

Approfondissement des orientations théoriques

Le pragmatisme

Parce qu'il reconnaît la nécessité d'une proximité entre la théorie et l'action, le pragmatisme est au cœur de la démarche d'accompagnement. Ce courant philosophique cherche à favoriser l'applicabilité des propositions théoriques en portant attention à leurs effets concrets sur les pratiques sociales. Ainsi, selon William James (2022), la force d'une idée s'évalue avant tout par son utilité pratique. Bon nombre de stratégies pédagogiques, dont les approches réflexives, s'inspirent de la philosophie pragmatique afin de mieux confronter « les savoirs aux structures d'action et considér[er] les dynamiques cognitives au sein de l'action » (Morandi, 2004 : 5). Conformément au courant du pragmatisme, l'animation des ateliers permettait des temps d'échange pour ancrer les pratiques à privilégier en itinérance, en tenant compte du contexte de travail des praticien·nes ainsi que les occasions et les contraintes jalonnant le quotidien de ces dernier·ères. À la fin de chaque atelier, les praticien·nes étaient par ailleurs invité·es à identifier des engagements personnels et collectifs pour favoriser la consolidation de leurs pratiques. Ces choix d'animation et d'activités font écho à l'importance d'une pensée pragmatique et plus spécifiquement de l'utilité pratique.

L'importance que le pragmatisme accorde à la communication interpersonnelle nous incite également à tenir compte de la pluralité des registres d'énonciation relatifs au phénomène de l'itinérance, qui impliqueront bien souvent des positionnements moraux divergents, voire diamétralement opposés (Biesta, 2010).

Par exemple, dans un des ateliers, la question de la consommation de substances chez les personnes en processus de stabilisation résidentielle a été discutée et a permis de faire émerger différents positionnements parmi les praticien·nes d'une même équipe, selon que la consommation était abordée de façon centrale ou comme une composante d'une approche plus globale visant le mieux-être de la personne. **La reconnaissance de ces différences anime la démarche d'accompagnement, en ce qu'elle favorise l'approfondissement des contenus du guide et dynamise les échanges lors des ateliers.**

Le pragmatisme nous incite donc à tendre vers la compréhension commune de l'itinérance en tenant compte des différents registres participant à son appréhension (Biesta, 2010). **Ce faisant, le croisement de ces différentes perspectives en vient à « gén[érer] des perspectives communes qui constituent le fondement de l'action collective » (Clarke, 2010 : 8).**

La réflexivité

La réalité du travail en contexte, et au contact, des personnes à risque d'instabilité résidentielle ou en situation d'itinérance implique bon nombre d'enjeux cliniques et éthiques. Ces enjeux peuvent remettre en question l'identité professionnelle et surtout le sentiment d'auto-efficacité des praticien·nes, à qui l'on demande la mise en œuvre de solutions individuelles en réponse à des problèmes sociaux tels que l'accès au logement. Reconnaisant que la quête de sens des praticien·nes vis-à-vis de leur travail se heurte à la « panne de sens » des institutions (Rondeau, 2017 : 314), il semblait nécessaire de doter l'accompagnement d'une démarche pédagogique à prédominance réflexive. L'approche réflexive, soit le « mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance » (Rui, 2010 : 1), répond également à l'exigence de favoriser le développement professionnel en misant sur l'acquisition de capacités d'analyse et de réflexion critique. Entendue au sens sociologique, la réflexivité désigne une manière de procéder à « l'examen et [à] la révision constante des pratiques sociales » (Giddens, 1994 : 45). **Il s'agit, en d'autres mots, de comprendre l'expérience d'intervention à partir de son contexte et à la lumière de ses contraintes, de la décentrer de l'individu pour mieux en saisir sa complexité.** En parallèle, les travaux sur le quotidien de la pratique réflexive des praticien·nes montrent l'importance d'en saisir les dimensions ressenties et corporelles, permettant de faire émerger et de mettre en dialogue les nœuds présents dans l'intervention pour chaque praticien·ne, et la façon dont les contraintes influencent leurs pratiques (Kinsella, 2007). Chaque atelier débutait ainsi avec un travail individuel préalable où les praticien·nes étaient invité·es à partager dans le journal de bord ce que leur évoquaient les contenus des fiches (état d'esprit, émotions, sensations, inconforts). Ces journaux permettaient une appropriation des savoirs applicables aux réalités de chaque équipe accompagnée. Ils favorisaient également une démarche d'auto-évaluation et un sentiment d'auto-efficacité des praticien·nes à propos de leurs pratiques.

Des recherches ont par ailleurs mis en évidence l'importance du collectif pour alimenter le processus de « réflexion sur l'action » qui surgit de la pratique d'intervention psychosociale. Des intervenantes travaillant dans des organismes communautaires destinées aux femmes sans-abri ont plus spécifiquement rapporté les bénéfices des interactions entre collègues afin d'aider à structurer, à interroger et à valider leur expérience d'intervention (Racine, 2002). L'animation des ateliers favorisait la collectivisation du vécu des praticien·nes et de leurs impressions suivant la lecture des contenus. Cette formule présentait un double avantage, normaliser les difficultés rencontrées au quotidien et solidariser un ensemble hétérogène de stratégies personnelles, interpersonnelles et systémiques visant à les surmonter.

Dans le cadre de la présente démarche d'accompagnement, les stratégies systémiques pourraient par exemple être la sensibilisation des services du RSSS aux enjeux de l'itinérance ou l'allègement de certains critères d'accès.

Le socioconstructivisme

En filigrane de la réflexivité, soulignons l'influence majeure du socioconstructivisme et l'importance cardinale de l'action. Selon la tradition constructiviste, l'humain apprend et se développe par le biais de ses rapports avec autrui, d'une part, et de ses propres efforts d'intégration, d'autre part (Vygotsky, 1983, cité dans Archambault et Venet, 2007 : 13). La mise en pratique, l'apprentissage « en agissant » et la situation de vie réelle sont des éléments clés de tout apprentissage (Dewey, 1986) et des caractéristiques clés de la démarche d'accompagnement expérimentée par le CREMIS.

Plusieurs exemples d'initiatives de formation continue illustrent l'influence du socioconstructivisme dans le domaine de la santé. Des auteur·rices soulignent par exemple l'importance de favoriser une consultation plus individualisée et autodirigée du matériel de formation (sites Web, guides pratiques) pour stimuler l'intérêt du personnel (McCrow et al., 2014). L'élaboration des formations devrait ainsi privilégier des temps de consultation individuelle permettant au personnel de lire, visionner, prendre connaissance de différents contenus de formation selon leurs intérêts et questionnements cliniques.

Des auteur·rices rappellent également l'efficacité de méthodes de formation interactives et de l'apprentissage via l'action (Gil-Lacruz *et al.*, 2019; Coyle *et al.*, 2018). Les formations s'appuyant sur les études de cas, les jeux de rôles, les simulations permettent en effet de développer les connaissances, les attitudes et les habiletés du personnel soignant. D'autres recherches, comme celle de Travers *et al.* (2018), rappellent la pertinence d'engager activement les pairs (des volontaires, des champion·nes, c'est-à-dire des praticien·nes particulièrement mobilisé·es et ayant un leadership pertinent) dans le développement et l'animation d'ateliers de formation.

Bien qu'il existe un consensus fort au sein de la littérature scientifique relative à l'importance de l'engagement des praticien·nes pour favoriser l'apprentissage, **la majorité des contenus de formation offerts en milieu universitaire et en contexte de formation continue s'appuie sur des exposés magistraux et une participation relativement limitée des praticien·nes** (Gil-Lacruz *et al.*, 2019). Aux yeux du personnel, ces modalités de formation sont généralement plus pertinentes et motivantes que les formations s'appuyant uniquement sur l'enseignement magistral.



Ce document fait partie des productions développées par le CREMIS dans le dossier Web « [Démarche pratique : s'approprier les connaissances en itinérance](#) ». Il est le fruit d'une expérimentation effectuée dans trois milieux pilotes.



Cette démarche s'appuie sur les travaux du CREMIS en itinérance, soit [le Guide des bonnes pratiques](#) et [les outils pour repérer et prévenir l'instabilité résidentielle](#).



Pour citer ce dossier Web : BENOIT, Rachel, ROY, Laurence, PARISEAU-LEGAULT, Pierre et OUELLET, Guillaume (2024). *Démarche pratique : s'approprier les connaissances en itinérance*. Montréal : CREMIS, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. (www.cremis.ca – section dossiers)

Bibliographie

Archambault, A. et M. Venet (2007), Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/016186ar>

Biesta, G. (2010) 'This is My Truth, Tell Me Yours'. Deconstructive pragmatism as a philosophy for education, *Educational Philosophy and Theory*, 42:7, 710-727, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00422.x

Coyle M, Chang H, Burns P, Traynor V. Impact of Interactive Education on Health Care Practitioners and Older Adults at Risk of Delirium: A Literature Review. *J Gerontol Nurs*. 2018;44(8):41-8.

Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Giddens, A. (1994). Les conséquences de la modernité. L'Harmattan, Paris.

Gil-Lacruz, M., Gracia-Pérez, M. L., & Gil-Lacruz, A. I. (2019), Learning by Doing and Training Satisfaction: An Evaluation by Health Care Professionals. *International journal of environmental research and public health*, 16(8), 1397. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081397> -Coyle M, Chang H, Burns P, Traynor V. Impact of Interactive Education on Health Care Practitioners and Older Adults at Risk of Delirium: A Literature Review. *J Gerontol Nurs*. 2018;44(8):41-8.

Guichard, A., Hébert, C., Nour, K., Lafontaine, G., Tardieu, É., & Ridde, V. (2018). Adaptation et conditions d'utilisation d'un outil d'analyse des interventions au regard des inégalités sociales de santé. *Sante Publique*, 1(HS1), 121-130.

James, W. (2022 [1907]), *Le Pragmatisme : un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser*, Madelrieux, S. (éd.), Flammarion, Paris.

Kinsella, E. A. (2007), Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice, *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x>

Landy, R., Cameron, C., Au, A., Cameron, D., O'Brien, K., Robrigado, K., Baxter, L., Cockburn, L., O'Hearn, S., Olivier, B., Nixon, S.A. (2016, September). Educational strategies to enhance reflexivity among clinicians and health professional students: a scoping study. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 17, No. 3). Forum Qualitative Sozialforschung.

McCrow J, Sullivan K, Beattie E. Delirium knowledge and recognition: a randomized controlled trial of web-based educational intervention for acute care nurses. *Nurse Educ Today*. 2014;34:912-7.

Morandi, F. (2004), Pragmatisme et pratiques en éducation Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey, *Recherche et éducation*, (6), pp. 1-9, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318>.

Racine, G. (2002 [2000]), La construction de savoirs d'expérience chez des intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié, *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.7202/000006ar>

Rondeau, K. (2017). Le Travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : un processus de mise en conscience de soi et de production de sens, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 313-333. <https://doi.org/10.7202/1044469ar>.

Rui, S. « Réflexivité », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 août 2012, consulté le 15 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1584>

Stras, S., Tetroe, J., & Graham, I. D. (2013). *Knowledge translation in health care: moving from evidence to practice*: BMJ Books.

Travers, C., A. Henderson, F. Graham et Beattie E. (2018), Turning education into action: impact of a collective social education approach to improve nurses' ability to recognize and accurately assess delirium in hospitalized older patients. *Nurse Educ Today*. 62:91-7