidéos, des Podcasts ou des bandes dessinées ont ainsi permis d'illustrer des situations professionnelles ou d'intégrer le témoignage de personnes concernées. C'est autour de ces différents supports, permettant d'avoir accès aux réalités issues du terrain professionnel, que le travail des étudiant·e-s s'est articulé.

En plus des supports permettant d'accéder à des situations professionnelles, les étudiant·e-s et les enseignant·e-s ont également eu l'occasion d'utiliser divers outils de travail collaboratif, tels que la plateforme Miro, Teams, Moodle. De manière générale, les résultats montrent que la diversité des contenus et des modalités est identifiée par les enseignant·e-s du module comme un moyen d'apprentissage pertinent. Elles et ils ont également eu l'occasion de développer leurs propres connaissances et compétences dans l'utilisation de divers outils.

*« J'ai beaucoup appris, ça a été une chance de découvrir ces possibilités et outils. Je pense qu'ils développent aussi des compétences transversales chez les étudiant·e-s, telles que la communication, la créativité et la capacité de synthèse. » (enseignante)*

D'autres enseignant·e-s relèvent également les avantages de l'utilisation de modalités variées sur le plan des apprentissages.

*« Le module propose des modalités variées, qui vont donc correspondre à des profils différents d'étudiant-e-s. Pour les étudiant-e-s c'est un avantage, car les différentes modalités permettent ainsi de "toucher" l'ensemble des étudiant-e-s à un moment ou un autre du module. Elles leur permettent d'apprendre de manière diversifiée. »*

Certain-e-s étudiant-e-s relèvent l'intérêt de la diversité des contenus et des supports pédagogiques pour le développement de leur posture professionnelle.

*« Ce module est intéressant, car il permet de découvrir énormément de contenu, les sujets sont diversifiés et importants. Les exemples à travers les vidéos sont intéressants et permettent de découvrir le travail et la posture sous un autre angle. »* (étudiant-e)

*« On a vu beaucoup de choses et une jolie remise en question de ma posture professionnelle »* (étudiant-e)

*« L'atelier posture était vraiment chouette avec les mises en situation et les travaux de groupe. J'ai adoré la mise en situation théâtrale entre les élèves pour une mise en situation, malheureusement qu'une unique fois. J'ai beaucoup apprécié la participation des intervenant-e-s externes pour les séminaires qui sont souvent expert-e-s dans un sujet précis »* (étudiant-e)

L'utilisation de modalités diversifiées et hybrides (présence et distance, synchrone et asynchrone) représente une évolution innovante dans ce contexte de formation. Les étudiant-e-s ont l'habitude de recevoir un mode d'enseignement en présentiel. Les résultats montrent que les étudiant-e-s parviennent facilement à s'orienter dans un tel dispositif, pour autant que son organisation soit claire et efficacement communiquée et qu'elles et ils bénéficient d'un accompagnement régulier. Les échanges suivis avec des enseignant-e-s leur permettent en effet de mieux comprendre la dynamique du module, de recevoir des feedbacks formateurs, d'approfondir leur compréhension des notions abordées et de soutenir leur motivation.

### **Limites d'un dispositif de Blended Learning pour développer une posture professionnelle en travail social selon les étudiant-e-s et les enseignant-e-s**

Certain-e-s enseignant-e-s relèvent qu'une trop grande autonomie dans le suivi des cours peut nuire à l'organisation des étudiant-e-s. Ce type de dispositif exige en effet de la responsabilisation de leur part et une forme de rigueur dans leur processus d'apprentissage. La nécessité de mettre à disposition des consignes et des échéances claires ainsi que des échanges réguliers avec les enseignant-e-s, est perçue comme un moyen d'assurer un rythme de travail satisfaisant au cours du semestre.

Plusieurs enseignant-e-s estiment également que la densité d'activités durant les « Ateliers posture », de même que le manque d'interaction de certain-e-s étudiant-e-s lors des cours à distance sont susceptibles d'entraver le travail réflexif.

*« J'ai eu l'impression de ne pas avoir assez d'échanges avec les étudiant-e-s. Les étudiant-e-s étaient beaucoup dans la tâche et pas beaucoup dans la réflexion et l'échange. » (enseignante)*

Les résultats mettent en évidence des dynamiques différentes selon les groupes d'étudiant-e-s dans le cadre des « Ateliers posture ». Dans certains ateliers, les étudiant-e-s se sont montré-e-s très dynamiques, participatives et participatifs au niveau des activités proposées et parties prenantes d'échanges approfondis au sujet de la posture ; alors que d'autres groupes se sont montrés peu interactifs (caméra éteinte, peu de prise de parole entre pair-e-s et avec les enseignant-e-s), tout en effectuant les activités demandées sur l'espace de travail collaboratif Miro.

Bien que les avantages d'un dispositif de formation hybride soient relevés par les étudiant-e-s (flexibilité des études, organisation autonome, supports de cours motivants, apprentissages variés), les avis des étudiant-e-s sont partagés au sujet des modalités à distance ou en présentiel, synchrone ou asynchrone.

Un certain nombre d'étudiant-e-s, particulièrement celles et ceux qui suivent un cursus de formation à plein temps, aurait souhaité davantage de modalités en présentiel, et plus spécifiquement pour les « Ateliers posture ».

*« J'ai trouvé que les ateliers « posture » étaient très compliqués à suivre à distance. En effet, contrairement à certains cours en plénum, j'ai trouvé que cette modalité ne convenait pas à l'échange et au partage d'expérience en petits groupes. Il y avait tellement d'exercices à réaliser que nous n'avions pas vraiment le temps de nous y plonger et d'y réfléchir et j'ai trouvé assez compliqué de le faire à distance. » (étudiant-e)*

*« Je pense que les ateliers à distance ne facilitent pas l'enseignement, car personne ne participe réellement et pas tout le monde joue le jeu (allumer la caméra, prendre la parole ...). Je pense que si les ateliers seront en présentiel serait mieux, et plutôt maintenir à distance/asynchrone/présence les cours en plénum. » (étudiant-e)*

Une minorité d'étudiant-e-s relèvent le manque d'interactions directes avec des pair-e-s ou des enseignant-e-s lors des cours asynchrones, ce qui péjore la qualité de leur expérience d'apprentissage : difficultés dans la planification et l'organisation du travail, dans la compréhension des contenus, difficultés d'attention et de concentration, perte de motivation. Elles et ils préfèrent ainsi les cours synchrones qu'ils soient donnés en présentiel ou à distance.

*« Même si des cours asynchrones sont pratiques, je préfère de loin avoir des interactions en temps réel avec les enseignant-e-s et mes collègues de cours. J'arrive bien mieux à me concentrer et à intégrer la matière. » (étudiant-e)*

## 6. Discussion conclusive

Ce projet visait à travailler la posture professionnelle par le biais d'un dispositif de formation hybride adapté au rythme d'apprentissage des étudiant-e-s. La conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ce dispositif permettent d'en tirer un bilan nourri, en vue d'ajustements possibles pour les prochaines éditions du module.

Un premier constat porte sur l'importance d'une communication efficace et anticipée afin de présenter les modalités pédagogiques innovantes – en regard du contexte de formation de la HETSL – aux futur-e-s étudiant-e-s. En effet, pour s'engager dans un module de formation conçu selon des modalités hybrides, les étudiant-e-s ont besoin de comprendre les raisons du choix d'un tel dispositif ainsi que les possibilités concrètes offertes par les outils technopédagogiques variés. Il est également préférable d'immerger les étudiant-e-s dans ce dispositif hybride avant même le premier jour de cours, par des activités à faire en amont. Elles et ils peuvent ainsi s'acclimater d'emblée à cette nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage.

Si les choix pédagogiques doivent être clairement explicités, une présence enseignante régulière tout au long du module est également importante. Ce type de dispositif invite de fait les étudiant-e-s à gagner en autonomie dans l'organisation de leurs apprentissages, ce qui ne doit pas occulter l'importance d'un encadrement de proximité de la part des enseignant-e-s. Ces dernières et derniers doivent se montrer disponibles afin de répondre aux questions concernant les contenus de cours, les attentes diverses, les activités d'apprentissages ou les outils technopédagogiques. Ce projet a en effet mis en évidence les profils diversifiés des étudiant-e-s et notamment leur niveau d'aisance quant à l'utilisation de ressources technopédagogiques, souvent nouvelles : la plupart des étudiant-e-s s'est rapidement approprié ces outils, mais certain-e-s ont vécu leur utilisation comme des freins aux activités de groupes et à l'appropriation des notions enseignées. Un suivi régulier de la part des enseignant-e-s est ainsi nécessaire, de même que la mise à disposition de tutoriels et modes d'emploi.

Les constats présentés ici sont non exhaustifs, l'ensemble du projet ayant permis de tirer de nombreux enseignements sur la mise en place d'un tel dispositif de formation. L'évaluation de cette première édition du module a mis en évidence un intérêt certain de la part des étudiant-e-s et des enseignant-e-s à l'utilisation d'un format de Blended Learning dans le cadre de la formation bachelor en travail social. Dans son ensemble, le module a été évalué de manière très positive par les étudiant-e-s et leurs résultats aux examens sont globalement de très bonne qualité. Les compétences visées ont été développées par une majorité d'entre elles et eux, et les avantages d'un format d'études flexible ont également été relevés par un grand nombre d'entre elles et eux. Cela engage à maintenir le dispositif dans son format hybride.

L'évaluation du dispositif permet d'identifier des perspectives de réajustement pour les années à venir. Afin d'intégrer davantage de flexibilité et pour répondre aux besoins d'apprentissage du plus grand nombre d'étudiant-e-s, la prochaine édition leur proposera ainsi de choisir la modalité souhaitée pour les « Ateliers posture » : des groupes travailleront à distance et d'autres en présentiel. Ces ateliers seront allégés au niveau de leur contenu afin de favoriser les échanges et réflexions collectives. La participation de personnes concernées et de professionnel-le-s de l'éducation sociale sera encore renforcée (via des interventions dans les cours, des Podcasts et des vidéos), les étudiant-e-s ayant relevés que ces apports complémentaires aux enseignements théoriques favorisaient le développement de leur propre posture professionnelle.

## **Bibliographie**

- Baudouin, J. M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation didactique. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 149-168). De Boeck.
- Bissonnette, S. & Gauthier, C. (2012). Faire la classe inversée à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et profession* 20 (1). 23-28.
- Bucheton, D. (1999). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distance et savoirs*, 9 (1), 69-96.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distance et savoirs*, 4 (4), 469-496.
- Claparède, E. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. Fabert.
- Conseil de domaine Travail social de la HES-SO (2020). *Plan d'étude cadre 2020 du bachelor of Arts HES-SO en travail social*. HES-SO.
- De Clercq, M. (dir.) (2020). Oser la pédagogie active : quatre clefs pour accompagner les étudiant-e-s dans leur activation pédagogique. *Les Cahiers du Louvain Learning Lab*, 13. [https://oer.uclouvain.be/jspui/bitstream/20.500.12279/791/1/CahierLLL\\_N13\\_BDEF.pdf](https://oer.uclouvain.be/jspui/bitstream/20.500.12279/791/1/CahierLLL_N13_BDEF.pdf)
- De Jonckheere, C. (2001). *Agir envers autrui : modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*. Delachaux et Niestlé.



- De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. IES.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Dumont, A. & Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : enseignement autrement dans le supérieur avec la pédagogie inversée*. De Boeck Supérieur.
- Enlart, S. & Charbonnier, O. (2014). *Quelles compétences pour demain ? Les capacités à développer dans un monde digital*. Dunod.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education: From theory to practice*. Australian Council for Educational Research. [https://www.researchgate.net/publication/245459885\\_Approaches\\_to\\_learning\\_and\\_forms\\_of\\_understanding](https://www.researchgate.net/publication/245459885_Approaches_to_learning_and_forms_of_understanding)
- Epictète (2015). *Manuel d'Epictète*. Flammarion.
- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Coté, J. & Saint-Michel, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fougeyrollas, P. & Noreau, L. (2014). *La mesure des habitudes de vie : guide d'utilisation, version pour adolescents, adultes et aînés (Mhavie 4.0)*. RIPPH.
- Graham, C.R., Henrie, C.R. & Gibbons, A.S. (2013). Developing modes and theory for blended learning research. In A.G. Picciano, C.D. Dziuban et C.R. Graham (dir.), *Blended learning : research and perspectives* (vol.2), 13-33. Routledge.
- Haute école de travail social et de la santé (2022). *Notre vision pour demain : HETSL 2025*. HETSL.
- HES-SO. (2016). *Politique cadre de la HES-SO à l'égard de la diversité*. <https://intra3.hes-so.ch/modules/InternetFiles/readfile.asp?SharepointDLCDocId=HESSO-943-2710>
- HES-SO. (2019). *Stratégie globale de développement et plan d'intentions 2021-2024*. <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/priorites-21-24>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

- Houssaye, J. (2013). *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*. Fabert
- Lanarès, J. & Poteau, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Ed.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 1 : enseigner au supérieur* (pp. 9-24). Peter Lang.
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. In A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (pp.13-38). De Boeck Supérieur.
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte : présence au quotidien en éducation sociale*. IES.
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*, thèse soutenue à l'Université de Paris V.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. & Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. In Bélair, L. (Ed.), *Actes du 27<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (APIPU)*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge & Falmer.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Schärer, M. (2010). *Module T.TS.SO359.H61145.F.10 : à la recherche d'une posture éducative : dialogue avec quelques pédagogues*. Lausanne : HETS&Sa-EESP.
- Sharpe, R.J., Beethmam, H. & Freitas, S. (2010). *Rethinking learning for a digital age : how learners shape their experiences*. RoutledgeFalmer.
- Siemens, G, Gašević, D. & Dawson, S. (2015). *Preparing for the Digital University : a Review of the History and Current state of Distance, Blended and Online learning*. Athabasca University Press.
- Tessari Veyre, A. & Martin, M. (2019). Respecter les droits des personnes présentant une déficience intellectuelle. Quels défis pour les équipes professionnelles ? *Nouvelles pratiques sociales*, 30(2), 121-136. DOI : [doi.org/10.7202/1066104ar](https://doi.org/10.7202/1066104ar)
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging Active Learning Can Improve Students' Performance on Examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-95. [https://doi.org/10.1207/s15328023top3202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328023top3202_2)