

Pour une approche heuristique de l'accompagnement

France Joyal

Université du Québec à Trois-Rivières

### Résumé

Nombreux sont les domaines d'intervention impliquant une relation humaine. Qu'on pense au domaine de l'éducation, au domaine de la gestion ou à celui de la santé, force est de constater que la qualité de la relation constitue un facteur essentiel. L'auteure, professeure-chercheuse en éducation artistique, s'intéresse ici au domaine de la santé et plus particulièrement à la formation des futurs soignants. Appelée, par ses collègues formatrices en psychologie, en pratique sage-femme, en ergothérapie et en sciences infirmières à partager son expertise sur l'expérience sensible, elle a élaboré une *approche heuristique de l'accompagnement* permettant à l'étudiant de développer une meilleure conscience de soi et, par extension, une meilleure conscience de l'autre. Puisant aux sciences cognitives, aux théories de l'apprentissage, à la philosophie, aux techniques psychocorporelles et à l'éducation artistique, l'*approche heuristique de l'accompagnement* est dispensée depuis quelques années aux étudiants du domaine de la santé de l'UQTR sous forme d'ateliers ou de cours crédités. D'un point de vue pédagogique, la conscience de soi s'insère dans le vaste créneau du savoir-être, un créneau souvent délaissé au profit des enseignements théoriques, techniques et pratiques. Cet article apporte présente les principes fondateurs et des modalités d'application de cette approche pédagogique proposée depuis cinq ans dans divers programmes de formation en santé offerts à l'UQTR.

### Introduction

Qu'elle se situe dans les domaines de la santé, de l'éducation ou du loisir, toute relation d'accompagnement requiert le développement d'habiletés, de compétences et de qualités humaines liées au savoir-être. Mais de quelle manière le savoir-être des futurs professionnels se développe-t-il durant la formation initiale?

Cet article apporte un éclairage sur la question par la présentation des principes fondateurs et des modalités d'application d'une approche pédagogique heuristique proposée depuis cinq ans dans divers programmes de formation en santé offerts à l'UQTR. Étant initialement formée en arts, j'ai développé cette approche en capitalisant sur les découvertes inhérentes à la démarche artistique et en particulier sur les effets métacognitifs de cette démarche. Mon but est d'exporter les linéaments de la démarche artistique en dehors du champ de l'art. D'abord intégrée à des cours réguliers sous forme d'ateliers de courte durée, l'approche heuristique de l'accompagnement prend aujourd'hui la forme d'un cours de 45 heures s'adressant aux étudiants de divers programmes qui comportent une relation d'accompagnement : sciences infirmières, pratique sage-femme, psychologie, ergothérapie, éducation, etc. L'approche amène les étudiants à développer leur conscience de l'autre par l'exploration de leur propre subjectivité. Elle leur permet d'intégrer de manière heuristique, c'est-à-dire par leur propre expérience, des concepts ou notions liés à l'exercice de leur fonction de guide (ou d'accompagnant) et qui sont, bien souvent, abordés théoriquement dans leur formation; l'empathie, l'écoute, l'accordage, la relation de confiance et la vulnérabilité, font partie de ces concepts. L'approche heuristique de l'accompagnement combine l'action, la réflexion et l'énonciation pour permettre à l'étudiant de se trouver en tant que sujet. Elle propose des moments d'analyse réflexive individuelle et collective qui favorisent le compagnonnage cognitif et s'avèrent fertiles au développement de l'identité professionnelle des futurs accompagnateurs<sup>1</sup>.

## Contexte

Plusieurs programmes de formation universitaire en éducation et en santé sont axés sur le développement de compétences professionnelles entourant une relation d'accompagnement soit pédagogique, soit thérapeutique. Si la plus grande partie de la formation est consacrée à la transmission de savoirs et de savoir-faire tournés vers l'accompagné, une attention sans cesse croissante est portée au développement du savoir-être de l'accompagnateur. Entre autres exemples, on peut voir que :

- l'un des objectifs des programmes en enseignement est de « s'engager dans une démarche de développement professionnel »<sup>2</sup>.
- l'un des objectifs du programme en sciences de la santé (ergothérapie)<sup>3</sup> de l'Université du Québec à Trois-Rivières est de « s'initier à intégrer les résultats probants dans l'apprentissage de la pratique »;
- l'un des objectifs du programme en sciences infirmières<sup>4</sup> est « d'amorcer ou de poursuivre une démarche de croissance personnelle dans le but de favoriser une meilleure utilisation de ses ressources thérapeutiques ».

Il va de soi que, socialement, on cautionne la rigueur de ces programmes car personne ne voudrait se trouver sous la responsabilité d'un professionnel non compétent; la société s'attend à ce que ses soignants soient parfaits. Mais ces pressions sociales doublées des pressions institutionnelles peuvent avoir, comme le soutient Robert Béliveau<sup>5</sup>, des effets dévastateurs chez les étudiants dont on exige un parcours sans faille. « Ce que l'on sait c'est que les étudiants arrivent toujours enthousiastes à la Faculté, mais quelques années plus tard, il peut y avoir un degré de détresse assez important »<sup>6</sup> dit-il, en parlant des étudiants en médecine de l'Université de Montréal. À trop miser sur le développement des compétences, on oublie que derrière l'accompagnateur, se trouve un individu doté d'une

expérience humaine, d'une sensibilité et d'une subjectivité qui lui sont propres.

Parce qu'elle accorde une place importante à la découverte du moment présent et de la subjectivité, une approche heuristique de l'accompagnement fait contrepoids à la formation technique et théorique. Elle permet à l'étudiant, durant quelques moments, de se centrer sur lui plutôt que sur l'accompagné (patient, client, etc.). Dans les lignes qui suivent, je présente quelques-uns des fondements qui supportent l'approche heuristique de l'accompagnement.

## L'approche heuristique

Employé comme nom ou comme adjectif, le terme heuristique (qui s'écrit également euristique, évoquant ainsi plus directement l'*Eurêka!* d'Archimède) revoie à la découverte. Les philosophes l'opposent aux méthodes algorithmiques (Ricœur, 1949) en ce qu'elle permet de suivre et de développer un fil conducteur qui ne tend pas à valider une seule et unique vérité ni à soutenir une doctrine. Une méthode heuristique mène à la construction de sens par la réflexion et l'analyse de ce qui advient, que ce soient des événements critiques ou des facteurs de moindre importance dont l'incidence se révèle en cours de recherche. Bien qu'elle soit formalisée (grilles d'analyse, canevas, etc.), l'approche heuristique reste ouverte à l'informel ou à l'indiscipline selon l'expression de Martinet (2000); elle permet de comparer, répertorier et confronter des façons de voir ou de faire. En d'autres mots, l'heuristique facilite la traçabilité des idées, des concepts et des indices dans la construction du sens.

Certains outils sont mis à contribution dans ce processus de construction de sens, notamment les associations d'idées (de Bono, 2004) et l'analyse réflexive (Argyris, 1996; Schon, 1994, 1996) qui permettent une investigation approfondie de questions de recherche et la mise à jour d'indices insoupçonnés.

D'un point de vue pédagogique, l'heuristique permet d'amener l'étudiant, à découvrir lui-même la structure et les raisons qui le poussent vers un voie ou une autre. L'heuristique permet d'étudier le processus de la recherche (scientifique, artistique ou autre) pour en éclairer les mécanismes et les règles dans une perspective de divergence et non de convergence.

### La métaphore

Selon Lakoff et Johnson (1985), la métaphore joue un rôle central dans notre vie. Elle agit sur notre perception des choses et, corolairement, sur notre comportement. Omniprésente dans le langage, elle structure « la plus grande partie de notre système conceptuel » (p. 14). La fonction de la métaphore est loin d'être banale lorsqu'on considère l'explication de Piaget selon laquelle la faculté de représenter repose essentiellement sur les fonctions motrices. « Nous conceptualisons habituellement le non-physique en physique » (p. 68). Plusieurs types de métaphores sont repérables dans le langage et dans le discours :

- les métaphores d'orientation : elles donnent aux concepts une orientation spatiale;
- les métaphores ontologiques : elles imposent des dimensions, des limites physiques à des concepts ou des notions abstraites;
- les métaphores structurales : elles se fondent sur des corrélations que nous effectuons à l'intérieur de notre expérience;
- la métonymie : parce qu'elle tend à figurer un tout par une de ses parties, elle a une fonction référentielle et simplificatrice.

Les métaphores arrivent dans notre discours (écrit ou verbal) de façon plutôt spontanée. Toutefois on peut aussi, à l'inverse, en faire une utilisation consciente pour expliciter une idée, un concept, un sentiment ou une part de notre expérience. L'usage de la métaphore

est devenu pour moi un outil à la fois pédagogique et réflexif qui traverse ma pratique de formatrice.

### L'identité réflexive

La pratique réflexive est intrinsèquement liée à notre désir de comprendre notre expérience, à notre rapport au monde, à notre culture et à nos savoirs, en un mot au "*self-movement*" (Dewey 2005 p. 73) dont nous sommes investis. Offrant une prise sur le réel et sur le présent, elle s'enracine à notre identité. Le développement de cette « identité réflexive » (Perrenoud 2004<sup>7</sup>) s'opère dans le temps et dans la pratique.

Profondément ancrée dans le « processus de soi » (Damasio, 2012, p. 14), c'est-à-dire dans le soi conscient, dans le soi vécu, la pratique réflexive requiert un engagement personnel dans la quête de sens liée à une pratique, quelle qu'elle soit. Alors que la science appliquée s'intéresse aux modèles, aux lois et aux théories, la pratique réflexive se tourne vers le vécu, les pratiques et l'expérience. Elle porte attention et donne un sens à la symbolisation, à la théorisation et aux actions qu'il pose. Elle en explicite les formes et les conditions pour mieux identifier les changements à apporter, au besoin. Cette explicitation passe par le langage et prend des formes variées, allant de la simple évocation au récit de vie.

Dans ma pratique de formatrice, j'ai recours à l'approche réflexive qui, lorsqu'elle est pratiquée en groupe dans une optique de compagnonnage réflexif, participe à la co-construction de la connaissance, en une sorte de *poiesis* collective. Maintenant que les fondements sont présentés, voyons de quelle manière cette approche s'est déposée dans le domaine de la formation en santé.

## L'application pédagogique

Avant de l'étendre à la formation des sages-femmes et des futures infirmières, j'ai proposé l'approche heuristique de l'accompagnement à l'automne 2009, dans le cadre d'un cours de relation d'aide inscrit au programme de formation en psychologie de l'UQTR dans lequel la notion d'accordage occupe une place de choix.

Pour concrétiser cette notion, j'ai proposé des exercices de guidance qui se pratiquent en tandem. Pour ce type d'exercice, j'invite les tandems à faire une marche à l'aveugle pendant laquelle l'un jouera le rôle d'accompagnateur et l'autre le rôle d'accompagné; l'inversion des rôles dans un deuxième temps, permet à chacun d'expérimenter les deux positions.

En apparence très simple, cet exercice requiert pourtant des ajustements constants, car il s'effectue dans le silence. Chacun doit développer une écoute très attentive de son vis-à-vis, quel que soit le rôle qu'il joue. Chaque séquence dure environ trois minutes après quoi j'invite les étudiants à tenir un caucus en vue de recueillir, sur le vif, leurs impressions. Sur le plan pédagogique, cette alternance d'expérience et de verbalisation favorise l'inscription mentale de traces qui permettent une meilleure mémorisation; en d'autres termes, elle permet « *l'engrammation* »<sup>8</sup> cérébrale des expériences vécues, et donc leur exploitation ultérieure (Ginger, 2008). À travers ces échanges, ce sont toutes les perceptions des étudiants qui sont mises à profit. Grâce à cette première analyse à voix multiples, les étudiants sont en mesure de découvrir les possibles retombées de leur expérience, à la fois dans leur développement professionnel et dans la relation thérapeutique.

À la fin de la séance, je demande aux étudiants d'aller un peu plus loin dans leur introspection en procédant, par écrit, à une analyse réflexive (Schön, 1994). Comme formatrice en arts, j'utilise régulièrement cet outil pour amener les futurs artistes-enseignants à mieux comprendre l'expérience de leurs élèves. L'analyse réflexive rend visible ce qui relève de l'expérience. Matérialisée par l'écriture, la réflexion sur

l'expérience permet à l'étudiant de prendre conscience de ses modes de fonctionnement, ce qui lui sera utile tant dans son développement académique que lorsqu'il sera bien établi. L'agir professionnel d'un accompagnateur est complexe; travailler avec l'humain, que ce soit en éducation ou en santé, est une démarche vivante qui nécessite une excellente capacité d'auto-analyse de la part des intervenants, en premier lieu. L'analyse réflexive favorise une certaine distanciation qui contribue à la formation d'un sens nouveau et qui donne ainsi accès à un deuxième niveau de connaissance. Elle favorise l'énonciation de propos plus intimes chez ceux qui résistent à la verbalisation collective. Elle permet de se distancer de l'expérience et ainsi d'en devenir plus conscient. Il s'agit d'une dynamique circulaire longuement analysée par Varela (1989) dans ses études sur le vivant et, avant, lui par Gurvitch (1937), dans sa théorisation de l'immédiat. Pour ce dernier, « l'immédiat est donc ce qui est le plus difficilement accessible, le plus éloigné de nous » (p. 132.), c'est pourquoi l'analyse réflexive et surtout sa consignation écrite constitue un outil pédagogique à privilégier. À travers l'écriture « l'actualisation se fait par une multiplicité de degrés, passant du virtuellement 'présent' à l'actuellement 'donné' » (Gurvitch 1937, p.132).

## Me, myself and you

Comme je l'ai dit plus haut, ma pratique de formatrice est ancrée dans le domaine des arts et c'est un peu de ce terreau que j'exporte dans le domaine de la santé. En soi, ma rencontre avec les étudiants est un exercice de métissage qui nous aide tous à mieux comprendre la réalité de l'autre. Elle permet du même coup de déconstruire quelques clichés associés aux arts qui sont souvent vu comme nécessitant un savoir-faire particulier.

Certains étudiants qui manifestent des intérêts pour les arts voient sans réserve des bienfaits sur les plans personnels, académiques et psychiques :

Participant #5 : ce n'est pas parce que nous sommes des étudiants en psychologie que nous ne pouvons pas aller chercher des outils dans d'autres domaines [...]. Je pense que des activités de même type devraient être plus fréquemment incorporées au cadre de notre formation;

Participant #8 : la danse est un moyen d'expression magnifique selon moi, et utiliser la créativité pour démontrer des concepts d'une profession est une idée trop souvent oubliée! J'ai adoré cette expérience;

Participant #30 : [cela] m'a permis de me détendre pendant un instant, d'oublier le stress des cours, des travaux, des examens et toutes les autres choses.

Chez d'autres étudiants, le simple fait de parler de créativité réveille des sentiments d'insécurité, de timidité et de gêne :

Participant #23 : il s'agit d'une activité que je croyais complexe; tout d'abord, danser m'apparaissait très difficile;

Participant #24 : j'étais mal à l'aise au début, car tout le monde pouvait me voir 'danser' [l'étudiante mime les guillemets] C'était un peu inconfortable et je réagissais en riant;

Participant #7 : je dois vous avouer que j'étais plutôt réticente face à l'activité proposée. Je n'arrivais pas à voir quel lien pouvaient avoir la psychologie et la danse, mais ma perception a changé très rapidement;

Peu habitués au travail corporel, plusieurs admettent avoir été déstabilisés croyant qu'ils avaient à danser, une activité plus facilement associable au loisir qu'à la professionnalisation. Toutefois, au fur et à mesure que les exercices se déroulent, la confiance et l'engagement personnel se substituent au scepticisme et à l'étonnement :

Participant #17 : une certaine résistance a finalement fait place à un transfert, ou un partage, d'une confiance mutuelle;

Ce transfert apparaît de façon très évidente chez une apprentie sage-femme qui analyse un exercice de marche à l'aveugle en se mettant dans la peau d'une femme enceinte :

Participant #41 : Pour moi, cela rejoint les émotions qui peuvent être vécues lorsqu'on vit des changements tels que ceux reliés à la grossesse. On avance plus lentement et on ne sait jamais ce qui va arriver. C'est souvent cela qui nous pousse à aller chercher de l'aide afin de mieux s'adapter et de vivre plus pleinement l'événement;

Les exercices de guidance amènent à concevoir que la relation thérapeutique n'est pas unilatérale. La réciprocité est explorée dans une marche où les étudiants sont placés face-à-face et doivent trouver l'axe commun et, par la suite, marcher ensemble. Dans cette position, l'un avance et l'autre recule, ce qui nécessite un ajustement de la longueur et de la régularité des pas. Ayant posé leurs mains sur les épaules de leur vis-à-vis, ils doivent d'abord déterminer qui sera le guide. Celui-ci aura alors la délicate tâche de faire comprendre à son protégé sur quelle jambe il doit faire son premier pas. Les exercices se déroulant sans la parole, l'accompagnateur doit utiliser son corps pour mobiliser son protégé jusqu'à ce qu'il sente que le poids de son corps se situe au-dessus d'une seule jambe, ce qui libère l'autre jambe pour effectuer le pas. Il s'agit, d'un point de vue métaphorique, de savoir sur quel pied danser. À défaut de trouver ce point d'équilibre, ils se mettent à rechercher le point de déséquilibre. L'exploration du déséquilibre conduit nécessairement à la découverte de l'équilibre. Ainsi connectés, les partenaires entament une marche, au cours de laquelle l'un est *guideur*, l'autre *guidé*. Le *guideur* initie la marche pendant que le *guidé* garde les yeux fermés.



Cette situation amène les étudiants à apprivoiser peu à peu le contact et la proximité corporelle, une réalité qui semble trancher avec leurs habitudes.

Participant #16 : au début, je n'étais pas très enjouée de devoir *toucher* la personne à côté de moi, c'est-à-dire, avoir un contact corporel avec celle-ci. Mais finalement, je me suis vite sentie bien;

Leurs propos traduisent une conversion quasi instantanée suite aux exercices. À travers les exercices, ils font l'expérience de la proximité corporelle, un élément souvent tabou dans la société nord-américaine.

### En conclusion

L'approche heuristique de l'accompagnement proposée aux étudiants en soins de santé permet d'envisager l'expérience esthétique pour sa valeur cognitive. Elle aide les étudiants à constater les limites et résistances de chacun, l'importance du contact visuel, la difficulté à faire confiance, le possible manque d'affinités entre accompagnateur et accompagné, l'état de vulnérabilité où se trouve chacun de membres du tandem, l'importance de la flexibilité dans la pratique.

### Bibliographie

- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: Design causality in the service of consequential theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 390-406.
- Damasio, A. (2012). *L'Autre Moi-Même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- De Bono, E. (2004). *La boîte à outils de la créativité*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New-York: Penguin Group.

Ginger, S. (2008). *Les neurosciences valident les thérapies psychocorporelles*. Conférence prononcée au Congrès International de Psychothérapie Corporelle (CIPC), Paris.

Gurvitch, G. (1937). *Morale théorique et science des mœurs. Leurs possibilités, leurs conditions*. Paris : Alcan.

Lakoff, G., Johnson, M. (1985). *La métaphore dans la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Martinet, A.-C. (2000). Epistémologie de la connaissance praticable : exigences et vertus de l'indiscipline. Dans A. David, A. Hatchuel & R. Laufer (Eds.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 111-124). Paris : Vuibert.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J.-F. Inisan (Dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.

Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.

Ricoeur, P. (1949). *Philosophie de la volonté*. Paris : Aubier.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

## Notice biographique

France Joyal est professeure au Département des arts de l'UQTR. Formée en arts visuels et en danse, elle est également titulaire d'un doctorat en éducation. Elle s'intéresse aux liens entre l'art et le facteur humain tant dans ses recherches que dans sa pédagogie et dans sa production artistique en arts visuels. Ses travaux portent, entre autres phénomènes, sur la métaphore, l'expérience esthétique, la vulnérabilité et la conscience de soi. Soucieuse de réduire le fossé entre le scientifique et le pragmatique, elle multiplie les activités de diffusion alliant la théorie et la pratique.

Courriel : [france.joyal@uqtr.ca](mailto:france.joyal@uqtr.ca)

## Notes

---

<sup>1</sup> Par "accompagnateur", l'auteure désigne toute personne dont les fonctions impliquent une relation d'accompagnement : soignant (psychologue, sage-femme, ergothérapeute, infirmier, massothérapeute, etc.), éducateur (enseignant, éducateur spécialisé, etc.), gestionnaire d'entreprise ou autre.

<sup>2</sup> À titre d'exemple, le Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire :

[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=O&owa\\_type=P&owa\\_aperçu=N&owa\\_valeur\\_rech=ED&owa\\_cd\\_pgm=7990](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=O&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=ED&owa_cd_pgm=7990)

<sup>3</sup> Source originale :

[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=O&owa\\_type=P&owa\\_aperçu=N&owa\\_valeur\\_rech=SA&owa\\_cd\\_pgm=7096](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=O&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=SA&owa_cd_pgm=7096)

<sup>4</sup> Source originale :

[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=O&owa\\_type=P&owa\\_aperçu=N&owa\\_valeur\\_rech=SA&owa\\_cd\\_pgm=7929](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=O&owa_type=P&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=SA&owa_cd_pgm=7929)

<sup>5</sup> Robert Béliveau est médecin généraliste au Centre de médecine préventive et d'activité physique de l'Institut de cardiologie de Montréal.

<sup>6</sup> Émission Second regard consacrée à la situation des étudiants en médecine de l'Université de Montréal (*La médecine méditative*), présentée le 8 mars 2015 sur les ondes de Radio-Canada.

<sup>7</sup> Source originale :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html)

<sup>8</sup> L'italique est de Ginger.