

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL SOCIAL

Chapitre 3

Le recours à des vidéos pour favoriser l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social

par Marie-Hélène Morin, t.s., Ph.D, Marc Boily, t.s.,PH.D,
Catherine Turbide, t.s., M. Sc. et Nicole Héon,t.s., B. Sc.

RÉSUMÉ

Cet article présente la démarche des membres de l'équipe du Module en travail social de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) ayant conduit au développement puis à l'expérimentation d'outils pédagogiques. Il s'agit plus particulièrement de la production de matériaux audiovisuels illustrant les étapes du processus d'intervention sociale auprès des personnes, ainsi que d'exercices pratiques et réflexifs afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de cette méthode d'intervention. L'évaluation de l'expérimentation démontre l'acquisition des savoirs et des compétences requises chez les étudiants. Sur la base initiale de développer une cohérence de contenu mettant à contribution une approche pédagogique novatrice, un constat secondaire a émergé, soit celui que ce projet aura aussi permis la concertation et la mobilisation de toute une équipe d'enseignement (professeurs et chargés de cours) sur deux sites (Rimouski et Lévis).

MOTS-CLÉS

Méthodologie de l'intervention personnelle, processus d'intervention, vidéos, outils technopédagogiques, travail social

INTRODUCTION

Cet article porte sur une expérience de développement d'outils pédagogiques, dont la production de capsules vidéo sur deux situations d'intervention filmée illustrant les étapes du processus d'intervention, ainsi que d'exercices pratiques et réflexifs afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes. L'évaluation de l'expérimentation semble démontrer l'acquisition des savoirs, de la méthodologie et des compétences univoques requises à cette méthode d'intervention chez les étudiants. Elle fait aussi état d'un constat secondaire, soit que ce projet aura aussi permis la concertation et la mobilisation de toute une équipe d'enseignement (professeurs et chargés de cours), dans cinq groupes-classe sur

deux sites de l'UQAR (Rimouski et Lévis) sur la base initiale de développer une cohérence de contenu mettant à contribution une approche pédagogique novatrice. Tout en visant un partage et une diffusion de ces outils pédagogiques à d'autres formateurs universitaires en travail social, cet article vise à témoigner de l'expérience réalisée. La démarche, les stratégies empruntées, l'analyse des résultats et l'évaluation de l'expérimentation seront présentées. Les forces et les limites de ce projet de développement pédagogique seront soulevées. Un des objectifs de l'article est aussi de fournir des informations pouvant être utiles au développement de productions semblables.

LA MISE EN CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE

La formation universitaire en travail social mène à un diplôme professionnalisant. Elle doit ainsi couvrir un large éventail de connaissances et, entre autres, s'assurer de la maîtrise d'habiletés liées à la relation d'aide, dont la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes et de leurs proches, des aspects fondamentaux pour la pratique.

Les enseignants qui dispensent ces cours ont recours à différentes formules pédagogiques pour favoriser les apprentissages. Certains utilisent les jeux de rôles et les mises en situation en classe. D'autres permettent aux apprenants d'expérimenter des habiletés et des techniques d'intervention en dyades ou ont recours à des illustrations de contenu théorique à partir d'exemples tirés de leur pratique clinique ou à celles des intervenants invités à partager leur savoir expérientiel en classe. Les méthodes pédagogiques doivent être très diversifiées et tirées de sources différentes. Cependant, nous constatons que le matériel est parfois désuet et que la qualité et la quantité des moyens sont inégales, ce qui dénote que les sources de connaissances sont insatisfaisantes. Il va de soi que l'enseignement de la méthodologie de l'Intervention sociale auprès des personnes nécessite de faire appel à des stratégies pédagogiques qui permettent l'application des techniques, des habiletés et du processus d'intervention.

Un support audiovisuel apparait donc comme un moyen qui permet de structurer le contenu qui vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage, tout en gardant la motivation de l'étudiant tout au long du processus d'apprentissage. «Il facilite la tâche des élèves en

situation d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'un concept ou d'un savoir-faire» (Bordage et Proulx, 1995 : 34). Il permet de transmettre le savoir-être qui est un des objectifs éducatifs majeurs. Cependant Iscaye (1996) indique que son utilisation en classe, ne devrait pas durer toute une séance de cours. Il suggère de ne pas dépasser une durée de 15 minutes afin de maintenir l'attention de l'étudiant, tout en soulignant que ce moyen pédagogique ne suffit pas pour étudier un sujet dans sa globalité. Le contenu du document audiovisuel doit s'introduire progressivement idéalement en combinant des textes et des documents. L'alternance de supports permet d'éviter que l'étudiant se retrouve dans un phénomène de lassitude (Iscaye, 1996; 1997).

Pour les enseignants, la recherche de matériel didactique pertinent encourage la collaboration et incite à planifier les activités d'apprentissage en relation avec le projet pédagogique (Duquet et Bouchard, 2000). Cet exercice permet d'optimiser le temps consacré à l'apprentissage, à maximiser le temps de formation et à orienter les activités d'apprentissage vers les objectifs communs.

La place de la technopédagogie universitaire.

En déposant des vidéos et des exercices en lien avec leurs contenus sur une plateforme Intranet de la maison d'enseignement, les étudiants peuvent les consulter en dehors des heures de cours au moment opportun pour eux. Cela renforce le développement des habiletés d'apprentissage à l'utilisation technologique tout en les rendant actif dans leur formation. La technopédagogie est ainsi « un moyen d'enseignement et d'apprentissage dont le potentiel repose entièrement sur la capacité des acteurs éducatifs à s'en servir et à les exploiter à bon escient pour mieux atteindre les objectifs de formation propres à l'éducation » (Duquet et Bouchard, 2000 : 41).

Les divers outils qu'il est possible de développer dans ce domaine «apportent une variation intéressante des stimuli et sont, dans ce contexte, un élément de motivation accrue.» (Phaneuf, p.2). Rappelons que les étudiants d'aujourd'hui baignent dans la technologie. Ils sont accompagnés au quotidien d'un cellulaire et souvent d'un ordinateur portable. Ils possèdent des applications informatiques qu'ils utilisent avec leurs amis ou d'autres étudiants. Ils reçoivent quotidiennement beaucoup de stimulation mentale et visuelle déployée par leur fonctionnement dans un environnement qui leur

propose un nombre considérable de choix et de « distractions ». Leurs sens sont fréquemment en alerte, ce qui expliquerait en partie que leurs attentes sont plus élevées par rapport à l'expérience d'apprentissage. Écouter religieusement un professeur pendant des heures devient pénible pour certains. Dans ce contexte, l'enseignement de la méthodologie d'intervention dans toute discipline de relation d'aide n'est pas simple.

UN PROJET DE TECHNOPÉDAGOGIE «CONCERTÉ»

Fort de ces réflexions, l'équipe enseignante retenait l'utilisation des vidéos comme un outil technopédagogique. Ce support est intéressant et peut être approprié à l'enseignement de la méthodologie de l'intervention en relation d'aide dans la mesure où il respecte certaines conditions. Le choix d'un manuel commun et le constat du besoin d'utiliser une série de vidéos à jour illustrant le processus d'intervention sont le point de départ du projet. Les dimensions de la durée des séquences vidéo à observer et l'alternance entre enseignements théoriques, les lectures associées et l'exercice par l'observation de séquences vidéos visant le développement des connaissances sont alors des aspects à considérer.

L'équipe enseignante en méthodologie de l'intervention du Module en travail social de l'UQAR, considère alors que pour bien atteindre les objectifs, une cohérence et une continuité entre les contenus enseignés, dont les formules pédagogiques retenues, s'impose. Or, peu d'outils pédagogiques sont disponibles pour venir appuyer spécifiquement l'enseignement de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social. L'équipe retient le manuel *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*, sous la direction de Turcotte et Deslauriers (2011) qui aborde le processus d'intervention. Par contre, peu de vidéos en français sont actuellement disponibles pour illustrer le processus d'intervention individuelle, ils sont désuets ou visent d'autres apprentissages, notamment en ce qui a trait au contenu présenté et au format retenu. De plus, ces vidéos sont difficilement utilisables dans le cadre des nouvelles technologies de l'information notamment par l'entremise d'une plateforme intranet dédiée à l'apprentissage et au travail en ligne.

L'équipe comprend rapidement le besoin de développer un projet visant la production de moyens d'enseignement adaptés aux réalités d'aujourd'hui. Elle comprend aussi que la

réalisation d'un matériel intéressant demandera un investissement financier et de temps, et un plan de travail assez précis. Ce sera effectivement le cas.

Les objectifs visés par le projet pédagogique¹.

Il s'agit donc d'un projet pédagogique d'envergure, encadré par une recherche, nécessitant un plan d'action pour sa réalisation. Il vise à :

(a) favoriser la complémentarité des savoirs théoriques et pratiques dans l'enseignement de la méthodologie de l'intervention auprès des personnes et des familles à partir d'exemples de pratiques concrets et actuels du travail social ;

(b) permettre l'exposition des apprenants à des situations d'intervention où les attitudes, les habiletés et les techniques d'intervention sont illustrées et appliquées dans des contextes de pratique variés ;

(c) doter l'équipe enseignante d'outils pédagogiques pour enseigner les phases du processus d'intervention auprès des personnes et des familles et ainsi, assurer la continuité et la cohérence du contenu présenté.

La réalisation du projet pédagogique

Nous identifions les étapes de réalisation de la manière suivante : obtenir un financement pour le développement d'outils pédagogiques; recenser les outils; développer du matériel vidéo contemporain; développer des scénarios ouverts où les acteurs pourront contribuer par leurs inspirations. Recruter les acteurs; les aider à s'approprier les scénarios et tourner les vidéos selon des objectifs pédagogiques, plus particulièrement la démonstration du processus d'intervention selon ce que nous enseignons dans les cours de méthodologie de l'intervention auprès des personnes en travail social. Développer des outils pédagogiques, dont des exercices pour son enseignement; évaluer les résultats auprès des étudiants ainsi qu'auprès des enseignants; analyser ces résultats afin d'ajuster nos outils pédagogiques, dont les exercices; évaluer les effets sur la concertation entre les enseignants du même cours;

¹ Ce projet pédagogique a été réalisé grâce à deux subventions du bureau du Doyen des études de premier cycle de l'UQAR, nous leur sommes reconnaissant pour ce soutien financier.

finalement, rédiger notre rapport sur l'expérimentation. Nous ne présentons ici que quelques aspects de ce processus qui s'est réalisé sur une période de deux années.

La planification des vidéos

Aux trimestres de l'hiver et printemps 2012, nous réalisons les vidéos proprement dit. Le recrutement des participants au tournage, l'élaboration des scénarios pour les situations d'intervention et la planification des journées de tournage se sont déroulés de janvier à avril 2012. L'étape du recrutement s'est avérée cruciale dans la mesure où la réussite du projet repose sur la crédibilité du jeu des acteurs et des situations présentées. Ceux qui joueront le rôle des professionnels (intervenants) sont des travailleurs sociaux d'expérience et ayant déjà été superviseurs d'étudiants. Ce sont des professionnels de styles très différents, qui ne sont pas intimidés par la caméra. Le choix d'avoir un homme et une femme pour illustrer deux situations différentes est aussi délibéré. En ce qui concerne les acteurs qui joueront le rôle des personnes aidées, la première option était de trouver des gens qui auraient vécu une situation difficile et qui auraient déjà consulté un travailleur social. Étant donné la réalité de la pratique professionnelle en région, les personnes contactées, bien qu'intéressées, ne souhaitent pas exposer leur vécu aux personnes qu'ils côtoient. Les acteurs choisis pour les rôles de personnes aidées sont alors des personnes à l'aise devant la caméra et qui ont une connaissance de l'intervention, ainsi qu'une expérience de comédien.

En ce qui concerne les scénarios représentant deux situations de cas, un des deux est inspiré d'une expérience vécue par « l'aidé », mais qui a été transformée pour des raisons de confidentialité et pour les besoins du tournage. L'autre situation a été complètement imaginée à partir de quelques situations que l'aidé connaissait bien et de suggestions de l'équipe enseignante. Chacun des scénarios a été documenté avec des outils qui ressemblent à une évaluation psychosociale. Par exemple, pour chacune des situations, il existe des informations fictives qui concernent l'aidé, sa famille, son environnement, son enfance, etc. Les acteurs impliqués ont eu accès à ce matériel, sans plus. Ils savaient que les capsules vidéo devaient illustrer le processus de l'intervention dans le cadre d'un cours de méthodologie de l'intervention auprès des personnes. Ils savaient que nous souhaitions illustrer quatre phases du processus d'intervention, soit la prise de contact, l'évaluation psychosociale, la planification de

l'intervention et la terminaison pouvant aussi être utilisé à d'autres fins telles la tenue de dossier, la rédaction d'un rapport d'évaluation, les techniques d'intervention, etc.

La réalisation des vidéos

La planification des journées de tournage a alors impliqué de préparer les acteurs jouant les personnages du professionnel en respectant notre souhait que l'intervention filmée ressemble le plus à la réalité et donc, dans ce contexte, de ne pas connaître, à l'avance, le fin détail de la situation de l'aidé. Quelques rencontres ont été nécessaires pour partager les attentes communes et les appréhensions. Nous n'avons pas préalablement donné de commandes précises quant aux habiletés d'interventions. Nous leur avons recommandé de faire comme s'ils étaient vraiment en situation d'intervention, dans le respect de leur style respectif. Les acteurs ont eu le souci de répondre à nos besoins d'enseignement. Ils ont démontré beaucoup d'ouverture d'esprit et se sont montrés très disponibles.

Nous avons accordé un peu plus de temps à la préparation des acteurs jouant le rôle de l'aidé afin de leur permettre de s'approprier les scénarios auxquels ils ont d'ailleurs contribué. Le volet technique a nécessité plusieurs rencontres préalables avec le technicien afin de bien cibler nos attentes, les traduire sur le plan technique, et planifier chacune des étapes de réalisation en tenant compte des différents horaires de tous. Pour nous faciliter le travail, nous avons fait le choix d'avoir une seule personne répondante pour la réalisation technique.

Le tournage des vidéos s'est déroulé en une seule prise afin d'exposer, « in vivo », la réalité d'une intervention. Toutefois, nous avons rappelé les objectifs de l'étape d'intervention avant chacune des capsules de tournage afin de nous assurer que les acteurs étaient conscients de ces objectifs.

Le traitement technopédagogique des vidéos.

Nous avons opté pour l'utilisation de deux caméras simultanément dirigées sur chacun des visages, soit de l'intervenant et de l'aidé. Ceci permettra plus tard, lors du montage, de faire les choix d'utiliser en premier plan l'un ou l'autre selon la personne qui intervient tout en ayant en mortaise l'autre personne. Cela permettra alors d'observer les réactions

non verbales, particulièrement lors d'illustrations de techniques d'entrevue (Morin, Boily, Bélanger et Turbide 2013).

Le montage a nécessité de choisir sur qui ou sur quoi l'attention sera davantage portée, donc de ce qui va dans chaque fenêtre, de décider des transitions et de comment elles se feront, des plans qu'on veut garder versus ceux à couper, etc. Évidemment, il s'agit de choix justifiés par le fait qu'il est plus intéressant pour les étudiants d'avoir une fenêtre plus grande et une petite pour attirer l'attention du spectateur et pour rendre le tout visuellement plus agréable.

Nous constatons rapidement certaines stratégies gagnantes telles de s'assurer d'avoir un seul technicien, qu'il soit disponible et compétent, que chaque membre de l'équipe (chercheurs, auxiliaire et technicien) soit aussi disponible lors des moments de tournage, se parlent régulièrement, se planifient un calendrier à long terme et que nous nous donnions des outils de travail pour s'assurer de bien comprendre les prises de décisions.

Les difficultés rencontrées sont de l'ordre de la communication et du temps que nécessite ce genre d'aventure. Parler le même langage entre technicien et enseignants n'est pas évident. Nous avons des besoins particuliers que le technicien doit bien cerner et y répondre par les prises de vue. Nous devons aussi bien comprendre l'univers du tournage et du montage, ses limites et possibilités. Le temps alloué à cette étape est important. Le choix du contenu de chaque fenêtre prend du temps. Il faut visionner plusieurs fois pour s'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs et que le tout se tienne.

L'EXPÉRIMENTATION DES VIDÉOS DANS L'INTERVENTION AUPRÈS DES PERSONNES

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de deux trimestres, auprès de six groupes d'étudiants du programme de baccalauréat en travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Cinq groupes correspondent aux étudiants inscrits au cours TSO 2207 *Intervention sociale auprès des personnes II* à l'automne 2012, dont trois à Rimouski et deux au campus de Lévis. Le sixième groupe renvoie aux étudiants inscrits au cours TSO 1207 *Intervention sociale auprès des personnes I* à l'hiver 2013. L'expérimentation a nécessité l'explication de la démarche auprès des étudiants en

début de trimestre. Les étudiants ont été avisés qu'ils allaient avoir recours aux capsules vidéos pour une première fois, que le matériel pédagogique (exercices et sélection des extraits audiovisuels) serait construit au fur et à mesure du trimestre. La majorité des étudiants avaient déjà expérimenté la vidéo « France consulte », lors de cours précédent (Bourgon et al. 2000).

Les modalités de l'expérimentation, soit les visionnements de certaines capsules selon les choix de la situation d'intervention à illustrer, le choix de celles que nous allions voir en classe et celles que les étudiants pouvaient visionner dans leurs moments d'étude, a exigé un niveau de détail, des ajustements constants et un investissement important de temps afin de produire des exercices adaptés, tout en respectant la séquence des thèmes abordés dans ces cours et les délais habituels du calendrier universitaire.

L'élaboration des outils pédagogiques complémentaires

Toute l'équipe enseignante a été mise à contribution pour l'élaboration d'outils pédagogiques. Les professeurs ont eu le souci de l'intégration du contenu des cours, de la cohérence entre les vidéos ainsi qu'entre la théorie et la pratique. Les exercices ont alors été élaborés à partir du contenu présenté en classe, du livre obligatoire et des capsules vidéo. Différentes options de stratégies pédagogiques pour l'expérimentation des exercices se sont présentés, certaines n'étant pas toujours aisées pour les étudiants. L'élaboration d'outils pédagogiques requiert une flexibilité dans l'expérimentation chez les étudiants et l'évaluation de l'atteinte des apprentissages exige une certaine souplesse lors de la correction des exercices. Il est difficile de prévoir la quantité de travail que chacun des exercices exigera. Certains étudiants diront ne pas avoir eu suffisamment de théorie avant de faire l'exercice prévu ce qui nécessite une souplesse de la part des enseignants.

Au trimestre d'automne pour le cours TSO 2207 *Intervention sociale auprès des personnes II*, une série d'exercices a été élaborée en lien avec les capsules vidéo représentant quatre phases du processus d'intervention soit : la prise de contact, l'évaluation psychosociale, la planification de l'intervention et la terminaison.

Au trimestre d'hiver pour le cours TSO 1207 *Intervention sociale auprès des personnes I*, les exercices ont été élaborés surtout en lien avec les habiletés et techniques

d'intervention ainsi que la première étape du processus d'intervention, soit la prise de contact.

La concertation de l'équipe enseignante

La démarche de concertation pour la production du matériel pédagogique a exigé des rencontres régulières, fixées à l'avance. Ces moments d'échange sur les objectifs des cours, de leurs contenus, sur l'enseignement et la pédagogie de chacun des membres, l'élaboration des outils pédagogiques (exercices de réflexion) ont favorisé un partage pour l'analyse des vidéos et leurs impacts sur les objectifs pédagogiques du cours pour les étudiants. Les idées de chacun ont contribué à améliorer l'exploitation du matériel produit, celui-ci répondant alors mieux aux besoins.

Les moments de rencontre ont été un lieu de partage des stratégies pédagogiques de chacun, un lieu pour être inspiré et inspirant pour les autres, un lieu de soutien et d'accompagnement. En plus de permettre l'expression des hauts et des bas que peut faire vivre l'expérimentation des nouveaux outils pédagogiques, ces rencontres ont été un endroit privilégié pour souligner les bons coups des membres de l'équipe enseignante, s'encourager et se donner des rétroactions positives.

Parmi les défis, nous identifions qu'il est important de s'assurer de la présence de tous les enseignants; d'ajuster l'enseignement en fonction du bagage de ceux-ci et du profil des étudiants (qui ont ou non de l'expérience terrain); d'allouer suffisamment de temps à la concertation; et ne pas minimiser les besoins qui peuvent émerger en cours de route au sein de l'équipe enseignante.

D'autres défis sont reliés au contexte particulier de l'expérimentation qui s'est vécue dans un programme relativement récent et qui s'inscrivait, pour plusieurs, dans le contexte d'un cours enseigné pour une première fois.

Les exigences de cette concertation, l'élaboration des outils pédagogiques, leur expérimentation, les modifications apportées au fur et à mesure, de même que les corrections des exercices demanderont alors beaucoup d'investissement, mais les impacts sur l'atteinte des objectifs de ces cours se reflèteront sur l'acquisition des connaissances théorie-pratique chez les étudiants.

L'ÉVALUATION DE L'EXPÉRIMENTATION

La méthode d'évaluation s'est articulée autour d'un volet quantitatif, puis d'un volet qualitatif. Ainsi l'appréciation de l'expérimentation par les étudiants s'est réalisée à partir d'un questionnaire complété par les étudiants (N= 81) de chacun des groupes, et ce de manière anonyme. Puis, trois groupes de discussion (*focus group*) composés de volontaires ont été animés par une auxiliaire de recherche à la fin du trimestre, sans la présence de professeurs afin d'assurer la représentativité, la confidentialité et l'absence de biais aux réponses. L'appréciation par l'équipe enseignante s'est réalisée en cours de trimestre et à la fin.

L'appréciation des vidéos d'intervention.

L'analyse des résultats révèle un taux de satisfaction élevé des outils par les étudiants (96%) qui considère que ces outils pédagogiques sont pertinents et qu'ils contribuent aux apprentissages de la méthodologie d'intervention.

Selon les données recueillies lors de la phase d'évaluation, les étudiants sont satisfaits des contenus et de l'aspect technique des capsules vidéo. La majorité considère que ces capsules et les exercices facilitent les liens théorie-pratique. Elles sont intéressantes à regarder et à écouter. Il est très aidant de pouvoir observer l'intervenant et l'aidé de façon simultanée. Il est surtout aidant de pouvoir observer « pour de vrai » ce qu'autrement ne peut qu'être lu dans un manuel. Les informations écrites, dont les consignes précédant chacune des capsules, dans l'introduction et au générique sont aidantes afin de bien situer l'objet d'observation.

Ils diront aussi que ces capsules sont très crédibles, semblent véridiques et sont concrètes, ce qui leur a permis de se projeter dans leur pratique. «J'me suis vraiment sentie comme en pratique. Comme si j'étais une stagiaire qui observait ». La diversité de genre des intervenants a été appréciée. «Que ce soit UNE intervenante et UN intervenant, c'est quand même un atout appréciable».

Nous avons choisi deux styles d'intervenants, très différents l'un de l'autre. La polarisation des styles d'intervention est intéressante à observer. Elle démystifie la contrainte du « thérapeute idéal ». Évidemment, plusieurs ont exprimé un désir d'avoir plus de vidéos présentés afin d'aborder davantage de problèmes ou de dimensions du

processus d'intervention, dont l'exécution du plan d'action. « *Même que moi j'en aurais pris plus. Tant qu'à ça, tellement que c'est pertinent* ».

L'appréciation des exercices de réflexion.

De façon générale, les étudiants sont satisfaits des exercices de réflexion. Ils considèrent que les questions des exercices sont pertinentes et claires, ne sont pas trop difficiles car elles sont reliées à des observations faisant suite à l'enseignement théorique, mais représentent une bonne charge de travail, compte tenu des autres travaux demandés dans le même cours.

Tous s'entendent pour dire que les exercices sont en lien avec la matière présentée dans les cours ainsi que le livre obligatoire. Ils apprécient les exercices qui favorisent le développement de l'esprit critique et du jugement clinique.

Ils diront pour l'aspect technique que dans la majorité des capsules, le son est suffisamment clair pour bien entendre ce que dit l'intervenant et l'aidé, mais il est important de porter attention à cet aspect lors de futurs tournages. Quelques difficultés techniques sont notées, par exemple, des difficultés à visionner les capsules sur certains ordinateurs (MAC), à se déplacer dans les séquences des vidéos et à mettre l'image plein écran.

Ils recommandent des discussions en grand groupe en classe après le visionnement d'une capsule afin d'échanger sur les observations et perceptions, d'éviter que l'acteur jouant le rôle du professionnel soit un enseignant de l'Université afin de pouvoir être plus à l'aise lors de la critique sur le style. Concernant les exercices réflexifs à réaliser en dehors des heures de cours, ils préfèrent recevoir l'enseignement de la théorie puis visionner les capsules vidéos en classe et souhaitent avoir plus de temps de réflexion et pouvoir revoir les capsules autant que nécessaire. De plus, un retour en classe sur les exercices est nécessaire avant de poursuivre la progression dans l'enseignement du processus d'intervention. Des exercices formatifs sont souhaités avant l'exercice sommatif, de même que le dosage de la charge de travail alloué aux exercices et l'uniformité des consignes de réalisation et de présentation des travaux afin que chaque groupe progresse en même temps, de la même façon. Enfin, le partage des capsules vidéo avec d'autres universités afin de standardiser un peu plus l'enseignement et

l'application de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes en travail social est recommandé par les étudiants. « Pour le bien-être de toute la formation qui se fait en ce moment en travail social ça pourrait être vraiment bien de ne pas garder ça juste pour nous. »

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR L'IMPACT DE LA TECHNOPÉDAGOGIE POUR LES ÉTUDIANTS ET LES ENSEIGNANTS

Du point de vue des étudiants ainsi que des enseignants impliqués dans cette démarche, le recours à des vidéos favorise l'enseignement et l'apprentissage de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes. En fait, plusieurs théories sur le plan pédagogique, physiologique et psychologique peuvent justifier que l'apprentissage par l'utilisation d'outils technopédagogiques est une stratégie d'enseignement efficace. Évidemment, les étudiants dits « les apprenants du millénaire » sont immergés dans la stimulation cognitive. Ils doivent être stimulés en classe afin de garder leur motivation. D'autant plus que la motivation est un protagoniste puissant dans le processus d'apprentissage. Il s'avère donc pertinent de tenir compte de ces nouvelles façons conceptuelles d'apprendre.

Au plan *pédagogique*, apprendre «en accomplissant» est le fondement de la pédagogie active. Selon ce principe, la reproduction de situations ressemblant à celle qui sera expérimentée en milieu de travail rend les notions théoriques plus concrètes. Du point de vue andragogique, le mode d'apprentissage des adultes est particulièrement orienté autour de la réalité de la vie, d'une tâche ou d'un problème réel. La formation doit alors être conçue autour de situations se rapprochant de ces réalités (Knowles, 1990). Les messages reçus lors d'un visionnement audiovisuel donnent, par exemple, du sens pour l'apprenant, ce qui permet une meilleure appropriation et mémorisation des notions enseignées (Centre d'innovations de programme éducatifs). L'utilisation d'un matériel audiovisuel permet, de plus, d'éviter que l'apprenant subisse une charge en mémoire de travail (MDT). Ainsi, «la charge en MDT est moins importante quand le même matériel est présenté en utilisant les canaux auditifs et visuels» (Tricot, 1998 : 56).

Sur le plan *physiologique*, la construction de la connaissance est régie par le traitement de l'information sous deux aires cérébrales distinctes. Or, le fait que certains étudiants aient trouvé difficile de ne rien manquer parce qu'ils devaient regarder l'intervenant et le

client dans des fenêtres différentes sur un même écran est expliqué par l'effet de partage de l'attention ou dissociation de l'attention. Cette surcharge d'information peut-être coûteuse du point de vue cognitif (Tricot, 1998). Du point de vue physiologique, cette difficulté s'explique par la capacité d'attention et de concentration, «le cerveau ne peut absorber qu'une quantité limitée de données sensorielles» (Carter, Aldridge, Page, et Parker, 2010 : 158); soit qu'il capte plusieurs éléments ou soit qu'il se concentre sur un fait et en retire beaucoup d'informations, «accorder son attention à un objet puis à un autre en alternance est également délicat car plus nous sommes attentifs à un stimulus plus il faut du temps pour en détourner notre attention» (Carter et al., 2010 : 180).

Au plan *psychologique*, la programmation neurolinguistique (PNL) est un concept qui utilise l'expertise d'une personne dans un domaine donné afin de présenter un modèle approprié. Elle tend à modéliser le savoir-faire et le savoir-être des gens ayant une compétence dans un domaine pour les transmettre à d'autres personnes qui doivent l'apprendre. Le manque de méthodes est un facteur qui justifie les échecs dans les études et au niveau professionnel (Thiry, 2012). Sans méthode, la personne procède par essais et erreurs.

Apprendre par modelage agit sur la motivation

Cette méthode permet à la personne de construire elle-même ses comportements à partir de ceux observés en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements. Le modelage agit alors sur la motivation, «en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs » (Carré, 2004 : 26). Ainsi, cette théorie permet de croire que l'enregistrement audiovisuel d'une intervention sociale dans un contexte professionnel permet à un étudiant de construire son apprentissage par l'observation. L'observation ne porte pas seulement sur le geste, mais également sur la méthode pour arriver au résultat voulu.

Le cerveau humain comprend les particularités des différents systèmes, des fonctions cérébrales et des perceptions sensorielles qui jouent un rôle dans l'apprentissage et la motivation. Les avancées en neuroscience permettent de démontrer, avec l'imagerie cérébrale fonctionnelle, que certaines zones sont animées lorsqu'une personne utilise

ses différentes zones cérébrales. Lorsque la vision et l'audition sont utilisées simultanément deux aires cérébrales distinctes s'activent (Carter et al., 2010).

La découverte des neurones miroirs en 1995 par Giacomo Rizzolatti et ses collaborateurs permet actuellement d'expliquer les mécanismes cérébraux qui rentrent en fonction lorsqu'une personne en observe une autre réaliser une action. L'imagerie cérébrale fonctionnelle permet de constater que les mêmes zones neuronales s'activent dans ces situations. Ce constat a fait dire à Rizzolatti que «l'activation du circuit miroir est ainsi essentielle pour donner à l'observateur une compréhension réelle et expérientielle de l'action qu'il voit» (Rizzolatti, 2006 : 1). Selon cet auteur, les informations captées portent sur la compréhension de ce que fait l'autre personne et sur l'intention (le pourquoi). Des données récentes proposent que les neurones miroirs soient aussi engagés dans le processus du développement de l'empathie. Reconnaître ce que l'autre vit et ressent est un concept très important en intervention sociale. Donc, cette découverte justifie les théories de modélisation et de modelage. Cette avancée en neurosciences fait dire à plusieurs que les neurones miroirs joueront un rôle important dans les sciences cognitives et sociales dans les années à venir, ce qui implique nécessairement l'apprentissage.

CONCLUSION

Le projet pédagogique que nous avons réalisé fut un succès à plusieurs points de vue. La production d'outils pédagogiques nécessaires à l'enseignement de la méthodologie de l'intervention sociale auprès des personnes fut un projet porteur et remplis de défis. L'obtention de subventions, la réalisation de ce matériel soit, les capsules vidéo et les exercices réflexifs qui y sont associés, le plan d'action pédagogique, la concertation nécessaire entre les membres de l'équipe enseignante ne sont que quelques ingrédients que nous avons mentionnés ici.

L'utilité de ce qui fut développé et la satisfaction des étudiants à l'égard des outils facilitant l'apprentissage d'une matière qui, autrement, est souvent perçue comme aride. Ce fut aussi une expérience très riche pour les enseignants qui ont su partager leurs savoirs pédagogiques. L'expérience amène une concertation très motivante pour eux et se répercute sur la motivation des étudiants. Le fait de visualiser des actions dans un contexte d'intervention semble porter fruit auprès de l'apprenant. La technopédagogie

agit sur la rétention au niveau de la mémorisation, les émotions qui sont souvent liées aux expériences et aux souvenirs conscients ou inconscients, la mémoire de travail qui canalise vers la mémoire procédurale qui permet de se souvenir à long terme. Plusieurs théories citées soutiennent ses effets sur l'attention, la concentration, la motivation et l'empathie.

L'utilisation de vidéo pour l'enseignement de la méthodologie de l'intervention a cependant ses limites. Par exemple, les séquences des vidéos ne peuvent pas rendre complètement justice à la réalité sur le terrain. Nous avons fait le choix d'illustrer quatre étapes d'intervention pour chacune des situations de cas alors que, dans la réalité, l'intervention en situation réelle en requiert souvent beaucoup plus, sans oublier les contacts téléphoniques, les discussions de cas, les entrevues avec les proches, etc. Ceci est une limite, particulièrement pour les étudiants qui ont de la difficulté à «s'imaginer» les autres interventions possibles, ce qui est souvent le cas pour ceux qui n'ont pas d'expérience sur le terrain. Une solution serait de prévoir du temps en classe pour des jeux de rôles ou autres activités de ce type afin d'illustrer ces interventions. Cette solution permettrait ainsi de varier les méthodes d'enseignement.

Ensuite, les deux situations de cas présentent des intervenants qui ont leur propre style personnel et professionnel, il ne s'agit pas d'un modèle « idéal », ce sont seulement des exemples. Les étudiants peuvent trouver que, somme toute, ce sont deux styles assez opposés. Il faut donc avoir en tête de fournir d'autres modèles, par des invités, des témoignages de stagiaires, etc., afin d'offrir un éventail de modèles. Le constat étant que les étudiants souhaitent avoir le plus de modèles possibles avant de débiter un stage ou la pratique sur le terrain.

Aussi, les vidéos d'intervention ne seront jamais intemporels, bien que nous avons eu le souci de les rendre le plus neutre possible. Il s'agit d'une limite importante, les étudiants étant sensibles à l'image. Il est possible qu'avec le temps ils « décrochent » du contenu parce que celui qui est proposée est rendue désuet. C'est d'ailleurs une limite commune à tous ceux qui se lancent dans la production de ce type de médium pédagogique.

Enfin, le choix des situations d'intervention illustrées dans les vidéos s'est fait en fonction des intérêts des intervenants qui se sont prêtés au jeu. Cela ne permet donc pas d'illustrer une situation d'intervention en contexte d'autorité ou en milieu

communautaire. Nous ne prétendons pas illustrer tout ce qui est possible comme situation en intervention.

Nous croyons cependant que de visionner des situations d'intervention, près de la réalité professionnelle, faire les exercices en lien avec la méthodologie et ensuite transposer ses connaissances en compétence dans son milieu de stage ou son milieu de travail permettra d'intégrer la théorie tout en étant actif dans son processus d'apprentissage. Le recours à des vidéos modélisant une intervention auprès d'un usager permet à l'apprenant d'observer et d'analyser le savoir-faire et le savoir-être d'une personne ayant une expérience professionnelle et ayant au cœur de son action les phases de la méthodologie de l'intervention. Dans le futur, il serait intéressant de poursuivre le processus de consultation auprès des étudiants d'autres cohortes, de même qu'auprès des chargés de cours qui joignent l'équipe d'enseignement, avec qui nous partageons ce matériel pédagogique. L'expérience vécue a démontré que ce fut une occasion de concertation pour toute une équipe d'enseignant, reste à voir si cela pourra se répéter au fil du temps. Enfin, l'intégration des commentaires, des observations de même que des suggestions des équipes enseignantes qui voudront bien utiliser ce matériel dans d'autres programmes de formation, ne pourra qu'enrichir et améliorer ces outils pédagogiques. C'est une invitation!

RÉFÉRENCES

- Bordage, J. et J. Proulx (1995). Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire : avis au ministre de l'éducation, Sainte-Foy. Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Gouvernement du Québec.
- Bourgon, M., D. Fournier, J. Boudreault, R. Fortin, R. J. Archambault et N. Dufresne (2000). France consulte le processus d'intervention individuelle en travail social. Montréal, Université du Québec à Montréal, Service de l'audiovisuel.
- Carré, P. (2004). «Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle? De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura», Revue «Savoir» Hors-série, 9-50.
- Carter, R., S. Aldridge, M. Page et S. Parker (2010). Le cerveau humain, Larousse édition.
- Centre d'innovations de programme éducatifs(CIPE). La pédagogie active. Repéré à www.echange-cipe.com/cipe/upload/Pedagogie-Active.pdf

Centre universitaire économie d'éducation permanente. Pédagogie/andragogie. Repéré à <http://www.andragoweb.com/wp>

[content/uploads/2012/08/PedagogieAndragogie.pdf](http://www.andragoweb.com/wp-content/uploads/2012/08/PedagogieAndragogie.pdf).

Duquet, D. et S. Bouchard (2000). Conseil supérieur de l'éducation: Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage : rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy, Québec: Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf>.

Fusaro, M. et A. Couture, A. (2012). Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, Université de Montréal.

Iscaey, S. (1996-1997). *De l'utilisation de l'audiovisuel en classe de première E.S* Mémoire professionnel, IUFM de la Réunion.

Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation.

Lapa Dessap, Y. (2012). Numériquement Vôtre : quand le professeur devient coach. Bienvenue dans l'école du futur. Repéré à <http://expertise.hec.ca/daip/numeriquement-votre-quand-le-professeur-devient-coach-bienvenue-dans-lecole-du-futur>

Maher, E. et B. Trenholm. Hier et aujourd'hui: La transformation des étudiants et des professeurs en 20 ans. Repéré à https://www.caaa.ca/Archive/EduForum/Nowand_Then_pf_fr.html

Morin, M.H., M. Boily, E. Bélanger et C. Turbide (2013). *Le processus d'intervention auprès des personnes : ses phases*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Service de l'audiovisuel.

Phaneuf, M. *L'intégration des TIC: pour enseigner différemment et apprendre autrement*. Repéré à http://infiressources.ca/bd/recherche/infiressources_documents/Intégration_des_TIC.pdf

Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs*, Institut de France. Académie des sciences. Département des neurosciences, Université de Parme .

Thiry, A. (2012). *Ça y est, j'ai compris ! : méthodes d'études et stratégies d'apprentissage avec la PNL (2e éd.)*, Bruxelles, De Boeck.

Tricot, A. (1998). «Charge cognitive et apprentissage: Une présentation des travaux de Sweller», *Revue de psychologie de l'éducation* 1, 37-64.

Turcotte, D., J.-P. Deslauriers et M. Boily (2011). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*, Québec, Presses de l'Université Laval.