



**HAL**  
open science

# L'intuition dans les soins, une construction de compétences et de méta compétences

Angèle Michel

► **To cite this version:**

Angèle Michel. L'intuition dans les soins, une construction de compétences et de méta compétences. Education. 2017. dumas-04092550

**HAL Id: dumas-04092550**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04092550>**

Submitted on 9 May 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

**Master 2 Sciences de l'éducation  
Parcours Expertise et recherche en éducation**

**Année universitaire 2016-2017**

**MEMOIRE**

**Titre : L'intuition au cœur des soins**

**Sous-titre : Une construction de compétences et de méta  
compétences**

**Nom de naissance : MICHEL**

**Prénom : Angèle**

**Numéro d'étudiant(e) :**

**Sous la direction de M. / Mme (NOM, Prénom) : ASTIER Philippe**

**Etablissement de rattachement : Université Lumière Lyon 2 - ISPEF**

Avec clause de confidentialité

Sans clause de confidentialité



## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
1.1 De la définition de l'intuition .....	9
1.2 Vers l'objet de la recherche .....	14
<b>CERNER L'INDERTERMINE</b> .....	<b>16</b>
2.1 Aux origines de l'action .....	16
2.1.1 La mise en mots .....	15
2.1.2 La mise en acte .....	21
2.2 Le paradoxe de l'œuf et de la poule .....	28
2.2.1 Où l'on commence à comprendre que ce n'est pas si simple.....	27
2.2.2 Où l'on commence à comprendre l'intérêt en formation .....	31
2.3 La face cachée de la compétence.....	40
2.3.1 L'incorporation de structure .....	40
2.3.1.1 Automatismes et habitus .....	40
2.3.1.2 Acquisition des automatismes .....	43
2.3.1.3 Approche dynamique de l'habitus .....	45
2.3.2 Les compétences incorporées .....	48
2.3.2.1 Une formulation complexe .....	48
2.3.2.2 Une prise de conscience possible .....	50
2.4 L'intuition dans la fabrique .....	57
2.4.1 La formation : déformation et transformation d'habitus .....	57
2.4.1 2 La fabrication d'infirmière et compétence .....	61
2.5 Conclusion intermédiaire .....	68
<b>METHODOLOGIE</b> .....	<b>71</b>
3.1 Le choix du sujet : une réflexion importante .....	72
3.2 Définition de l'échantillon et matériel de la recherche .....	72

3.2.1 Le récit .....	72
3.2.2 La taille du corpus .....	73
3.2.3 Critère de sélection des enquêtés .....	73
3.3 Le déroulement .....	76
3.4 Limite .....	77
<b>ANALYSE</b> .....	<b>80</b>
4.1 Définition de l'impalpable .....	80
4.2 A l'origine de l'intuition professionnelle : le couplage .....	82
4.3 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'affectivité .....	87
4.4 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'incorporation .....	90
4.5 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'habitus .....	95
4.6 A l'origine de l'intuition professionnelle : la prise de risque .....	98
4.7 La compétence infirmière en construction .....	101
4.7.1 Usage de l'intuition chez les novices .....	101
4.7.2 Usage de l'intuition chez les compétents .....	104
4.7.3 Usage de l'intuition chez les experts .....	105
4.8 L'intuition, frein ou catalyseur de compétences chez les soignants ?.....	109
4.8.1 Dans le métier .....	109
4.8.2 La construction des compétences.....	114
4.8.3 La socialisation professionnelle .....	116
4.8.4 Usage du formateur .....	119
4.8.4.1 Les leviers .....	119
4.8.4.2 La zone proximale de développement de l'intuition.....	127
4.8.4.3 Entre normalisation et transgression .....	132
<b>DISCUSSION</b> .....	<b>135</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>144</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	

*"Mais dans l'apprentissage des sciences, [...] on est conduit à accorder une place prépondérante à la construction d'objets pour lesquels il n'existe pas d'information directe par la perception. Les concepts de nombre, de grandeur, de transformation géométrique, de quotient et de produit de dimensions, représentent tous un saut par rapport à la perception. Sans l'imagination, il n'y aurait pas de science.*

*Le constructivisme, c'est d'abord la possibilité pour les enfants comme pour les savants, de construire des objets de pensée hypothétiques qui permettent de rendre cohérentes entre elles les propriétés de l'action et les informations tirées des situations ; mais celles-ci sont élaborées, et parfois très éloignées de la perception, comme le sont les concepts de force chez Newton, d'oxygène chez Lavoisier, d'évolution chez Darwin, de gène chez Mendel, ou d'inconscient chez Freud. Il nous faut nous appuyer sur l'intuition et en même temps nous en défendre.*

*En outre ce qui résultait d'une construction délicate pour l'enfant de 5 ans peut devenir un objet de pensée évident pour l'enfant de 8 ans, qui ne parvient plus alors à prendre de distance par rapport à cette nouvelle évidence. Il y a de nombreuses constructions contreintuitives dans la science.*

*C'est à ce point crucial que se situe la prise de conscience, et que l'aide du maître ou d'autrui peut avoir la fonction que Vygotski lui attribuait dans la zone de proche développement.*

*Le maître dispose alors de plusieurs cordes à son arc : le choix des situations, l'entraînement dans l'activité, l'aide à la sélection de l'information pertinente et aux inférences, et ce faisant à la formation des schèmes et des invariants opératoires."*

*Gérard Vergnaud*



# INTRODUCTION

*C'est avec la logique que nous prouvons et  
avec l'intuition que nous trouvons. »*

Henri Poincaré (1905)

Selon Patricia Benner, auteure du livre « *Du débutant à l'expert : Excellence et pouvoir dans la pratique infirmière clinique* » (Benner, 1984), au niveau de l'excellence, la conscience perceptive est l'élément central d'un bon jugement infirmier. Cette conscience perceptive commencerait par de vagues intuitions et des évaluations globales qui échappent au départ à l'analyse critique. Le plus souvent, la clarté conceptuelle suit plutôt qu'elle ne précède le jugement.

Stuart Dreyfus et Hubert Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1980, Dreyfus, 1981) ont mis au point un modèle d'acquisition des compétences fondé sur l'étude des joueurs d'échecs et des pilotes d'avions en situation d'urgence. Dans l'acquisition et le développement d'une compétence, un étudiant passe par cinq stades successifs :

- Novice ► Il a peu ou pas d'expérience et de compétence. Il est donc peu possible de prévoir la réussite de ses actions. Il a besoin d'être guidé avec des règles " absolues ", sans lien avec le contexte. La réussite des tâches simples qui lui sont attribuées permet un gain de confiance en lui. Ainsi le novice peut commencer à assimiler les comportements et les actions à réaliser.
- Débutant avancé ► Quelques schémas d'action et règles commencent à être assimilés. Il n'y a pas de prise de recul sur son activité. Le contexte commence à être pris en compte. Le débutant reste dépendant des règles même si certains réflexes commencent à émerger. La guidance et le compagnonnage restent nécessaires pour permettre au débutant de progresser. Pour le moment, le débutant reste conscient des éléments significatifs, il doit donc rester concentré avant d'agir.
- Compétent ► Il dispose de plus d'expérience. Il peut hiérarchiser les éléments importants. Il peut prendre le contrôle de l'action. Il y a émancipation et critique de la règle. Il y a possibilité d'initiative. C'est l'implication émotionnelle qui permet le passage de l'hémisphère gauche à l'hémisphère droit. Selon les théories analytiques synthétiques, l'hémisphère

droit serait le centre de la logique, de l'analyse, du rationnel, des apprentissages. L'hémisphère gauche, centre des émotions, serait davantage un organe de synthèse, adaptatif, qui s'attache à la configuration globale de l'information. L'intuition aurait à voir avec cette capacité à imaginer des réponses et des solutions hors « logique prédictible ». Les échecs et les succès rencontrés modifient ainsi les interconnexions neuronales entre les hémisphères.

- Efficace ► La théorie s'efface pour laisser place à l'intuition pour reconnaître les situations. La règle fait place aux connexions synaptiques. Il va " sentir " les situations. L'analyse des situations devient plus intuitive alors que la prise de décision reste toujours consciente et organisée. La personne efficace affine son intuition par sa capacité à mettre en rapport l'expérience d'autrui et ses propres perspectives.
- Expert ► A ce stade, il y a une affinement des perspectives personnelles. La prise de décision est intuitive. L'intuition intervient dans la reconnaissance des situations mais aussi dans le but à atteindre et les moyens d'y parvenir. L'expert n'est plus conscient de ses mécanismes de prise de décisions. Il paraît ne pas " réfléchir ". En effet, il ne réfléchit plus aux règles à appliquer mais il se concentre sur l'objectif à atteindre et les raisons de parvenir à ses buts.

P. Benner s'appuie sur ce modèle et l'applique au champ infirmier. Pour accéder à une maîtrise totale de ses compétences, l'infirmière franchit selon elle cinq étapes (1995, p.23-35) :

- Novice ► Il dispose des représentations et connaissances antérieures à la formation et parfois sur certaines pratiques mais il n'a ni expérience ni compétence dans le champ des soins. De ce fait, son comportement est limité et rigide, et ses actes éventuellement inutiles ou non adaptés.
- Débutant ► Il dispose de quelques expériences et compétences dans le métier. Les débutants ont fait face à suffisamment de situations réelles pour noter (eux-mêmes ou sur indication d'un tuteur) les facteurs signifiants qui se reproduisent dans les situations identiques. Le débutant peut formuler des principes qui dictent ses actions mais il lui manque encore de pouvoir

prioriser les caractéristiques constitutives de ces principes.

- Soignant compétent ► Après deux à trois ans dans un service, il est en capacité de planifier et organiser ses soins en les priorisant. Il commence à percevoir ses actes en termes d'objectifs ou de plans à long terme dont il est conscient. Le soignant compétent n'a pas encore la rapidité, ni la souplesse de l'infirmier performant, mais il a le sentiment de maîtriser les choses et d'être capable de faire face aux situations imprévues le cas échéant.
- Soignant performant ► Le soignant performant perçoit la situation comme un tout, et non en termes d'aspects. Il est en capacité à faire face aux situations complexes et imprévues. La perspective n'est pas réfléchie mais se présente d'elle-même car fondée à la fois sur l'expérience et sur les événements récents. Outre la perception, l'infirmier performant utilise les maximes qui le guident, mais de façon non encore optimale. Les maximes sont des instructions codées qui n'ont de sens que pour des professionnels ayant déjà une bonne compréhension de la situation.
- Expert ► A partir de cinq années dans un service, le soignant a développé une intuition professionnelle qui lui permet d'appréhender et d'anticiper les actions nécessaires lors de situations urgentes ou complexes. Il fait, à ce niveau, appel à sa créativité. L'expert est capable de passer du stade de la compréhension à l'acte sans s'appuyer sur les principes analytiques (règles, maximes). Sa grande expérience lui donne une vision intuitive de la situation et lui permet d'appréhender un problème sans se perdre dans un large éventail de solutions et de diagnostics stériles. L'expert décrit leur capacité perspective en termes de " pressentir ", de " sentiment de malaise " ou " l'impression que ça ne tourne pas rond ".

Pour P. Brenner, ce processus est le reflet de 3 types de changements :

- Passage de la confiance en des principes abstraits à l'utilisation d'une expérience passée concrète.
- Modification dont l'apprenant perçoit une situation : un tout dans lequel seules certaines parties sont utiles, et non plus un assemblage d'éléments pris çà et là.
- Passage d'observateur à celui d'agent impliqué.

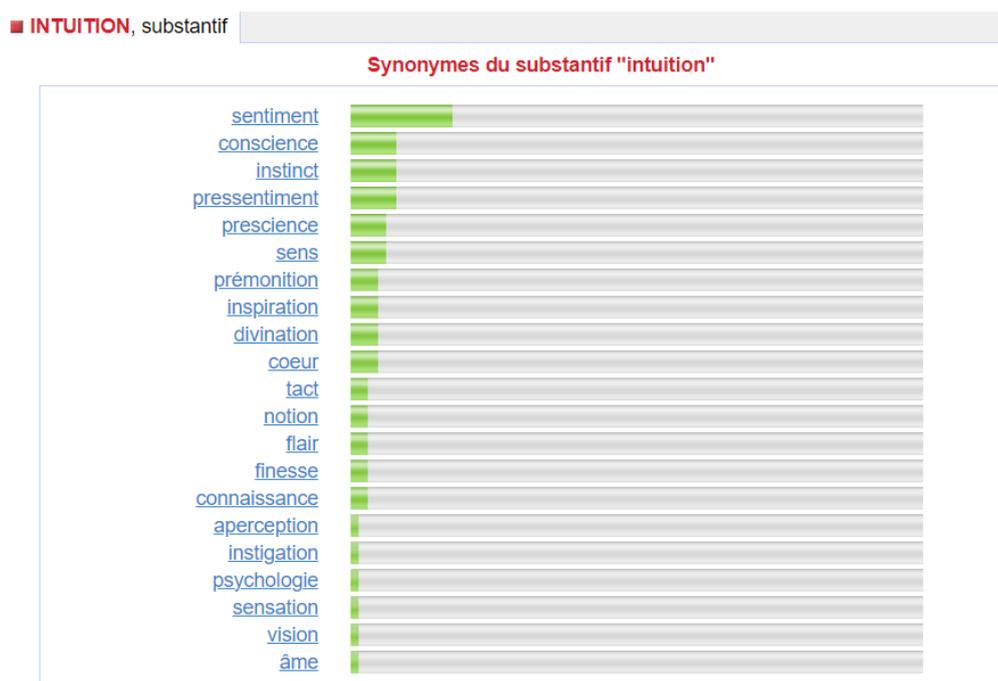
Benner positionne la perception intuitive au cœur de la profession infirmière. Je vous propose de nous arrêter un moment et de partager mes premières interrogations sur cette notion d'intuition dans la vie professionnelle comme outil de perception de situations, de compréhension et de prise de décision. En plus d'une haute technicité intervenant sur l'humain, c'est la capacité de poser les bons problèmes inédits et de les gérer en direct qui conditionne la compétence des soignants. De nombreux ingrédients de la compétence sont proposés dans la littérature. L'intuition en fait-il parti ? Commençons par tenter de la définir.

## 1.1 De la définition de l'intuition :

Etymologiquement, l'intuition dérive de *intuitio*, déjà attesté à basse époque au sens de : « vue, regard » lui-même dérivé de *intueri* : « regarder attentivement ; avoir la pensée fixée sur ». En 1542 il désigne " l'action de contempler ". Honoré Balzac, en 1831, dans « *Peau de chagrin* » propose une nouvelle acception : « *pressentiment qui nous fait deviner ce qui est ou doit être* ».

Nous voyons que dès son origine, l'intuition est liée à une expérience visuelle, à l'observation, à la perception et la pensée ainsi qu'au pressentiment divinatoire.

La synonymie proposée CNTRL montre graphiquement :



Nous pouvons voir le terme Sentiment être en tête des synonymes possibles et de manière nette. Mais nous pouvons aussi entendre les mots Conscience, Instinct et Pressentiment être associés à l'intuition.

Mais l'antinomie proposée est encore plus significative :

■ INTUITION, substantif

Antonymes du substantif "intuition"

déduction	
raisonnement	

L'intuition est opposée au raisonnement et à la déduction.

Dans le sens le plus commun, l'intuition est difficilement définissable. Le domaine de l'intuition est large : il concerne aussi bien la connaissance proprement dite (représentation du monde) que les sentiments (sur les choses) ou les motivations (à agir). Le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNTRL) définit l'intuition comme « *la connaissance directe et immédiate d'une vérité qui se présente à la pensée avec la clarté d'une évidence, qui servira de principe et de fondement au raisonnement discursif* ».

A travers ces éléments, nous pouvons saisir que l'intuition relève d'une connaissance immédiate, instantanée, sans détour par la déduction, inconsciente, qui sert de fondement au raisonnement. Elle a une origine qui la place du côté de l'observation et de la pensée focalisée. Elle fait référence aux sentiments.

Selon Carl Gustav Jung, dans son livre « *L'homme à la découverte de son âme* » (1963), l'accès à la réalité s'établit sur 4 fonctions psychologiques :

- L'intuition
- La sensation ou faculté à nous placer dans le présent et à le percevoir
- La pensée ou l'intellect
- Le sentiment ou les affects

L'intuition est pour lui distincte à la sensation qui relève davantage d'un processus analytique. Le sujet axé sur l'intuition s'intéresse à la signification (globale et synthétique) des éléments de la réalité qu'il perçoit. Dès lors, l'intuition est en lien avec l'idée d'une représentation synthétique et dynamique du réel. Cette approche nous amène à penser l'intuition professionnelle comme un accès à la réalité au même titre que la perception des sensations et sentiments ou la pensée.

Il y a une deuxième approche de l'intuition, qui postule qu'elle dépasse le cadre du cerveau et de l'individu. Elle viendrait d'un champ d'information collectif, serait une transmission d'inconscient à inconscient. C'est l'inconscient collectif de Jung.

Cette approche psychanalytique met en lumière l'enracinement de l'intuition professionnelle dans une dimension tant personnelle que collective.

*« La capacité intuitive consiste à percevoir des éléments contextuels et à les agencer de manière adaptative pour trouver une solution nouvelle dans un programme préétabli ou dans une situation répétitive »,* expose Roland Jouvent, professeur de psychiatrie et directeur du centre Émotion du CNRS à la Salpêtrière, à Paris et auteur du *« Cerveau magicien »* (2009).

Sadler-Smith et Shefy (2004, p.78), quant à eux parlent d' *« un processus implicite (...) dont la vitesse d'opération est plus lente que l'instinct, mais plus rapide qu'une idée ; probablement en lien avec des modèles dérivés de la mémoire des individus, avec des apprentissages implicites, des événements significatifs en termes d'émotions ou des archétypes universels ; qui peut se combiner avec de la rationalité analytique ; qui est holistique, réactif et automatique »*.

Selon Herbert Simon, l'intuition fonctionne ainsi : *« la situation fournit un indice ; cet indice donne à l'expert un accès à une information stockée dans sa mémoire, et cette information, à son tour, lui donne la réponse. L'intuition n'est rien moins que de la reconnaissance »* (Kahneman, 2012, p.284-286).

Nous avons là un début de réponse à mes questions. L'intuition serait une réponse adaptative, originale et personnelle en lien avec un couplage entre notre capacité à

percevoir des éléments dans un contexte et une schématisation, synthétique et globale de ces éléments dans un ensemble connu.

*« En réalité, pour les neurosciences, explique la neurologue Régine Zékri-Hurstel, auteure avec Jacques Puisais du Temps du goût (2010) : il s'agit pour une bonne part d'informations sensorielles captées par notre cerveau mais qui ne parviennent pas à notre conscience. C'est pourquoi beaucoup de neuroscientifiques nomment l'intuition "inconscient d'adaptation". Notre cerveau arrive directement aux conclusions et nous fait prendre des décisions sans que nous ayons conscience des perceptions subliminales qui nous y ont conduits.*

*La neurologue ajoute que notre intuition est connectée à notre banque de données sensorielles, toujours en mouvement, et s'adapte en permanence pour percevoir le moindre changement. Les plus intuitifs sont donc ceux qui ont le mieux développé leurs qualités sensorielles. L'émotion vient des sens, elle est essentielle dans la capacité intuitive.*

Cette approche nous conforte dans notre questionnement sur la place des sens dans l'émergence de l'intuition. Au plus nous développons notre capacité à sentir, au plus nous enrichissons notre banque d'émotion, au plus nous étendons notre capacité intuitive. Elle relève d'un inconscient d'adaptation, d'une capacité du cerveau à arriver directement à des conclusions en shuntant leur élaboration. C'est un processus inductif et non pas déductif comme l'est le raisonnement.

Si nous nous référons aux théories analytiques synthétiques, l'implication émotionnelle permet le passage entre ces deux hémisphères et favorise ainsi la compétence.

En formation, il peut ainsi paraître intéressant de laisser place à l'implication émotionnelle, à l'évocation des ressentis des étudiants afin d'étendre leurs capacités intuitives et leurs compétences.

Le psychanalyste Moussa Nabati (2006, p245) précise que « Si l'on cesse d'être branché sur soi, si l'on entre véritablement en empathie avec l'autre, alors on peut

*sentir, pressentir des choses, des événements qui ne sont pas la projection de nos peurs, désirs ou angoisses. »*

L'approche de ce psychanalyste met en avant l'importance de l'écoute de soi et l'empathie comme des éléments incontournables de l'intuition. Rogers (1980) écrit :

*« Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si ». (p.59)*

Nous voyons là une dimension personnelle et interpersonnelle dans l'intuition. L'intuition prend sens dans la rencontre avec l'Autre.

Nous pouvons retrouver ici, un élément du modèle de compétence des frères Dreyfus, qui qualifient la personne efficace par sa capacité à mettre en rapport l'expérience d'autrui et ses propres perspectives. L'efficacité repose sur le lien entre la capacité empathique, pour mieux saisir l'expérience de la situation par autrui, et la capacité à s'écouter, ressentir le contexte.

## **1.2 Vers l'objet de la recherche :**

Ces définitions nous amènent à nous questionner sur les éléments contributifs et constitutifs de l'intuition et son lien avec le monde professionnel :

- L'intuition ne serait-elle pas une manifestation instantanée et contextualisée de notre capacité à la reliance de savoirs personnels et professionnels ?
- Est-ce que notre capacité à mobiliser nos sens et à ressentir (les sens, l'observation, l'émotion et l'empathie) sont des briques de cette intuition ?
- Est-ce que notre capacité à la résilience pour accepter les

contradictions et les paradoxes de la vie permet de contribuer à l'intuition ?

- Un être humain est une galaxie, complexe et avec une multiplicité intérieure. Je me demande alors si l'intuition résulte de notre capacité à schématiser, instantanément et dans un contexte précis, une profusion d'informations enregistrées dans notre inconscient, fruit de notre culture, nos expériences, réflexions, rencontres, lectures, sur le plan personnel et professionnel.

L'intuition demande un apprentissage dans l'écoute de son monde intérieur et du monde de l'autre à travers un lien empathique dans une situation précise. Cet apprentissage repose notamment sur un développement de la perception de situations qui se construit. Nous pouvons ainsi nous questionner sur la formation des étudiants en soins infirmiers dans le développement de l'intuition professionnelle en lien avec le développement de leurs compétences :

- Si nous nous référons au modèle de la compétence de Benner, nous pourrions nous demander en quoi l'intuition permet la bascule dans la compétence pour l'étudiante ?
- Selon Schön, dans son livre le praticien réflexif (1994) pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle. Mais alors en quoi la formation des étudiants permettrait-elle de développer ces capacités, ces habiletés constitutives (observation, empathie, écoute active...) de l'intuition et nécessaire à la pratique d'un art infirmier ?

Mon parcours de soignant puis de cadre de santé me pousse à me questionner sur les compétences des infirmiers et de leurs réalités dans un contexte tendu.

A travers ma réflexion sur l'intuition, il me semble que je cherche à comprendre comment se développe la compétence des professionnels soignants et comment la formation prépare, construit, façonne les étudiants à la réalité de demain. Ce travail sur le développement de l'intuition m'amène à me m'interroger sur ma place de formateur dans cette " fabrique d'infirmiers ".

Ces questionnements m'amènent à formuler la problématique suivante :

**Par quels processus le développement de l'intuition professionnelle permet la compétence des étudiants dans les " fabriques d'infirmiers " ? Quelle place pour le formateur ?**

Je propose dans un premier temps de recueillir et commenter les données de littérature afin de mieux comprendre la contribution de l'intuition dans le champ de la compétence professionnelle.

Dans un second temps, il s'agira de préciser la méthodologie et le matériel collecté : définition de l'échantillon et des modalités de recueil des données.

En fin j'analyserai et discuterai les résultats afin de proposer un regard plus en profondeur sur l'intuition professionnels infirmiers.

# CERNER L'INDERTERMINE

*Il n'est d'autre connaissance qu'intuitive.  
La déduction et le discours, improprement appelés connaissance,  
ne sont que des instruments qui conduisent à l'intuition.*

Jean Paul Sartre, 1943

## 2. 1 Aux origines de l'action :

### 2.1.1 La mise en mots :

Si l'intuition paraît être une notion vécue de l'intérieur dans l'action, elle peut être exprimée dans le récit de nos actions. J'entends par action, toutes actions qu'elles soient actions visibles et abouties comme toutes pensées, jugements plus intérieurs.

Jean Ladrière souligne dans « *l'Articulation du sens* » que « *l'approche réflexive qui est décevante peut être remplacée par l'étude des formes objectives dans lesquelles s'organise l'expérience* » (1970, p.1)

L'intuition serait-elle une forme organisatrice de l'expérience, de la pratique réelle, de l'interprétation du prescrit qui peut devenir génératrice de compétence ?

L'expérience humaine est transmise dans la narration que nous pouvons en faire, c'est-à-dire de ce que l'on dit lorsque l'on énonce de manière compréhensive pour autrui ce que l'on fait. L'art de raconter est l'art d'échanger des *expériences*, ou encore, selon les mots de Paul Ricœur, des « *exercices populaires de sagesse pratique* ».

Le travail de Paul Ricœur sur le discours de l'action (Ricœur, 1977) paraît éclairer notre réflexion sur l'intuition car il propose une lecture différente du champ des sciences du comportement et de la sociologie de l'action, celui de la teneur de sens. Il a pour but de mettre en lumière la contribution du langage à la philosophie de l'action.

P. Ricœur interroge les rapports qui existent entre temps vécu et temps narré dans « *Temps et récit* » (Ricœur, 1983, 1984, 1985). À travers la notion de mise en intrigue, il met en évidence un lien spécifique entre temps vécu et temps raconté.

Les trois volumes de « *Temps et récit* » présentent une théorie herméneutique du temps extrêmement complexe, dans laquelle la configuration narrative occupe une place centrale. Selon la thèse centrale du livre, c'est la narration qui transforme l'expérience du temps en temps humain, la formation du temps connaît une évolution qui mène d'un « *temps préfiguré à un temps refiguré par la médiation d'un temps configuré* ».

Concrètement, la création du temps humain est divisée en trois phases : le temps humain passe ainsi de la *préfiguration* ou *mimèsis* I à la conception quotidienne du temps, puis à la *configuration* littéraire du temps ou *mimèsis* II, pour arriver enfin à la *refiguration* de celui-ci par la *mimèsis* III.

1. La préfiguration : elle désigne l'enracinement de l'intrigue (*muthos*) dans une précompréhension du monde de l'action. Car si l'intrigue est une « imitation » (une *mimesis*) d'action, il faut bien qu'elle renvoie à cet ancrage préalable. La préfiguration renvoie au monde auquel se réfère le récit tel qu'il est expérimenté par l'auteur réel mais aussi par le lecteur.

2. La configuration : elle désigne l'entrée dans le monde de la fiction proprement dite, la mise en forme du texte, c'est-à-dire le moment où la pensée de l'auteur s'extrait de l'expérience immédiate pour devenir un texte. Le temps est alors configuré comme un régime de « concordance-discordance ». La discordance du temps vécu ne peut être rassemblée que par le récit qui lui redonne une unité.

3. La refiguration : elle désigne l'appropriation de l'œuvre par le lecteur, l'appropriation du récit dans son propre monde, dans son système de valeurs : « *ce qui est interprété dans un texte, c'est la proposition d'un monde que je pourrais habiter et dans lequel je pourrais projeter mes pouvoirs les plus propres* » (TR I, p122) Le faire-narratif re-signifie le monde et celui-ci est appréhendé sous l'angle de la *praxis* humaine : « Ce qui est resignifié par le récit est déjà présignifié au niveau de l'agir humain »

La pensée " ricœurienne " nous permet d'émettre des hypothèses et de prolonger notre réflexion sur l'intuition professionnelle :

1. La préfiguration : toute action même intuitive est ancrée dans un réseau conceptuel. Les actions se situent dans un champ de référence qui est propre à l'acteur en situation. Dans le récit, les actions se réfèrent donc au monde de l'action de l'acteur mais font aussi appel à celui du lecteur. Nous pourrions parler d'une précompréhension commune du monde permettant de saisir l'action. Ainsi plus les références professionnelles se développent, plus le monde de l'action de l'auteur et du lecteur s'enrichit en possibilités d'actions de plus en plus pertinentes dans un champ professionnel. Si nous extrapolons cette idée au champ de l'intuition, elle peut alors se professionnaliser dans le sens où cette intuition va s'ancrer dans un champ conceptuel professionnel commune à l'acteur et au lecteur. Nous pouvons prendre pour définition de champ conceptuel celle proposée Gérard Vergnaud (1996) qui propose « *un espace de problèmes ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter* »

2. La configuration : Le récit est donc un moyen d'organiser, de structurer le temps et les intentions de l'action. Nous donnons un sens à notre expérience à travers notre récit qui unifie les actions. Cela demande à l'acteur de créer de la concordance dans la discordance. Il fait appel à la capacité de résilience de l'auteur et du lecteur dans le sens de Boris Cyrulnik. (2012) Pour lui, la résilience décrit le processus dynamique et interactif qui aide à reprendre un bon développement après un trauma ou dans des circonstances adverses. Selon lui, « *comprendre une telle attitude face au malheur exige deux positions de pensée : renoncer aux causalités linéaires totalement explicatives et accepter d'intégrer des explications partielles, mais fonctionnant dans un même ensemble systémique.* » Nous avons tous une capacité à accepter les contradictions et les paradoxes des situations pour leur donner un sens plus global dans nos expériences de vies.

Les récits d'intuition professionnelle permettent peut-être alors de donner une continuité, une concordance dans une chaîne d'actions parfois discordante dans un

temps linéaire. A l'inverse de P. Ricoeur, Ludwig Wittgenstein dans son œuvre « *Les Investigations philosophiques* » (1953), opte pour une séparation stricte entre deux jeux de langage : motif contre cause, action contre événement. Il fait valoir que ce qui donne la signification à nos mots ce ne sont pas des expériences internes ou des pensées préalables, mais l'*usage* que les locuteurs de la langue font de ces mots et qu'ils ont appris. « *La signification, c'est l'usage* ». Ce qui fait que nous avons une vie intérieure, c'est que nous parlons ; et cela suppose un langage commun, public, dont elle est induite. Notre vie intérieure consiste donc à savoir utiliser un langage qui est public.

Mais si l'intuition professionnelle ne peut s'exprimer que difficilement soit car trop profondément enfouie dans notre inconscient soit non nommable dans un champ professionnel, est-il possible de lui faire une place dans notre vie intérieure ? Comme un G. Orwell dans 1984, le travail de L. Wittgenstein paraît répondre à la négative à cette question. Le mot conditionne la pensée, l'acte.

Pourtant, cette intuition paraît surgir et s'imposer à nous au-delà des mots. L'approche ricœurienne, rejoint davantage celle de Lev Vygotski qui a expliqué il y a 80 ans que le « sens » donné aux mots est différent de leur « signification » conventionnelle. Dans le dernier chapitre de « *Pensée et langage* », L. Vygotski (1934) apporte une nuance entre « sens » et « signification » : l'individu ajoute à la signification d'un mot, les expériences diverses qu'il peut avoir associées à ce mot ou à cet énoncé, au point de lui donner un sens différent de la signification conventionnelle de la langue.

Ainsi, si le mot conditionne la pensée et l'acte, l'expérience enrichit le mot d'une composante personnelle liée à notre trajectoire. L'intuition professionnelle, avec un sens dans le champ collectif, reste un concept en lien avec l'expérience que chacun en fait car comme l'annoncé Vygotski, le concept, c'est la « signification des mots ».

3. La refiguration : Dans un premier temps, la refiguration permet à l'acteur de modéliser son expérience en le déposant par le récit. Il permet de garder en conscience une série d'actions, une expérience. Le récit nourrit à son tour le champ de référence et de la configuration des expériences passées comme futures non pas dans un sens d'enrichissement basique d'un catalogue d'action mais comme une modification plus profonde du champ de perception, et de signification de l'acteur.

Par ailleurs, le récit rend l'expérience transmissible à l'autre. L'expérience existe dans la possibilité de l'autre à entendre ou lire. Aristote, évoquant la catharsis, ne disait pas autre chose, sinon que la mimésis est entièrement réglée sur la réception de l'auditoire. Le texte ne prend donc son sens que s'il est lu, manière pour lui de refigurer le champ pratique. Ainsi, nous pouvons être confrontés au problème de la communication en plus de celui de la référence. L'intuition professionnelle, mode de connaissance inconscient et immédiat opérant sans user du raisonnement, est-il un concept racontable, recevable dans le champ des sciences infirmières ?

Ce dernier point peut être éclairé par deux concepts clés pesant sur l'acquisition de connaissances issues de l'expérience d'autrui (Soulier, 2006, p.156) : le concept de rapportabilité (reportability) et celui de racontabilité (tellability) :

*- la rapportabilité concerne en particulier l'espace social qui sera occupé par le narrateur. Un événement rapportable est un événement qui est à la fois peu commun et qui a un impact fort sur les attentes et les désirs des destinataires du témoignage. Ils déterminent la crédibilité accordée au narrateur par le lecteur.*

*- la racontabilité: Une racontabilité élevée est obtenue lorsque le récit d'une expérience personnelle traite d'un événement notable, inhabituel ou qui pose problème. Une racontabilité basse correspond à un événement qui est relaté et considéré par les destinataires du témoignage comme étant banal.*

Selon Ricœur, parce que nous sommes dans le monde et affectés par des situations, nous tentons de nous y orienter sur le mode de la compréhension et nous avons quelque chose à dire, une expérience à porter au langage et à partager. (Ricœur, 1983).

Notre capacité à la reliance et à la résilience peut donner un sens à l'action en situation mais aussi dans le temps à travers les récits de notre expérience. Ainsi le récit des intuitions professionnelles a des contours flous qui se façonnent dans le temps où il est relaté, dans le moment de la trajectoire de vie de celui qui raconte et pour celui qui écoute. « *Le conteur emprunte la matière de son récit à l'expérience : la sienne ou celle qui lui a été rapportée par autrui* » (Benjamin, 2000a, p.121).

Le monde intérieur (le vécu) et extérieur (le réel) de l'acteur et du lecteur se

développent à travers les récits d'expérience tant sur plan personnel que professionnel. Notre galaxie de données s'enrichit par l'action et par notre récit de l'action en ouvrant à chacun un champ de possible de plus en plus vaste.

Lorsque l'intuition professionnelle est évoquée dans les récits, elle permet l'action dans différentes dimensions avant, pendant et après l'action :

- Elle est génératrice pour l'action : « je fais cela car je le sens comme ça, je ne sais pas bien pourquoi mais j'ai l'intuition de le faire ».
- Elle donne une cohérence dans le cours de l'action : « j'ai fait ça parce que... et bien parce que j'en ai eu l'intuition ».
- Elle ouvre un champ des possibles à tous :
  - Pour celui qui narre : « j'ai fait ça par intuition et maintenant je sais que je peux le refaire, donc je sais faire ou ne plus faire »,
  - Comme pour celui qui écoute : « ah tiens il a fait ainsi et c'est possible de le faire comme lui ».

La mise en mot permet ce retour réflexif que propose le créateur du concept de praticien réflexif, Schön (1994). Ce dernier différencie la réflexion dans l'action et celle sur l'action. La première se développe au cours de l'action alors que la seconde se déroule a posteriori. L'intuition échappe au raisonnement, à la conscience. Il est connaissance immédiate et fonde le raisonnement discursif.

Si nous ne nous entendons pas toujours sur une définition claire de l'intuition professionnelle, sa manifestation dans l'action et/ou dans les récits d'expérience fait d'elle un révélateur d'organisation objective de la pratique.

Il serait intéressant pour mieux comprendre cet aspect d'organisation de la pratique par l'intuition professionnelle, de mieux comprendre le processus de conceptualisation et de mise en œuvre de l'action. Comment agissons-nous en situation ?

### 2.1.2 La mise en acte :

Nous pouvons nous tourner là encore vers le travail de Vergnaud qui propose « *une théorie cognitiviste qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de*

*base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques » (Vergnaud, 1996, p.197).*

Il définit le schème en une « *organisation invariante de la conduite pour une classe de problèmes donnée* » ainsi « *c'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances en acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire* » (Vergnaud, 1990, p.136).

« *C'est aussi dans les schèmes qu'il nous faut rechercher la première expression des concepts organisateurs de l'activité ; enfin les activités langagières et symboliques sont elles-mêmes engendrées par des schèmes de dialogue et d'énonciation* ». Le schème est une entité cognitive qui génère l'activité du sujet : aussi bien l'activité comportementale (les gestes, les verbalisations, etc.) que l'activité cognitive (la perception et la prise d'information, le raisonnement, l'adaptation etc.). Le schème a donc pour fonction d'engendrer les deux registres fondamentaux de l'activité : la pensée et la conduite qu'elle engendre.

Un schème se compose nécessairement de quatre sortes de composantes (Vergnaud, 2000, p.92) :

- Le but, les sous buts : même si le but n'est pas toujours pleinement conscient, on peut toujours identifier une intentionnalité dans l'organisation de l'activité, avec son cortège de sous-buts et d'anticipations (l'intention, le désir, le besoin, la motivation, l'attente). Avec des niveaux hiérarchiques qui peuvent être présents : « Ils précèdent et accompagnent... » l'activité. C'est la composante d'anticipation de l'action.
- Les règles d'action, de prise d'information et de contrôle : « C'est cette composante qui constitue la partie générative du schème, celle qui engendre au fur et à mesure le décours temporel de l'activité. » Cette composante de régulation qui intéresse toutes les sphères cognitives prenant en compte par exemple la recherche en mémoire.
- Les invariants opératoires : la connaissance du réel : « ... celle qui a pour fonction d'identifier et de reconnaître les objets, leurs propriétés, leurs relations, et leurs transformations. » L'auteur ajoute : « La fonction principale des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner

*l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente. »*

- Le théorème en acte : *« Proposition tenue pour vraie dans l'activité. »*
- Le concept en acte : ce qui est pertinent ou non pertinent. *« Il n'y a pas de théorème sans concept et de concept sans théorème. Métaphoriquement on peut dire que les concepts en acte sont les briques avec lesquelles les théorèmes en acte sont fabriqués, et que la seule raison d'existence des concepts en acte est justement de permettre la formation de théorèmes en acte, à partir desquels sont rendus possibles l'organisation de l'activité et les inférences. »*
- Les inférences : l'activité en permanence est régulée, s'adapte au changement situationnel. La prise d'information est mise en lien avec des règles conditionnelles qui régulent l'activité. Nous trouvons ici une autre propriété des schèmes : l'adaptabilité aux situations. *« L'activité en situation n'est jamais automatique, mais au contraire régulée par les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs [...] parce qu'il n'arrive jamais qu'une action soit déclenchée par une situation stimulus, puis se déroule ensuite de manière totalement automatique, c'est-à-dire sans contrôle et sans prise nouvelle d'information ».*

Cette notion de schème induit la structuration adaptative de l'action en situation. Le schème est fondamentalement dynamique : il n'est ni une trame d'organisation stéréotypée ni stable dans le temps. Le schème n'est pas l'activité en elle-même, il en est l'organisation qui permet l'action. *« L'analyse des schèmes passe inévitablement par l'analyse des conduites, mais le schème n'est pas une conduite, c'est un constituant de la représentation »* (Ibid., p10).

La connaissance sous-jacente n'est pas nécessairement explicite, mais elle existe en raison même de la possibilité de reproduire l'activité de manière adaptable aux circonstances particulières d'une situation. Les règles d'action, les théorèmes en acte et les concepts en actes sont à l'état de pré-conscience voire d'inconscience. La prise d'information ou perception paraît être la partie motrice et initiatrice de ce schème d'action souple et adaptable à un environnement qui se stabilise, s'organise en classe de situation. *« Les schèmes gèrent en effet de manière entremêlée la suite des*

*actions, des prises d'information et des contrôles nécessaires. L'efficacité se construit au fur et à mesure » (Ibid., p18).*

Si l'intuition professionnelle est organisatrice de l'expérience c'est qu'elle est génératrice de schème d'action. Piaget quant à lui avait l'habitude de déclarer : « *les sens, c'est les schèmes* ». Alors l'intuition professionnelle est génératrice de schème et de sens.

Pour G Vergnaud, « *la conceptualisation commence avec l'action en situation, et la formation des invariants opératoires. Ce sont eux qui sont responsables de l'écart entre sens et signification. En d'autres termes se sont des ingrédients essentiels d'une théorie de la communication, comme ils le sont d'une théorie de la conceptualisation et de la représentation* » (Ibid., p 21).

Nous voyons ainsi que l'intuition professionnelle est organisatrice de la pratique par élaboration de schème d'action permettant la conceptualisation dans l'action, le sens et les représentations qui en découlent mais sans nécessairement avec une prise de conscience. Dans le discours, l'intuition peut ainsi prendre de multiples définitions en fonction de son usage.

Les invariants opératoires paraissent devenir la matière même de l'intuition, avec ce que cette intuition comporte de positif et d'obstacles possibles :

*Comme l'expérience du flux de la conscience nous fournit une certaine idée de la représentation, partielle et insuffisante, mais néanmoins essentielle, il est clair que la perception est une représentation. Le concept d'invariant opératoire permet de comprendre l'identification des objets et de leurs propriétés, avec ce que cette identification peut comporter de juste et d'erroné, d'objectif et de subjectif. Rappelons-nous l'exemple donné il y a 70 ans par Bartlett des trios promeneurs en montagne (un peintre, un géologue et un spécialiste de botanique) qui ne voient pas la même chose tout en ayant devant les yeux le même spectacle de la nature. (Ibid. p.21)*

L'intuition professionnelle est ainsi fondée sur l'élaboration de schème donc d'invariants opératoires permettant l'identification et la reconnaissance des éléments d'une situation. Cette perception de l'environnement est basée sur les représentations du sujet et peut être parfois source d'erreur.

Durant la formation en institut de soins infirmiers, les étudiants apprennent à repérer et nommer les différentes classes de problèmes rencontrées. Ils intériorisent des schèmes d'action en lien avec ces classes de situation. La similitude d'un ou plusieurs schèmes donne sens à la classe et oriente les activités au sein de cette classe. L'ensemble de ces schèmes permet une construction de leurs représentations du métier et des possibles dans la pratique.

*La fonctionnalité de la représentation vient de deux raisons principales et complémentaires : elle organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité (c'est le concept de schème qui exprime le mieux cette idée) ; elle permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation. (Ibid. p.22)*

Pour Vergnaud, il existe un décalage entre ce qu'une personne peut faire en situation, et ce qu'elle est capable d'en dire. La connaissance existe sous deux formes :

- La forme opératoire : c'est-à-dire des concepts et des théorèmes-en-acte que sont les propriétés, les relations, les transformations, les processus utilisés dans l'action et qui permettent d'agir en situation
- La forme prédicative : c'est-à-dire à des textes et énoncés explicitent les propriétés et les relations des objets de pensée.

Pour passer de la forme opératoire à la forme prédicative il faut aussi des schèmes. Ce sont des schèmes d'énonciation. Les théorèmes-en-acte et les concepts-en-acte doivent être alors être mis en relation, par l'explicitation ou la symbolisation, avec les propriétés et relations observables des objets. Le problème est donc d'établir la mise

en lien entre la conceptualisation présente dans l'activité et la conceptualisation présente dans les textes. Rappelons que la conceptualisation donne son caractère structurant et intégrateur de l'activité cognitive et gestuelle.

La charge des formateurs en institut revient de gérer à la fois la " *mise en mots* ", c'est-à-dire le passage de l'opérateur à la parole, et la mise en actes, c'est-à-dire le passage du prédicatif à l'action dans un mouvement d'aller-retour.

L'expertise des compétences développées est construite à travers son activité, ses expériences qui mobilisent et enrichit à chaque fois ses représentations et ses organisateurs d'activités (schèmes, procédures...).

Cette dynamique se nourrit à la fois de l'activité et des situations, comme de la prise de distance par rapport à celles-ci. Nous pouvons parler d'une réflexivité sur l'action et dans l'action. L'action offre des possibles (développement de schèmes et de connaissances opératoires ainsi que des représentations) et la mise en mot (développement schème d'énonciation, représentations)

Si nous appliquons ce théorème à l'intuition, nous pouvons dire que cette connaissance immédiate dans sa forme opératoire et dans sa forme prédicative peut être issue de la sédimentation des schèmes intuitifs développés dans l'expérience. Mais il est important de souligner qu'il ne s'agit pas d'une réponse automatique à un stimulus car il y a une adaptation permanente en situation.

L'intuition professionnelle serait alors une manifestation instantanée de cette capacité à faire appel à ces schèmes, ces connaissances opératoires et prédicatives développées suite à des activités intuitives, et à ces représentations pour coupler efficacement l'action à l'environnement. Elle se serait un organisateur de l'action et de la compétence.

Il paraît intéressant de voir l'apprentissage fait par intuition. L'intuition permet une pensée, une action originale et singulière mais surtout adaptable dans un contexte précis.

Elle permet aussi de développer des schèmes d'action par un enrichissement de notre banque d'expérience.

Par intuition professionnelle, l'étudiant ou le professionnel peut développer :

- Une anticipation de l'action et une variation en action car non automatisée : On n'est pas expert seulement parce qu'on a répété un grand nombre de fois le même geste ou le même raisonnement, mais aussi, parce qu'on est en mesure d'aborder et de traiter des situations nouvelles, jamais rencontrées auparavant. Les parties véritablement automatisées de nos conduites, dans lesquelles n'interviennent ni inférences ni contrôles, sont d'une exceptionnelle brièveté, et elles sont en outre intégrées dans l'organisation intelligente qu'est le schème
- Un élargissement des représentations du métier car elles sont étroitement associées à l'activité puisqu'elles l'organisent, la conduisent et la produisent. Il dispose d'un champ des possibles plus important par la construction de ces schèmes.
- Une construction de connaissance pas toujours explicite mais qui permet de reproduire l'activité de manière originale dans une nouvelle situation.

Nous pouvons imaginer l'intuition comme source de compétence comme une adaptation efficace à un contexte précis. Mais le contexte est-il si précis ou se précise-t-il ?

Cette question nous amène à un nouveau questionnement plus global : notre monde est-il pré existant à la pensée et à l'acte ou se construit-il en même temps que nous pensons et agissons ?

Selon la phénoménologie, l'altérité ou perception de l'autre appartient à la structure de l'expérience avant même qu'une rencontre empathique ait lieu. Comment ce courant de pensée peut nous permettre de prolonger notre questionnement sur l'intuition professionnelle ?

## 2.2 Le paradoxe de l'oeuf et de la poule :

*Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible.*

*L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées*

Vygotski, 1925

### 2.2.1 Où l'on commence à comprendre que ce n'est pas si simple :

Dans le langage commun, la séparation entre intérieur et extérieur, entre- « moi » et « le monde » semble prédominée comme allant de soi.

Dans « L'inscription corporelle de l'esprit », Francisco Varela a le projet de « construire une passerelle entre l'esprit selon la science et l'esprit selon l'expérience vécue. » (Varela et al., 1993, p. 21)

Il nomme éaction le point de vue selon lequel la cognition comme action de faire émerger à la fois le monde et le sujet.

*« Nous proposons le terme d'éaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Ibid., p. 35).*

Il écrit : « *L'organisme et l'environnement s'enveloppent et se dévoilent mutuellement dans la circularité fondamentale qu'est la vie même* ». *Un organisme vivant autonome construit le monde qui l'entoure, qui lui-même révèle les capacités de construction et d'adaptation de l'organisme.*

Dans son chapitre dédié à l'éaction ou cognition incarnée, F Varela, propose une réflexion sur le sens commun qui « *n'est rien d'autre que le produit de notre histoire corporelle et sociale [...] le connaissant et le connu, l'esprit et le monde se situent en relation l'un avec l'autre par le biais d'une spécification mutuelle ou une co-origination dépendent* » (Ibid., p 212).

*« Le point central de cette orientation non objectiviste est l'idée que la connaissance est le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension. Ces capacités s'enracinent dans les structures de notre corporéité biologique, mais elles sont vécues et éprouvées à l'intérieur d'un domaine d'action consensuelle et d'histoire culturelle » (Ibid., p. 211).*

Comme vu précédemment, l'intuition dans le sens commun paraît difficile à définir pourtant elle est le produit d'une réalité expérimenté dans notre corps. La composante subjective et culturelle paraît aussi influencer la capacité d'expression intuitive d'un sujet. Dans le champ professionnel, l'intuition peut, si elle est consensuellement acceptée, donc se développer au fur et à mesure de l'expérience, de la pratique, de l'enrichissement de la culture professionnelle.

C'est en se référant à ses travaux sur la perception des couleurs que Varela développe le concept d'énaction. (Ibid., p.213-232 & pp. 243-248). A travers cette étude il rappelle encore que la cognition est fonction des cultures. *« Contrairement à ce qu'affirme le point de vue objectif, nous construisons les couleurs avec notre système visuel. En même temps, à l'inverse de ce que soutiennent les partisans de la position subjective, les catégories de couleur existent dans le monde physique et biologique. Il y a corrélation. Tout comme l'œuf et la poule se définissent l'un l'autre » (Ibid., p. 234).*

Mais il met aussi en avant l'idée que l'esprit n'est pas à envisager comme un appareil *« à entrées et sorties traitant l'information » (Ibid., p.212)* mais *« comme un réseau émergent et autonome » (Ibid., p. 234).*

L'intuition ne serait donc pas une manifestation réflexe répondant à une logique de stimuli-action comme le soulignait Vergnaud pour les schèmes. Mais l'intuition serait davantage une réponse originale et singulière mettant en réseau des informations propre au sujet, mobilisant sa galaxie intérieure en lien avec l'extérieur qui se coconstruisent mutuellement. Nous apprenons à percevoir notre monde culturellement et socialement mais nous la construisons plus personnellement comme il nous transforme à chaque fois.

Pour Varela, peut être supposé le caractère émergent et auto-organisateur d'un moi cognitif qui, en situation, doit s'adapter à un environnement toujours changeant, liant par couplage la cognition à la perspective émergente du moi. Le monde n'est pas simplement à se représenter mais à organiser à travers une stratégie, une auto-contextualisation liant signification et intention. Nous retrouvons là l'idée de signification et d'intention développées par Ricœur dans la configuration narrative.

A travers ces orientations la perspective d'une représentation cognitive donnant forme à la relation entretenue avec l'action, les autres et le monde, constitue un principe heuristique pour toute forme de connaissance et d'action. « *La représentation est utilisée pour reconstituer ce qui est extérieur ; [...] elle est utilisée pour projeter ce qui est intérieur* » (Ibid., p. 234).

L'énaction pour lui se fonde aussi sur l'idée que :

- « *La perception consiste en une action guidée par la perception*
- *Les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception* »

Toute action en direction de son environnement constitue en retour celui qui agit. : « *La perception et l'action, le perceptif et le moteur sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement.* » (Ibid., p. 220). Il n'y a pas de perception en dehors d'action par le corps et réciproquement. Il n'y a pas de perception passive, tout acte perceptif est un acte cognitif. « *Et à mesure que les actions changent, la perception du monde fait de même.* » (Ibid., p. 222-223). L'action et la perception sont énoncées et énoncées.

La cognition est proposée comme action incarnée dépendante de l'activité et de l'expérience du sujet : « *Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points : tout d'abord, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large* » (Varela et al. Op. cit. p. 234).

« *La connaissance ne préexiste pas en un seul lieu ou en une forme singulière ; elle est chaque fois énoncée dans des situations particulières.* » (Ibid., p. 243)

Ainsi il prolonge les travaux sur la perception que Merleau-Ponty qui propose une approche du comportement « *comme effet du milieu* » et comme « *cause de toutes les stimulations* ». (Varela et al. Op. cit., p236). Le comportement est un effet et une source de stimulation. Pour Varela, il s'agit « *de contourner entièrement cette géographie logique de "l'intérieur contre l'extérieur" en étudiant la cognition non comme reconstitution ou projection, mais comme action incarnée.* » (Varela et al., op. cit., p. 234). L'individu agit directement dans le monde de son expérience. Il n'a pas besoin de représenter le monde, puisqu'il agit dans un monde qu'il construit par son activité. Dans ce modèle dès lors qu'il y a action, il y a cognition, dès lors qu'il y a corps, il y a connaissance.

L'intuition prend racine dans cette rencontre entre un sujet et un environnement qui se déterminent l'un l'autre. L'intuition même si elle échappe à la conscience et au discours, serait une manifestation de ce principe heuristique. La perception est construite par le sujet dans le couplage entre lui et le monde et lui offre un agir possible. Plus le sujet enrichit sa pratique, son expérience, plus il enrichit sa culture professionnelle, plus il élargit son champ de perception et donc sa capacité d'action, de performance. L'intuition est potentiellement source d'agir, de connaissance, et donc de compétence.

### **2.2.2 Où l'on commence à comprendre l'intérêt en formation :**

Pour Petitmengin, dont la thèse sur l'expérience intuitive a été dirigée par Varela (1999) :

*Pour percevoir, mémoriser, imaginer, observer... nous réalisons, ordinairement de manière entièrement pré-réfléchie, un ensemble d'opérations très précises : transformations subtiles de la direction, de l'intensité, du rayon et de la source de l'attention, modifications de la position de perception (allocentrée ou égocentrée), appréciation, comparaison, gestes intérieurs d'alignement, d'ouverture, de poursuite, saisie, crispation, abandon, expansion, rétractation,*

*séparation, densification... Même l'expérience qui accompagne l'émergence à la conscience d'une idée ou d'une image sous la forme d'une « intuition », traditionnellement considérée comme imprévisible et instantanée, est constituée d'une succession déterminée de gestes intérieurs d'une grande précision. (Petitmengin, 2006, p.87)*

Dans la revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, *Intellectica* (n°43, 2006), elle affirme qu' « être conscient de sa propre expérience est une expertise qui s'apprend. [...] Notre expérience la plus immédiate, celle que nous vivons ici et maintenant, nous est en grande partie étrangère, difficilement accessible. En prendre conscience, et à fortiori la décrire, suppose un travail intérieur, un entraînement particulier. » (Petitmengin, 2006, p.86)

L'intuition est le fruit de gestes intérieurs riches mais accessible à des conditions.

Pour elle, dans un premier temps, il faut un apprentissage à stabiliser notre attention. :

*La difficulté est proche de celle que rencontre un biologiste novice : il ne lui suffit pas de disposer d'un microscope perfectionné pour savoir s'en servir. Sans entraînement, et en l'absence de connaissances théoriques précises, il ne sait pas quoi regarder, et il est incapable de reconnaître ce qu'il a sous les yeux. Comme le biologiste novice, nous sommes pour ainsi dire aveugles lorsqu'il s'agit d'observer notre propre expérience. Pour prendre conscience de la dimension dynamique de notre expérience, il nous faut apprendre à orienter notre attention sur elle, en réalisant un ensemble de gestes intérieurs très précis. (Ibid., p.86)*

Pour cela il faut pouvoir laisser le " quoi " de côté pour se concentrer sur le " comment " de l'expérience pour mettre à jour cette horlogerie intérieure :

*Cette prise de conscience, très difficile à réaliser seul, est grandement facilitée par la médiation d'un interviewer expert, lui-même entraîné à*

*réaliser ces gestes, et à utiliser des procédés qui permettent de les susciter chez une autre personne, dans le cadre d'un entretien En résumé, la technique consiste, grâce à un questionnement portant sur la structure de l'expérience sans induire de contenu, à amener le sujet interviewé à « rejouer » l'expérience plusieurs fois, tout en guidant son attention vers une facette différente de l'expérience, et une maille temporelle de plus en plus fine, à chaque passage (Ibid., p.87)*

Cette conception rejoint l'approche de Kant dans sa Critique de la raison pure (1976) qui montre que toute connaissance est solidaire de l'expérience subjective de la personne. Le travail de Claire Petitmengin nous amène à réfléchir sur l'impact de cette expérience intuitive comme changement de paradigme en pédagogie... « *De la pédagogie du contenu de connaissance vers une pédagogie du processus* » (Colloque en hommage à Francisco Varela, 2003, p.7), une pédagogie davantage tournée vers l'émergence de son monde intérieur en l'interaction avec les autres, et d'imaginer pouvoir transformer et potentialiser les manières d'apprendre et de connaître. Loin du savoir disciplinaire, la connaissance serait le fruit de l'action et ainsi nous serions davantage dans un système d'apprentissage centré sur la compétence en action et par l'action. L'action est énoncée par le sujet dans un contexte. Mais elle a une dimension énonciative puisqu'elle conditionne l'émergence d'autres actions futures dans d'autres situations. Les connaissances théoriques et l'entraînement seraient des moyens d'orientation et de focalisation.

La formation a pour but de créer les conditions qui favorisent les apprentissages. Le travail des formateurs sur l'intuition en situation de travail auprès des étudiants en formation de soins infirmiers pourraient permettre de favoriser leurs apprentissages par une mise en lumière de leurs processus de prise de décision mais aussi sur la compréhension et l'orientation de l'action. Ce travail pourrait permettre aux étudiants de rendre conscient leurs expériences et de donner un sens à leurs actions qui enrichiraient leurs registres praxéologiques et conceptuels dans un champ professionnel.

Si nous rapprochons les éléments vus précédemment, nous pourrions même dire que ce travail pourrait permettre aux étudiants d'aller au-delà de la prise de conscience, il

permettrait de rendre possible l'action à travers les récits, la mise en lumière des schèmes de l'action, et la singularité de l'action énoncée et incarnée. Il s'agirait d'aider à travailler davantage sur un aspect métacognitif de l'action.

Considéré comme le pionnier dans le domaine de la métacognition, Flavell en propose la définition générale suivante :

*La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (1976, p.232).*

Nous retrouvons ainsi la définition du concept de métacognition la plus répandue, à savoir la connaissance de ses processus mentaux et l'utilisation de cette connaissance pour les gérer activement. Elle désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience.

Pour John Flavell, les connaissances métacognitives sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes liés à la cognition. Elles concernent trois catégories : les personnes, les tâches et les stratégies. D'après J. Flavell (1979), les connaissances métacognitives ne sont pas fondamentalement différentes des autres connaissances emmagasinées en mémoire à long terme. Elles peuvent être activées automatiquement et inconsciemment par des indices de rappel dans la tâche en cours et en affecter la réalisation sans nécessairement surgir au niveau de la conscience. Les connaissances métacognitives s'acquièrent et se modifient tout au long de la vie. Elles peuvent être inexactes, ne pas être activées au besoin ou ne pas avoir l'effet positif escompté lorsqu'elles sont activées

D'autre part, J. Flavell (1979, 1987) explique qu'elles peuvent donner lieu à une expérience consciente qu'il appelle une « expérience métacognitive ». Il s'agit d'une expérience affective ou cognitive qui accompagne l'activité intellectuelle. Une

expérience affective est un sentiment ou une émotion alors qu'une expérience cognitive est plutôt une intuition reliée à une tâche comme la résolution d'un problème. Ces émotions et ces intuitions surgissent à certains moments d'intense réflexion comme lors d'un nouvel apprentissage, d'une tâche difficile ou d'une difficulté imprévue qui se manifeste dans une tâche coutumière. L'intuition professionnelle peut alors devenir une expérience métacognitive qui surgit automatiquement et inconsciemment par des indices de rappel dans des contextes inconnus nécessitant un dépassement.

C'est par l'action et l'interaction des connaissances et des expériences métacognitives que s'effectuent non seulement la gestion des processus mentaux selon Flavell, mais aussi l'enrichissement et la transformation des connaissances métacognitives.

La figure suivante représente l'interaction entre les connaissances métacognitives et les expériences métacognitives.

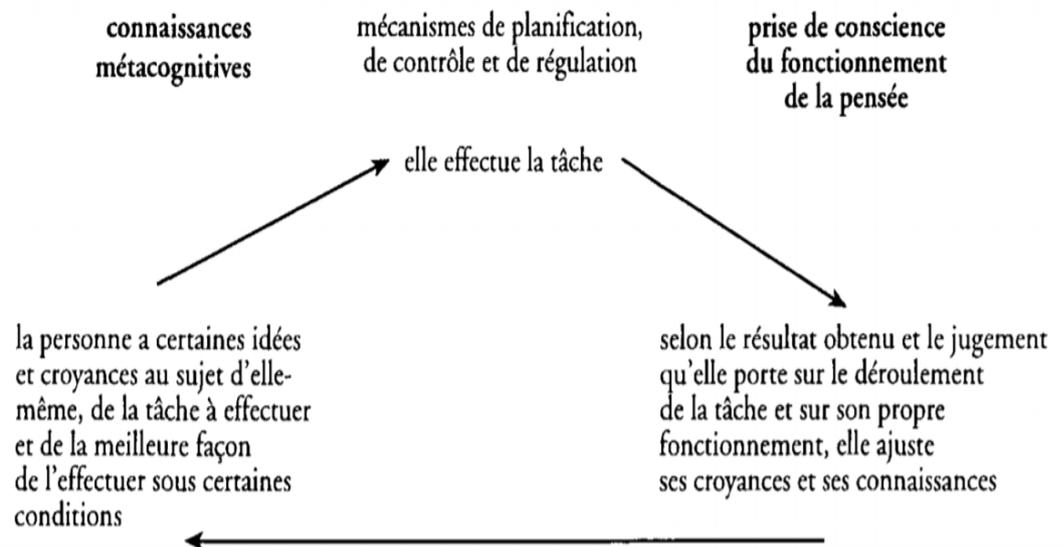


Figure 1 - L'expérience métacognitive et le développement des connaissances métacognitives (d'après Lafortune et Saint-Pierre, 1992)

Nous retrouvons ainsi l'intuition professionnelle en tant qu'expérience cognitive source de connaissances métacognitives donnant au sujet des moyens d'action. Avec

une prise de conscience, du déroulement de l'action, le sujet confirme, infirme, combine, transforme ses connaissances.

L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- La médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;
- La médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

Le travail des formateurs avec les étudiants autour de l'intuition professionnelle se situe davantage dans la connaissance de leurs mécanismes d'action et la prise de conscience de la structure de leurs expériences. Le rôle des formateurs est de focaliser l'attention des étudiants sur les différentes facettes des schèmes qu'ils élaborent dans l'action afin de permettre une prise de conscience et un apprentissage en lien avec leurs expériences intuitives. Les formateurs travaillent à " la mise en acte " et " la mise en mot ".

David Kolb propose un modèle d'apprentissage qui souligne que l'expérience ne donne pas automatiquement la connaissance. Une expérience non conceptualisée reste limitée.

Comme l'avait déjà dit John Dewey, l'expérience n'est pas en tant que telle formatrice ; l'expérience vécue ne devient occasion d'apprentissage que si elle est le départ d'une réflexion approfondie. Il y a nécessité d'un retour réflexif pour tirer leçon de l'expérience, apprendre quelque chose sur soi, de son rapport aux autres et construire de la connaissance. Ce retour peut se faire seul mais aussi grâce à l'aide d'un tuteur.

Le modèle de l'apprentissage par l'expérience présenté par D. Kolb peut nous aider à découvrir comment les expériences peuvent être sources d'apprentissage. Il souligne l'importance de l'expérience en citant Confucius : « *Dites-moi quelque chose et je l'oublierai. Montrez-le-moi et peut-être le retiendrai-je. Engagez ma participation et*

*je l'apprendrai* ». Nous retrouvons ainsi l'idée d'un passage d'observateur à celui d'agent impliqué dans le processus de montée en compétence chez Benner.

En 1984, D. Kolb publie " *Experiential Learning* ". Dans cet ouvrage, il expose essentiellement le principe qu'une personne fait son apprentissage par la découverte et l'expérience.

Il a étudié l'apprentissage et a remarqué que toute personne qui se trouve en situation d'apprentissage passe par un cycle de quatre phases :

1. Expérience concrète : le sujet s'immerge dans la réalisation de la tâche
2. Observation réfléchie : le sujet réfléchit à ce qui a été fait et vécu. Ce que le sujet comprend ou rapporte dépend de ses aptitudes, notamment dans le domaine de l'observation et de la communication. Les valeurs, attitudes et croyances du sujet peuvent avoir une influence sur les types d'évènements qu'il pourra remarquer.
3. La conceptualisation abstraite : le sujet interprète les évènements qu'il a remarqués et essaie de les intégrer dans un système théorique
4. L'expérimentation active : le sujet utilise sa nouvelle compréhension pour essayer de prédire ce qui se passera à la lumière de la théorie nouvellement élaborée

D. Kolb propose deux modes de saisie du réel et deux modes de transformation de l'expérience (1984). Ce modèle en cycle relie d'une part pratique et théorie et d'autre part réflexion et action.

Selon cette approche, l'intuition professionnelle serait la résultant de la sédimentation de la conceptualisation abstraite issue de l'expérience.

Pour rejoindre le travail de C. Petitmengin, le formateur peut permettre la transformation de l'expérience intuitive en un apprentissage par un retour réflexif sur l'action en focalisant l'attention à chaque passage sur des zones différentes. Le sujet de l'expérience peut ainsi accéder à un grain d'analyse de plus en plus fin de son action. Il apprend de sa propre activité, par montée en abstraction, en généralisation. Il prend conscience et enrichit par la même ses schèmes opératoires et d'énonciation

et donc sa pratique.

Cet accompagnement sollicitant la réflexion sur l'action vécue nécessite des outils et des dispositifs.

Il ne suffit pas de redécrire ce qui s'est passé, ni de le revivre. Ces diverses démarches n'ont de sens que si elles débouchent sur des lectures nouvelles des événements passés et sur de nouvelles propositions d'action. Le challenge des formateurs est le plus souvent de mettre l'acteur dans des conditions qui favorisent sa prise de conscience de ce qui s'est passé dans la situation vécue et qui lui permettent de reconceptualiser cette situation.

Le cycle d'apprentissage de Kolb constitue la base théorique des méthodes interactives de formation. Il peut s'appliquer non seulement aux apprentissages des individus mais aussi aux apprentissages des équipes et des organisations. Le cycle se réfère aux processus par lesquels les individus, équipes et organisations réalisent et comprennent leurs expériences et modifient leur comportement.

Dans les théories d'analytique synthétique, la démarche pédagogique inductive (Kolb, 1984) prend en compte le cheminement naturel des circuits cérébraux pour faciliter « *l'apprendre* ». Elle privilégie une entrée partant de la sphère des représentations de l'hémisphère droit du cerveau (pratique, expérience, vécu, analogique) pour aller vers la conceptualisation située dans l'hémisphère gauche (expression, communication, concepts, stratégies) (Chalvin, 1995).

Un des principes pédagogiques de la formation en soins infirmiers est l'alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoirs faire reliés à des situations professionnelles rencontrées en stage.

Cette alternance intégratrice permet une prise de conscience des savoirs invisibles de l'expérience en stage et un apprentissage des pratiques de soins.

Le travail de la micro-phénoménologie moderne est d'explorer très finement notre expérience vécue : que se passe-t-il pour nous lorsque nous vient une idée ? A quel moment un sujet passe à l'action dans un environnement perçu ?

La pensée de Varela et le travail de Petitmengin nous amènent au constat que

l'intuition dans une activité ne se construit pas dans l'abstrait, mais naît de la rencontre d'un sujet à un contexte, et du sens donné par lui et les autres aux situations auxquelles ils sont confrontés. Nous retrouvons ainsi l'idée de Benner d'un passage à la compétence des soignants par la mobilisation d'une expérience et non plus de principes abstraits.

L'intuition est énoncée dans cette rencontre entre un sujet et un contexte. Mais l'intuition est aussi source de l'action et de la pensée dans un espace-temps, elle est active et énoncée puisqu'elle transforme le sujet et son monde. Elle est une expérience cognitive et métacognitive.

Ce chapitre nous amène à réfléchir l'intuition par le prisme d'une cognition distribué dans un corps, une cognition incarnée. Nous avons vu que l'intuition professionnelle est une étape dans le processus de compétence. Cela nous amène à questionner le processus d'élaboration des compétences et des connaissances par l'action et dans le cours de l'action, au regard de situations particulières. Si nous envisageons une professionnalisation possible de l'intuition, peut-on alors aller jusque parler de compétences incorporées ?

## 2.3 La face cachée de la compétence :

*Car il ne faut pas se méconnaître : nous sommes automate autant qu'esprit ;  
et de là vient que l'instrument par lequel la persuasion se fait n'est pas la seule démonstration.*

*Combien y a-t-il peu de choses démontrées ! Les preuves ne convainquent que l'esprit.*

*La coutume fait nos preuves les plus fortes et les plus crues ;  
elle incline l'automate qui entraîne l'esprit sans qu'il y pense*

Pascal 1873

### 2.3.1 L'incorporation de structure :

#### 2.3.1.1 Automatismes et habitus :

Pour analyser les propriétés essentielles de ces compétences incorporées, Leplat se base sur les analyses de P. Bourdieu et de R. Schuman, mettant en discussion les automatismes incorporés à l'acteur et les contextes permettant leurs expressions.

La notion d'habitus développée par Bourdieu fait référence à la notion de compétence incorporée dans ses caractéristiques de prédispositions sociales, confondues avec l'histoire et qui conditionnent les pratiques de façon inconsciente, non préméditée, non verbalisée. L'environnement est là aussi envisagé comme générateur de compétence. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, l'habitus reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures. Ces trajectoires et expériences sont envisagées dans des champs de possible socialement établis.

Pour introduire le concept, dans le livre « Le sens pratique » Bourdieu qui définit l'habitus en tant que :

*conditionnements associés à une classe particulière de conditions  
d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables  
et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner  
comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes  
générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui  
peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée*

*consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit d'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre* (Bourdieu, 1980, p. 88-89, loc cit. par Lenoir, 2007, pp.8-9)

Le concept d'habitus est utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « *spontanément* », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit « *cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable* », à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi.

Cette approche de l'ajustement spontané entre les contraintes externe et interne du sujet, évacue en partie, l'intentionnalité du sujet. Elle donne une orientation à la perception, comme acquisition depuis l'enfance, moins dépendante de la subjectivité de l'individu que de sa position sociale. L'expérience et la trajectoire des acteurs sont des expressions de l'incorporation de ses structures sociales, de conditionnements et d'intégration de codes socialement validés. L'action d'un sujet correspond à une mise en adéquation entre l'héritage de cette incorporation et les attendus socialement qualifiés.

Autrement dit, l'habitus forme les conduites ordinaires. Il rend les pratiques automatiques et impersonnelles, « *signifiantes sans intention de signifier* ». Il se voit imposé par l'« *ordre social* », de manière structurelle, et se voit reproduit par chacun des acteurs. Dans le cadre du soin infirmier, le jugement clinique et l'activité soignante sont là perçus comme un ensemble d'habitus. L'intuition devient une expression d'habitus incorporés.

Cette réflexion sur l'habitus nourrit l'intuition dans sa dimension professionnelle c'est à dire socialisée et socialisante. L'intuition est structurée par le patrimoine inculqué socialement à chaque individu. Il y a des habitus d'agir et de percevoir. L'habitus

restreint le champ des possibles : les possibilités normalisées sont valorisées. Cette approche de l'habitus nous amène à réfléchir la perception et l'action sous un regard nouveau, celui de la norme. L'habitus devient un organisateur de la compétence normalisée par un système. C'est ainsi que l'intuition a la force d'une connaissance direct et immédiate d'une vérité car elle dépend d'une vérité inculquée et acceptée de tous.

En s'intéressant à différents travaux de recherche sur le processus d'acquisition conduisant à des activités automatiques, Leplat démontre que les notions d'automatisme et de compétence incorporée sont liées mais non superposables. Dans les travaux de Schuman, le rôle du contexte dans l'élaboration et l'exécution de la tâche est mis en avant ; il prédispose le sujet à optimiser ses habilités incorporées. Le contexte ouvre un champ des possibles et offre des opportunités à l'expression des compétences incorporées. Le formateur peut ainsi repérer les contextes qui favorisent l'expression de certains habitus afin de contribuer au développement des compétences incorporées des étudiants.

Les recherches en psychologie ergonomique décrivent trois niveaux de régulation de l'activité : les connaissances, les règles et les automatismes.

Un des modèles très utilisés, le « modèle en échelle » de Rasmussen, définit trois niveaux de fonctionnement de l'acteur en situation. Il s'agit respectivement d'un niveau « réactif », d'action automatisée déclenchée par des indices de la situation en cours ; un niveau « procédural », où l'acteur applique des règles « en situation S, faire A » et, enfin, un niveau « dirigé par des connaissances », où le traitement de la situation doit être élaboré par l'acteur, en s'appuyant sur l'ensemble de ses connaissances.

Leplat fait alors le parallèle avec le processus d'acquisition des compétences où les automatismes peuvent faire référence aux compétences incorporées. Le lien entre ces deux notions est ainsi mis en évidence. L'incorporation des compétences consiste à une intériorisation des automatismes. Mais les notions d'automatisme et de compétence incorporée sont liées mais non superposables.

Si nous prolongeons notre réflexion sur l'intuition professionnelle nous pourrions l'envisager comme une expression instantanée dans l'action de cette intériorisation d'automatismes souple en lien avec " la sédimentation des schèmes organisateurs " donc " la sédimentation des apprentissages ".

Nous avons vu dans un premier temps que l'intuition professionnelle naissait de la rencontre entre un sujet, galaxie complexe de pensées et d'actions, doté d'une subjectivité de dimension à la fois universelle et singulière, avec un contexte. Maintenant nous pouvons percevoir un nouveau visage de l'intuition professionnelle en lien avec l'incorporation des apprentissages.

### **2.3.1.2 Acquisition des automatismes :**

Une étude menée par Leontiev apporte d'autres éclaircissements sur la notion d'incorporation des compétences.

Analysant le processus d'apprentissage de la conduite automobile, certaines actions évoluent pour faire partie prenante de l'opération, comme une action incorporée à l'opération et intégrée à une action plus large sans jamais s'en désolidariser.

Il montre le passage, la transformation progressive d'une action en une opération. Il explique que le début de l'apprentissage de la conduite réside dans l'apprentissage de l'action d'embrayer (assortie d'un but conscient). Plus tard, au fur et à mesure de l'exercice de la conduite cette action devient une opération pour réaliser d'autres actions (changer de régime). Autrement dit, l'acte d'embrayer a changé de statut : d'objectif à atteindre il est devenu moyen pour réaliser une autre action. L'acte d'embrayer devient dès lors intégré/ incorporé à l'action et sort de la conscience du conducteur.

Le modèle de Léontiev (1972, 1975) différencie l'action de l'opération : " *une action est un processus soumis à un but conscient* « (1975, p.113), alors qu'une opération est un moyen de réalisation de l'action. Léontiev (1975) souligne justement que « *l'opération n'est quand même jamais "coupée" de l'action comme l'action n'est jamais "coupée" de l'activité* » (p. 120).

L'incorporation est à envisager comme la transformation des actions en opérations par effet de la pratique. Lorsque la nature de la tâche fait appel à une compétence bien déterminée, l'activité se déroulera alors de façon inconsciente, faisant ainsi référence à la compétence incorporée, immédiatement disponible.

Les compétences tacites, difficilement explicitables, font corps avec les actions et sont très liées au contexte. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessiter de raisonnement. Ces routines peuvent être mentales et sont alors superposables à des schèmes.

Dans ce cas, l'intuition professionnelle pourrait être envisagée comme une expression de l'intériorisation de la transformation des apprentissages répétés et confirmés consciemment en opérations inconscientes, en des routines, source de nouvelles actions et donc source de compétence.

L'intuition devient une compétence incorporée qui, si nous reprenons l'idée de Schuman, s'exprime dans certains contextes et à travers des habitus qui se sont forgés à travers les différentes dispositions de l'acteur.

Leplat fait dans un premier temps un rappel sur les différents modes d'acquisition des automatismes dans le travail :

- Un mode d'acquisition par imprégnation. C'est un mode d'acquisition non intentionnel : on apprend sans en avoir l'intention.
- Un mode d'acquisition par l'action ayant un *but* plus ou moins explicitement défini et centré sur une tâche particulière. Il concerne les automatismes acquis dans une situation de travail à partir de l'observation ou de conseils. On peut y rattacher aussi le mode d'acquisition par essais et erreurs.
- Un mode d'acquisition explicitement *contrôlé*. Son exemple le plus typique est fourni par les formations scolaires et professionnelles. L'acquisition est guidée par les connaissances et les aides fournies aux acteurs. Elle s'accompagne d'un exercice systématique, nécessaire au passage à l'automatisme.

Lorsque survient des changements de situations, la compétence incorporée est mise en échec mais un réajustement de l'activité se met alors en place par un retour à l'activité réfléchie, une réflexivité. Mais ce réajustement peut devenir impossible si les compétences incorporées se sont rigidifiées par perte de moyens cognitifs.

C'est le risque que peuvent entraîner les organisations soumises à la productivité qui ne favorisent pas le développement de compétences plus complexes. L'expérience devient alors un obstacle à l'apprentissage par l'action. Les routines et automatismes peuvent empêcher le couplage au monde qui entoure le sujet.

L'intuition professionnelle, envisagée comme simple expression de ces automatismes et routines, devient alors infertile, appauvrie de sa composante créatrice permettant un ajustement à l'Autre et à la situation. Elle naît plus de la compétence et n'est plus compétence à agir.

Pourtant les compétences incorporées sont des composantes nécessaires à la constitution de la compétence de plus haut niveau qui permettra une exécution plus rapide et moins coûteuse de la tâche complexe. Les compétences incorporées sont « *facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte* » et elles « *s'expriment bien dans l'action, mais moins bien ou pas du tout par le discours* » (Leplat, 1997, p. 141-142, loc. cit. par Lenoir, 2007, p.5-6).

A travers les recherches de Leplat, certains éléments viennent éclairer notre réflexion : l'intuition envisagée comme une compétence tacite incorporée, est fondatrice de compétences de plus haut niveau en étant un accès immédiat à la connaissance, aux routines et automatismes, échappant à la pensée rationnelle, à la déduction, peu coûteuse sur le plan de la charge mentale, et difficilement dissociables à son contexte d'expression. Nous retrouvons là l'idée de mécanisme interne au sujet qui s'exprime dans un contexte bien défini proposée par la phénoménologie et la psychologie. Mais l'approche sociologique apporte l'idée d'une synchronisation de ce monde interne à une horlogerie externe, d'une incorporation sociale déterminée et déterministe dans une approche " bourdieusienne ".

### 2.3.1.3 Approche dynamique de l'habitus :

Une approche des dispositifs post bourdieusiennes, permet de mettre en dialogue l'histoire passée des individus et le temps présent de l'action.

Sociologue dispositionnaliste, Bernard Lahire, (Lahire, 2006, 2012) donne une place au passé incorporé de chacun sans renier les notions de classes et d'habitus. Dans la revue Réseaux, il prône

*Une sociologie de la pluralité dispositionnelle (la socialisation passée est plus ou moins hétérogène et donne lieu à des dispositions hétérogènes et parfois même contradictoires) et contextuelle (les contextes d'actualisation des dispositions sont variés), permet de rendre raison le plus complètement possible de ces phénomènes (très réguliers et tout aussi objectivables statistiquement que ceux attachés aux groupes) de variations intra-individuelles des comportements culturels. Dans cette approche l'individu est un " mélange de genres " ou un " mélange de style "*

Pour lui, l'individu subit au cours de son existence diverses influences notables et qui complexifient le modèle proposé par Pierre Bourdieu en donnant des dispositions non homogènes à une classe sociale. Il est multidéterminé par des expériences qui se répercutent tout au long de la vie. Mais Lahire souligne aussi l'importance des variations de contextes comme source de variations de comportement chez un individu. Nous pouvons souligner ici aussi l'impact du contexte sur le comportement et donc sa potentialité dans l'expression d'une compétence.

La distinction entre un " légitime culturel" et un " illégitime culturel " « *ne sépare pas seulement les classes, mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus, dans toutes les classes de la société* » (Lahire 2004, p. 13)

Autrement dit, l'individu n'est pas enfermé de façon rigide dans un *habitus*. Il s'adapte à un contexte avec le patrimoine culturel et singulier de ses expériences

passées dont il est porteur.

Dans un article paru dans la revue Education permanente du premier trimestre 2017, il présente les dispositions comme étant un « *produit incorporé d'une socialisation (explicite ou implicite) passée, elle ne se construit que dans la durée, c'est-à-dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. [...] L'incorporation d'habitudes ou de dispositions ne s'opère pas en une seule fois* » (p.21). Les dispositions sont donc issues de la répétition des expériences, de l'apprentissage réalisé au cours de notre histoire et à travers les différents groupes sociaux auxquels appartiennent les individus.

Dans un contexte social, certaines dispositions font l'objet de "surapprentissage" par un surinvestissement pouvant aller jusque-là rigidification ou à l'inverse d'une atrophie. « *Un dispositif peut, par conséquence, se renforcer par sollicitation continue ou au contraire s'affaiblir par manque d'entraînement [...] avec affaïssement de certaines habitudes non mobilisées et la rigidification de celles qui sont les plus fréquemment sollicitées.* »

Pour lui « *les dispositions n'agissent pas forcément de façon compartimentée, et ce qui a été familialement construit se transfère, avec plus au moins de facilité, dans des domaines extrascolaires, de même que des dispositions ascétiques acquises dans la pratique d'un sport ou d'une activité artistique peuvent se transférer dans le domaine professionnel.* ».

L'individu est donc "pluriel". Tout son vécu, tous les apprentissages, toutes les expériences, toute son éducation, forment des facettes, des dispositions différentes qui se répondent, se mélangent, s'opposent, pour l'explication des comportements et des actions d'un individu unique et singulier mais à visage multiple.

B. Lahire place l'action d'un individu au croisement entre une " *histoire de l'espèce humaine* " dans le sens où l'homme est un être social façonné par sa culture et par l'histoire des hommes et une " *histoire personnelle* ".

Cette approche permet de placer l'individu dans un continuum de la vie, entre vie personnelle et vie de l'humanité. Cette réflexion permet d'apporter un nouveau regard sur l'intuition professionnelle.

Nous pouvons voir en elle une manifestation instantanée de connaissances construites, d'habitus incorporées, formant les conduites ordinaires, rendant les pratiques automatiques et impersonnelles, imposées par l' « *ordre social* », et source de compétence.

Nous pouvons aussi voir maintenant la singularité de cette intuition, ni ordinaire, ni régulière. Une intuition fruit d'une histoire particulière et personnelle, se forgeant dans les multitudes de dispositions de l'individu et tributaire du contexte. Nous passons là davantage d'une notion d'individu, objet de construction social à un sujet porteur d'une histoire, et construit avec les briques mises à sa disposition dans toutes les sphères de sa vie.

L'intuition professionnelle permet des pensées, des comportements, des actions personnelles et impersonnelles.

Nous venons d'aborder les routines et les habitus dans un processus d'incorporation source en partie d'intuition professionnelle. Continuons maintenant nos recherches sur les compétences incorporées.

### **2.3.2 Les compétences incorporées :**

#### **2.3.2.1 Une formulation complexe :**

Dans le domaine de l'analyse de l'activité Jacques Leplat s'interroge sur les compétences incorporées qui posent problème en termes de verbalisation tant elles sont enfouies dans l'individu.

Malgré le grand intérêt porté à la notion de compétence dans les domaines professionnels ou de la recherche, la compétence reste néanmoins difficile à cerner tant elle est complexe. Proches des notions d'habileté, de savoir-faire, d'expertise et de capacité, les compétences peuvent se caractériser par le fait qu'elles sont finalisées, apprises et organisées.

La principale thèse de Polanyi (1962) est de montrer que le développement de toute forme de savoir, y compris dans le domaine scientifique, est indissociable

d'expériences subjectives et de « connaissances personnelles » qui demeurent pour une large part implicites, inarticulées, tacites, non verbales. Tout ne peut ainsi être explicité dans le savoir car une part de connaissance personnelle échappe à la conscience immédiate du praticien.

Pour Schön (1983), le praticien est un artisan mais aussi un artiste dans le sens où il crée des solutions originales en réponses à des situations problématiques. Ces réponses originales, même si elles utilisent, parfois, des connaissances scientifiques comme outils, ne constituent pas pour autant une simple application de ces connaissances. Il y a une adaptation à la situation.

L'argumentation de Schön montre que les professionnels ne recourent pas à des formes de connaissances académiques, mais plutôt à des savoirs personnels. Ces professionnels considèrent, d'ailleurs, les savoirs académiques comme inappropriés pour leur pratique, notamment en raison du caractère aléatoire des situations rencontrées.

Schön fait l'hypothèse qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à un agir intelligent. S'appuyant sur des recherches en épistémologie des pratiques (Polanyi et les " savoirs tacites ", Schultz et les " savoir-faire quotidiens "), il identifie des formes de savoirs « en acte », incorporées à nos perceptions dans les pratiques, faisant appel à des règles et des manières souvent inconscientes, difficiles à décrire : il nomme ce type de savoir « savoir en cours d'action » (Schön, 1996b, p.207).

Dans les études du travail, les sociologues parlent de compétence tacite qui correspond à la différenciation entre compétence prescrite ou attendue et compétence effective. La compétence prescrite est définie par le prescripteur pour la réalisation d'une tâche. La compétence effective correspond à l'activité de mise en œuvre de la tâche par celui à qui incombe la tâche. Elle fait appel aux représentations et aux ressources mobilisables face à la tâche. Leplat parle de possible compétence incorporée.

Une autre compétence tacite qui, elle, sera une compétence incorporée, fait allusion à l'écart entre compétence acquise en formation et compétence effective, une compétence complémentaire. Elle se développe à travers une activité non réfléchie

pour faire face aux exigences du travail mais parfois aussi selon des exigences personnelles.

Le concept de compétence tacite fait appel à la capacité de s'ajuster aux situations de manière non réfléchie et de manière personnelle à l'acteur. Elle met en relief cette bascule entre le novice, qui applique la prescription sans capacité de critique et d'adaptation, et le compétent qui s'émancipe de la règle pour agir. Mais aussi, ce concept met en avant l'activité non réfléchie de l'expert.

Dans le modèle de Dreyfus et Dreyfus, l'intuition professionnelle permet de mettre en relief la bascule entre le stade de compétent et d'efficace. Dans ce dernier stade, l'analyse des situations devient plus intuitive alors que la prise de décision reste toujours consciente et organisée. La personne efficace affine son intuition par sa capacité à mettre en rapport l'expérience d'autrui et ses propres perspectives. L'expert paraît ne pas " réfléchir " la reconnaissance des situations mais aussi le but à atteindre et les moyens d'y parvenir. En effet, il ne réfléchit plus aux règles à appliquer mais il se concentre sur l'objectif à atteindre et les raisons de parvenir à ses buts.

Nous pouvons alors envisager l'intuition professionnelle comme une composante des compétences incorporées tacites peu verbalisables et expression de la sédimentation des savoirs " en acte " acquis durant la vie, des routines et des habitus.

Si ces compétences tacites sont à priori difficilement formulables car inconscientes et automatiques, à quelles conditions une prise de conscience est-elle envisageable ?

### **2.3.2.2 Une prise de conscience possible :**

A partir de l'observation de diverses pratiques professionnelles, et inspiré par J. Dewey, D.A Schön oppose ainsi deux modèles : le modèle dominant de « l'expert », et celui, alternatif, du « praticien réflexif ».

Dans le modèle de l'expert, basé sur la technicité, l'activité professionnelle est vue comme une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques (Schön, 1996b, p203). L'expert tend à faire coïncider des catégories préétablies avec les caractéristiques de la situation pratique

(Schön, 1996 b, p204). Sa « rigueur » est alors liée à son application fidèle du modèle (Schön, 1996b, p204).

Le modèle du « praticien réflexif » est élaboré, quant à lui, à partir d'une critique du modèle de l'expert : dans le monde concret, les problèmes sont construits à partir des situations problématiques incertaines, mal définies.

*Pour certaines professions, le fait de prendre conscience de l'incertitude, de la complexité, de l'instabilité, du particularisme et des conflits de valeurs dont chaque situation est porteuse a conduit à l'émergence d'un pluralisme professionnel. Des aspects concurrentiels de la pratique professionnelle – concurrence en matière de rôle professionnel et d'image projetée, de valeurs essentielles à chaque profession, d'habiletés et de savoirs pertinents – sont devenus monnaie courante. (...) Chaque aspect de la pratique représente une façon de négocier des situations marquées par l'indétermination et le conflit de valeurs. Mais la multitude de points de vue conflictuels pose un problème au praticien qui doit trancher parmi cette variété d'approches ou encore combiner les approches à sa manière (Schön, 1994, p.37-38)*

De Schön (1994, p. 98), nous retenons la définition du processus de réflexion dans et sur la pratique comme un processus de recherche « *qui relie l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique* ». Le praticien est un chercheur « *en contexte* » qui se construit une banque de connaissances à travers la réflexion dans et sur l'action.

L'enjeu crucial de ces deux modèles (expert ou praticien réflexif) repose sur la distinction entre connaissance intégrée et la connaissance qu'on peut expliciter. [Dans le modèle de l'expert], « *l'action est conçue comme le résultat univoque ou une application systématique de connaissances explicites. Dans cette optique, l'idée*

*de compétence ne peut se définir autrement que par le fait de pouvoir expliciter le lien de la théorie à la pratique » (Patenaude, 1997, p.121).*

Dans un modèle de l'expert, une compétence est conditionnée par la capacité du praticien à expliciter sa pratique en référence systématique à une théorie explicite. Pourtant, pour Patenaude, (1997) :

*[Les théories pratiquées] sont un ensemble de connaissances informelles (issues le plus souvent de connaissances formelles), (...) amassées dans une pratique, dans une vie, par quelqu'un. C'est la raison pour laquelle elles sont difficiles à identifier et à expliciter car elles sont tissées à différentes variables chez le décideur. Elles sont devenues souvent tacites en tant que réactions à des évaluations d'expériences passées, en tant que valeurs dans l'action, en tant que perception de la situation et par conséquent agissent dans les décisions professionnelles (Patenaude, 1997, p122).*

Dans le modèle du praticien réflexif, il s'agit donc d'identifier et d'expliquer, de questionner, et de transformer ces théories pratiquées grâce à des cadres délibératifs. Le choix didactique de ces cadres par les formateurs paraît être un levier pour mettre en lumière les connaissances et théories pratiquées lors de situation d'intuition professionnelle.

La façon de poser le problème est considérée comme étant déjà une action sur la situation, qui actualise la connaissance-en-action, et qui met également en jeu des finalités et des valeurs. On reconnaît également chaque situation dans sa spécificité, son unicité, son incertitude.

Ces caractéristiques ne sont pas prises en compte dans le modèle de l'expert, dans lequel le problème est donné comme « fait objectif », réduisant la situation à un cas typique et y cherchant une solution comme application instrumentale d'un savoir

extérieur, explicite, sans prise en compte (reconnue en tout cas) des valeurs et sans questionnement des finalités.

La réflexivité est ici essentiellement la critique dans et sur l'action, une réflexion sur le savoir caché dans l'agir. Le retour sur soi du praticien, lorsqu'il s'opère, consiste en un travail de recadrage (reframing) de sa position et de sa façon de voir et d'agir.

La réflexivité se développe alors sous formes de boucles (simple loop et double loop), et peut ainsi s'approfondir, en déployant une rigueur intellectuelle : la « simple boucle » consiste à reconnaître des erreurs et les corriger, alors que la « double boucle » consiste à remettre en cause sa façon de penser, ses « frames » (routines, stéréotypes, cadres d'analyse), par une remise en cause plus générale de ses croyances, dans des cadres délibératifs, dans des situations de discussion argumentée entre praticiens ou avec leur entourage. La réflexivité permet rétrospection et anticipation.

Le principe général n'est pas a priori applicable à la nouvelle situation : sa pertinence doit être sentie de nouveau dans cette situation, et il s'y trouve modifié, de telle façon que ce qui émerge d'un certain nombre de cas de transfert réflexif n'est pas le renforcement (ou l'infirmité) d'une « loi générale » donnée, mais plutôt le développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans laquelle il est testé (Schön, 1996b, p219).

Vermersch nous offre une compréhension du lien entre habitus ou schème et la prise de conscience possible par la réflexivité :

*Un des points importants à souligner est que cette approche, en termes de prise de conscience, définit un inconscient particulier qui n'a pas besoin, pour être conçu, de l'hypothèse du refoulement propre à la démarche freudienne. Cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances préréfléchies, c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience. En ce sens, la théorie de la prise de conscience*

*de Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal. Ce qui est fondamental c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est conscientisable. C'est-à-dire dont on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), amener à la conscience.*  
» (Vermersch, 1994, p.76-77)

Par retour réflexif, le sujet peut ainsi mettre en forme ces concepts et ces symboles cachés dans l'action afin d'en faire un apprentissage. Il ne s'agit pas d'une cure psychanalytique en lien avec des mécanismes de refoulement qui menacent davantage le sujet et peut donner lieu à des mécanismes de résistance importants.

On peut distinguer deux fonctions de la pratique réflexive dans l'après-coup (Perrenoud, 2002) :

1. Une fonction de catharsis : l'être humain a besoin de revenir sur ses actes pour (se) comprendre, construire du sens, intégrer ce qu'il a vécu, intellectuellement et émotionnellement. Elle est consécutive au travail de mise en parole. Par ailleurs elle peut avoir des répercussions identitaires. En effet, livrer son récit peut aussi permettre d'avoir la reconnaissance (reconnaissance par les autres, mais aussi reconnaissance de soi à travers les autres) nécessaire dans la construction professionnelle.
2. Une fonction d'anticipation à affronter des situations similaires : cela ramène à la professionnalité, au développement d'un savoir d'expérience, dans l'idée de contrôler et renforcer ses connaissances (Perrenoud, 2004). Ainsi, elle explore l'expérience et permet de se former pour soi, par soi ou par les autres.

Le travail des formateurs à partir des intuitions professionnelles des étudiants permet une mise en parole dans une perspective de construction identitaire et professionnelle. Il favoriserait un développement des connaissances d'expériences ou connaissance en acte.

Yves Saint Arnaud s'interroge sur les sources des résistances à la pratique réflexive. Il explore trois types de difficultés typiques :

- Difficulté de passer à l'action : Lorsqu'on fait une discussion de cas, on contrôle assez bien les éléments dans sa tête en utilisant des concepts ou des modèles qu'on maîtrise et dont l'efficacité générale est établie. On fait évidemment abstraction des particularités d'une situation. Or les difficultés rencontrées viennent le plus souvent de ces particularités. Le passage à l'action est donc plus difficile que le discours sur l'action. L'intuition tributaire de la singularité d'une situation, shuntant le raisonnement et le discours pour s'imposer à nous comme une option possible, peut soulager cette difficulté de passage à l'acte.
- Difficulté de nommer ses intentions : Il relie cette difficulté à ce qu'Argyris et Schön (1974) ont observé dès le début de leurs travaux : dans les situations difficiles, il y a un écart systématique entre la théorie professée par l'acteur et la théorie d'usage dans l'action. La réflexion dans l'action suppose que l'on s'entraîne à nommer ses intentions à chaque instant d'un dialogue. Lorsque les praticiens réfléchissent sur leur action, ils s'évaluent en fonction de ce qu'on peut appeler un surmoi professionnel. Dans chaque discipline, on doit respecter des valeurs, des principes et des normes dont l'efficacité professionnelle est reconnue : il y a des choses qui se font et d'autres qui ne se font pas. Pour Yves Saint Arnaud, les praticiens passent leur temps à faire des choses « qui ne se font pas » pour être efficace ; mais leur surmoi professionnel leur interdit de nommer leurs intentions « non orthodoxes ».

Peut-être l'intuition amène à une efficacité par des voies non orthodoxes, autrement dit qui ne pense pas dans " la bonne voie ", non conforme et non respectueux de la tradition. L'intuition est une vérité qui oriente l'intention dans l'action. Au-delà de son aspect plus ou moins inconscient, son énonciation dans l'action peut être freinée par un surmoi professionnel. Mais, lorsqu'elle est évoquée ; elle autorise de ne pas dévoiler nos intentions puisqu'elle justifie en soi notre action.

- Difficulté à s'autoréguler dans l'action : L'interprétation qu'il propose est que les praticiens vivent un conflit entre deux paradigmes désignés respectivement comme le paradigme de l'expertise et le paradigme de l'incertitude. Lorsque les

indices d'inefficacité apparaissent, pendant le dialogue, l'acteur qui agit selon le paradigme de l'expertise tente de réduire l'incertitude reliée aux particularités de la situation à l'aide du savoir homologué. L'acteur qui agit selon le paradigme de l'incertitude, le novice utilise les particularités de la situation pour s'autoréguler dans l'action. Lorsque les indices d'inefficacité apparaissent, pendant le dialogue, il identifie et corrige ses propres erreurs par une autorégulation créatrice. Le paradigme de l'incertitude suppose que l'on accepte de vivre un processus par essais et erreurs, de sorte que l'erreur n'est plus occultée mais recherchée ; car une fois identifiée, elle conduit à plus d'efficacité. L'erreur est anticipée comme inévitable. Mais le paradigme traditionnel associe l'erreur à des lacunes de l'acteur plutôt qu'aux au savoir lui-même.

Dans un paradigme de l'expertise, l'intuition fait appel à des savoirs tacites fruit de l'expérience donc implicites, non reconnues et ainsi elle peut ne pas toujours être évoquée. Dans un paradigme de l'incertitude, elle parait être possible car même si elle n'est pas reconnue et qu'elle peut être source d'erreur, l'intuition est liée à la singularité d'un contexte.

Nous venons de voir le lien entre l'incorporation de structure (automatismes, routines, habitus) et l'intuition professionnelle. Nous avons pu constater qu'une prise de conscience était possible à condition d'un travail réflexif et nécessaire pour développement d'un savoir d'expérience, renforcer les connaissances issues de cette intuition, ainsi que mettre en lumière ses répercussions identitaires.

Mais quelle est la réalité de l'intuition professionnelle dans les instituts de formation en soins infirmiers ?

## 2.4 L'intuition dans la fabrique :

*La discipline "fabrique" des individus ;  
elle est la technique spécifique d'un pouvoir  
que se donne les individus à la fois pour objets  
et pour instruments de son exercice*

Foucault M, (1975)

### 2.4.1 La formation : déformation et transformation d'habitus :

Si, ainsi que le note Marcel Mauss (cité dans Sociologie et anthropologie, 1999, p371), « *il n'y a pas de technique et pas de transmission s'il n'y a pas de tradition* ». Dans l'approche théorique de Bourdieu, cette « tradition » est un des produits de l'institutionnalisation des pratiques et des techniques même de " dressage des corps ", un " dressage des perceptions du corps " (le sien comme celui de l'autre). Il s'agit d'un processus de socialisation professionnelle d'une part, et, d'autre part, d'un processus de transmission des pratiques professionnelles.

La formation en soins infirmiers se divise en deux temps équivalents de formation dans une alternance intégrative, un espace-temps en institut de formation (IFSI) et un espace-temps sur le terrain extra et intra-hospitalier. Alternant sur trois ans cours magistraux, travaux pratiques et stages cliniques, la formation infirmière donne ainsi immédiatement la possibilité aux étudiants d'apprendre une théorie sur les pratiques (IFSI) et de mettre en pratique leurs connaissances techniques (hôpital).

Ces deux lieux permettent l'organisation de la transmission de la mémoire collective (Halbwachs, 1968), la tradition, des normes et valeurs de manière consciente et inconsciente. Mais aussi, ils sont le lieu de l'acquisition des savoir-faire dans les " règles de l'art ". Il s'agit d'une organisation intégratrice de dispositifs pour permettre de mailler les savoirs acquis en formation et les savoirs issus de l'expérience des étudiants.

Les modalités de formation sont autant de dispositifs qui ont une action pédagogique (Bourdieu, Passeron, 1999) à l'aune des règles en vigueur aujourd'hui dans le monde infirmier. L'IFSI ayant pour objet premier de former de futurs professionnels hospitaliers, les enseignements théoriques mais surtout pratiques s'en voient implicitement mais objectivement orientés en fonction des règles et normes. « *Si le poste fait l'habitus (plus ou moins complètement), l'habitus qui est d'avance (plus ou moins complètement) fait au poste (du fait des mécanismes déterminant la vocation et la cooptation) et fait pour le poste, contribue à faire le poste* » (Bourdieu, 1994, p.211)

La formation organise la transmission des savoirs et des " savoir-faire "/" savoir-être " mais aussi transmission de la connaissance pratique équivalant à un ajustement des dispositions. L'objectif des enseignements est de former et transformer, dans cette approche, l'habitus :

*Un système d'enseignement ne peut s'acquitter de sa fonction propre d'inculcation qu'à condition de produire et de reproduire par les moyens propres de l'institution les conditions d'un travail pédagogique capable de reproduire dans les limites des moyens de l'institution, i.e. continûment, au moindre coût et en série, un habitus aussi homogène et aussi durable que possible, chez le plus grand nombre des destinataires légitimes (dont les reproducteurs de l'institution). (Bourdieu et Passeron, 1999, p.72)*

A travers cette approche de l'apprentissage en formation par Bourdieu, on saisit que l'univers de la formation en soins infirmiers fait disparaître un personnel, une subjectivité, et produit des personnes dont l'habitus peut être manié et remanié par et dans les contraintes propres au champ médico-hospitalier.

Ces apprentissages font les infirmiers dans le sens où « *ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est.* » (Bourdieu, 1980, p.123)

La formation consiste alors en l'organisation d'espace de transmission des traditions,

de la normalisation des perceptions, des actions et des pensées. Elle devient ainsi un lieu de domination sur les espaces, le rythme, et les activités autorisées en mettant en rapport des individus dans des dispositifs construits collectivement et socialement. La transformation ou la déformation des habitus générées par la formation sont induites, stables et durables créant ainsi un environnement de pratique régulier et donc prévisible. L'intuition correspondrait alors à une anticipation, une connaissance suffisamment longue de cet environnement grâce à une pratique répétée et incorporée.

Ces habitus, organisateurs de la compétence formée, formatée durant toute la vie professionnelle, autorisent un agir dans un collectif de travail socialement établi car ils sont autorisés par ce collectif et constituent le travail collectif. Mais il permet aussi un agir spontané dans son adaptabilité à la situation de travail. Durant la formation, nous façonnons des habitus de perceptions, des habitus d'action qui bornent le métier. Mais les sujets qui traversent nos dispositifs enrichissent ces habitus par le champ des possibles qu'ils apportent.

A la différence des médecins initiés à la clinique, on peut rapprocher la formation des infirmières de celle des officiers de santé, formation fondée sur l'expérience et l'acquisition d'une pratique « dont l'empirisme contrôlé » consiste en une pédagogie de l'exemple fondée sur l'intégration de l'expérience au niveau de la perception, de la mémoire et de la répétition. (Foucault, 2000)

Cette distinction sociale entre deux corps introduit au XVIIIème une différence de niveau des aptitudes, celles des médecins et des officiers de santé, car pour soigner le peuple il n'y a pas besoin d'être savant et profond dans la théorie. (Foucault, 200, p81-82)

C'est depuis la République et lors du développement de l'hygiène qu'on délivre des diplômes d'infirmière, les médecins s'entourant de femmes, auxiliaires secondant leur action thérapeutique, position dominante qu'ils maintiendront, position qui, en réaction, pousse les cadres infirmiers à se soustraire de l'ordre médical par la recherche d'un champ d'autonomie. (Knibiehler et al, p41-49)

En 2004, dans la revue *Regards sociologiques*, P. Thouvenin pose un regard

ethnographique sur la formation d'infirmière. Pour elle, la transmission des techniques de soins infirmiers suppose un apprentissage spécifique, défini par un programme d'Etat et se veut très encadré. Ces savoir-faire se transmettent sur le mode du compagnonnage par l'intermédiaire de professionnels certifiés par un diplôme de cadre et à l'hôpital par des infirmières diplômées. Quelle que soit l'institution, il est important que les étudiantes acquièrent " des dispositions convenables ". A l'Institut de Soins Infirmiers ou à l'hôpital, le geste technique se décompose en opérations très codifiées reproduites par imitation lors d'un apprentissage répété sur un mannequin puis en stage auprès des patients. L'apprentissage des savoir-faire implique d'imiter l'autre et par-là de se conformer « aux principes de soins », ordre légitime et immuable à reproduire. La répétition des gestes s'incorpore progressivement pour parvenir à la maîtrise du geste, l'objectif étant de créer des automatismes.

Conçu comme moyen d'unifier les pratiques soignantes l'usage du protocole introduit une forme de standardisation de l'acte technique à laquelle les enseignantes forment les étudiantes. (Bonnery et al, 2003, p5). Cette recherche de qualité est conçue sur le principe des guidelines (Bonnery et al, 2003, p 21) définit « *comme des recommandations correspondant à des messages simples, applicables de façon identique, quelles que soient les structures ou le matériel* ».

Elle montre que cette incorporation se poursuit en stage car l'étudiante se confronte à la rencontre du patient avec lequel s'établit une relation de connivence. La reproduction des « principes de soins » passe par l'adoption d'attitudes, qui s'incorporent implicitement par l'apprentissage gestuel des techniques de soins infirmiers, apprentissage informel contribuant à la standardisation des gestes tout autant que de l'étudiante les effectuant.

Le stage clinique les confronte à une double découverte : celle d'une réalité professionnelle loin de l'idéal présenté par leurs enseignantes de " la bonne infirmière ", et celle des rapports hiérarchisés très fortement exprimés par l'évaluation des progrès des étudiants. Mais cette évaluation est aussi un moment de sanction contribuant à l'apprentissage du positionnement, attitude contribuant au silence des étudiantes et à leur domination par leurs pairs.

L'apport de connaissances par les voies classiques se voit renforcé par toute une conformation en tant qu'attitudes, valeurs et comportements nouveaux, au contact des professionnels, des pairs et des patients. (Merton, 1957). Pour Bonnery, sous forme de messages péremptoirs « faites ça, pas ça » et de gestes automatiques « avoir le réflexe professionnel », le formateur veille à l'application commune de la pratique. (Bonnery et al, 2003, p.22)

Thouvenin finit par mettre en lumière que le décalage entre les principes de l'idéal professionnel de soins globaux enseignés à l'Institut et les pratiques découvertes lors des stages contraint les étudiantes, dont les résultats découlent des appréciations portées à leur endroit d'une part et de l'autre, à des stratégies de silence et d'évitement des conflits entre enseignement et pratiques, stratégies contribuant à une double soumission.

Ces attitudes acquises à l'Institut concourent à l'identification professionnelle. Voyons comment l'intuition prend place dans ce processus de fabrication des infirmières.

#### **2.4.2 La fabrication d'infirmière et compétence :**

Dans un article célèbre publié en 1955, Hughes formule ce qu'il appelle « *un schème général de référence pour étudier la 'formation' (training) à des professions très diverses* ». Il l'intitule « *la fabrication d'un médecin* » et la présente comme une sorte de « modèle » de la socialisation professionnelle conçue à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la « culture professionnelle » (ici médicale) et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité.

Dans son ouvrage, « La socialisation », Claude Dubar (2000) détaille les trois mécanismes spécifiques de la socialisation définis par Everett C. Hughes :

- Le premier, il l'appelle le « passage à travers le miroir » qui consiste à « regarder le spectacle du monde de derrière lui, en sorte qu'on voit les choses à l'envers comme écrites dans un miroir ». C'est une sorte d'immersion dans la «

culture professionnelle » qui apparaît brutalement comme l' « inverse » de la culture profane. La crise et le dilemme instaurés par « l'identification progressive avec le rôle » ne peuvent se dissiper que par un renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels. Cette découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel peut « tourner court si elle intervient trop tôt ou trop tard, être traumatisante si elle intervient à contre temps », excitante ou même enivrante (inspiring) si elle survient au bon moment.

- Le second mécanisme important concerne ce qu'on pourrait appeler « l'installation dans la dualité » entre le « modèle idéal » qui caractérise la « dignité de la profession », son image de marque, sa valorisation symbolique et le « modèle pratique » qui concerne « les tâches quotidiennes et les durs travaux » et qui n'a que peu de rapports avec le premier. Hughes signale que cette distance entre les « modèles sacrés » et les « diverses voies de la pratique quotidienne » est un constant débat au sein des groupes professionnels et que « les luttes pour garder le contrôle des tâches nobles » constituent une clé de la compréhension du milieu professionnel caractérisé par « *une tendance constante à ce que les activités auxiliaires et routinières deviennent des fins en soi.* »
- Enfin, le dernier mécanisme décrit par Hugues fait référence à « *...l'ajustement de la conception de Soi, c'est-à-dire de son identité en voie de constitution impliquant la prise de conscience de ses capacités physiques, mentales et personnelles, de ses goûts et dégoûts* » (Dubar, 2000, p.142)

Parmi les études empiriques qui s'inspirent de ce modèle, C. Dubar met en exergue celle de Fred Davis qui nous intéresse au premier chef, étant donné qu'elle se déroula sur trois années durant, auprès de cinq promotions successives d'infirmières. Elle fit l'objet d'un ouvrage (1966) et de diverses publications (1968) aux États-Unis.

C. Dubar décrit :

*...les six étapes de la conversion doctrinale des infirmières :*

*1/ L'innocence initiale : c'est le règne sans partage des stéréotypes professionnels de l'infirmière dévouée, altruiste, disponible...*

*2/ La conscience d'incongruité : c'est le trouble, la crise consécutive à*

*la prise de conscience que la profession n'est pas exactement 'ce qu'on attendait' et que les catégories stéréotypées (dévouement, altruisme...) par lesquelles les apprenties infirmières la représentaient, sont incongrues, étrangères au monde alors entrevu. L'auteur parle de choc de la réalité.*

*3/ Le psyching out (déclat) : c'est l'intuition généralement présentée comme brutale de 'ce que l'on doit faire' pour se conformer aux attentes des institutrices, c'est l'art de sentir, de 'deviner ce qu'on attend au juste d'elles'; certaines n'y arrivent pas vraiment...*

*4/ La simulation du rôle : c'est l'installation dans l'inauthentique, l'acceptation de gouffre qui sépare le rôle à jouer des stéréotypes antérieurs, c'est la mise en œuvre du déclat malgré ce qu'il implique. F. Davis parle d'aliénation de Soi.*

*5/ L'intériorisation anticipée : c'est l'étape de la constitution d'une double personnalité par anticipation de la carrière. C'est l'acceptation d'une dualité entre le moi profane et le moi professionnel contre l'opportunité d'une carrière plus ou moins assurée*

*6/ l'intériorisation stable : c'est l'acquisition des réflexes professionnels, l'incorporation du rôle permettant le reflux stabilisé du moi « profane », l'installation dans une nouvelle vision professionnelle du monde, renforcée par les contacts réguliers des « professionnelles*

Nous voyons là l'intuition professionnelle comme une étape de socialisation des infirmières, manifestation de l'incorporation des attendus.

D'après M. Darmon, dans la fabrique de médecins, « *les étudiants ne deviennent pas simplement ce que la faculté de médecine veut qu'ils deviennent* » (p83). Ils développent parallèlement, ce qu'on appelle des « perspectives », qui ont trait à « ... "un ensemble coordonné d'idées et d'actions qu'une personne utilise pour gérer une situation problématique", "des manières de penser, de ressentir et d'agir qui sont habituelles à la personne dans ce type de situation", "la conception organisée de ce qui est plausible et de ce qui est possible", et enfin, "la matrice à travers

*laquelle la personne perçoit son environnement (p84) ».*

L'intuition professionnelle semble contribuer à l'expression de ces perspectives. Alors l'intuition professionnelle autorise l'expression d'un personnel dans la fabrique.

En 2011, Brigitte Albero et Marc Nagels analysait la compétence en formation. Pour eux, la récente réforme de la formation en soins infirmiers est un exemple des injonctions faites aux étudiants. En désignant les compétences attendues, le référentiel de formation nomme aussi les savoirs disciplinaires biomédicaux dont la connaissance est indiquée comme indispensable, les « situations clés » sources d'apprentissages, les méthodes pédagogiques « réflexives », les modalités d'évaluation dont le nombre s'est considérablement accru en référence à des compétences qui, présentées en listes normalisatrices de tâches et sous-tâches, tendent à tourner sur elles-mêmes, au point de perdre tout lien avec la réalité de l'activité (travail et/ou apprentissage) qu'elles sont censées aider à mettre en œuvre. Le geste professionnel, porteur des caractéristiques qualitatives subtiles du métier, intransmissible par tout autre moyen que l'exemple et l'expérience (Savoyant, 2005), cède devant l'impératif quantitatif d'accumulation via « la capitalisation des éléments de compétence acquis pour l'obtention du diplôme d'État » (Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État infirmier, JORF du 7 septembre 2009).

Avec ses imprévus, ses astuces et ses stratégies adaptatives, le « travail réel » déborde de toutes parts le « travail prescrit » détaillé dans les référentiels (Clot, 2008 ; Leplat, 2000) de même que l'apprentissage par instruction ne recouvre pas l'apprentissage par l'activité en situation (Linard, 1989 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) :

*La 'liste' de compétences à les mêmes rapports à la qualité professionnelle que le robot à la personne humaine. Elle rappelle ou évoque la forme ou les éléments de l'excellence, mais elle échoue à rendre l'essentiel de ce qui fait l'excellence : à savoir l'interdépendance systémique intégrée en composantes biologiques, psychologiques et sociales des actions, des représentations et des*

*motivations de l'acteur vivant qui agit de propos délibéré dans des situations spécifiques.* (Belisle & Linard, 1996, p.31).

Le travail sur les expériences intuitives des étudiants et des professionnels pris comme moyen d'apprentissage et d'autonomisation, pourrait alors permettre de limiter l'instrumentalisation fonctionnelle de la compétence dans l'observation des situations effectives de travail, parfois très éloignées des « situations clé » dont la complexité a été réduite à des fins pédagogiques.

Il s'agirait alors pour le formateur de s'intéresser à ce que Vygotski appelait la « répétition sans la répétition », c'est-à-dire une conduite qui se stabilise à partir de ces invariants et qui se réajuste selon l'évolution spontanée de la situation.

Albero et Nagels continuent en précisant que pour Linard, comme pour d'autres aujourd'hui (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006 ; Paquay, Crahay & De Ketele, 2006 ; Roegiers, 2004, Vinatier, 2009), ces approches normatives sont en contradiction directe avec les démarches de la métacognition qui est la métacompétence principale de ce qui est socialement défini comme « excellence ». Linard induit : « (...) *un niveau supérieur, réflexif et synthétique, de prise de conscience et de mise à distance critique de ses propres processus et résultats pour piloter de façon optimale la mise en œuvre des compétences et des actes élémentaires* » (ibid., p. 31).

Nous retrouvons ainsi la prise de conscience dans la métacompétence qu'est l'excellence. Nous pouvons ici comprendre que P. Benner positionne la conscience perceptive comme l'élément central d'un bon jugement infirmier. Cette conscience perceptive commencerait par de vagues intuitions et des évaluations globales qui échappent au départ à l'analyse critique. La prise de conscience et la compréhension du processus des actions réalisées permettent la clarté conceptuelle qui suit plutôt qu'elle ne précède le jugement.

La compétence acquiert ainsi un caractère non prescriptible et l'acteur, loin de l'opérateur robotisé, est appelé à composer avec l'incertitude (Linard, 1989), dans un contexte précis et le conduit à résoudre des problèmes et à s'adapter à l'aléa (Zarifian, 1988 ; Zarifian, 2001).

Dans un article de l'humanité de 2009, Y. Schwartz, apporte une précision au sujet

des protocoles : « *L'individu au travail est pris dans un débat de normes : il doit arbitrer entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précèdent, et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail. La réalité avec ses imprévus, lui impose des renormalisations* ».

Plus récemment et dans la même direction, le courant de recherche sur la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2008) définit la compétence comme une organisation instable et temporaire de représentations mentales, plus ou moins présentes à la conscience, fonctionnellement couplées à des facteurs d'agencement et de régulation de l'activité dans le but d'obtenir une performance. Les compétences sont alors des façons dont les individus gèrent leurs ressources cognitives et sociales dans l'action en situation. Une compétence, dans cette perspective ne peut nullement être prédite. Elle est contextualisée dans une situation et est tributaire de la représentation que le sujet se fait de cette situation. Elle est autant tributaire de potentiel de l'individu que de la situation et de son contexte. Pastré (2011) en s'appuyant montre comment la théorie aristotélicienne de l'acte et de la puissance peut éclairer la nature de la compétence dans ses rapports avec l'activité.

Dans l'usage qu'en fait Aristote, la puissance est la faculté d'être changé ou mis en mouvement. Ce qui n'est qu'en puissance, par opposition à ce qui est en acte, est ce qui n'est pas encore réalisé, ce qui n'est qu'une virtualité.

Analyser la compétence revient alors à décrire le concept pragmatique (Pastré, 2005) construit dans et par l'action, dont la fonction est de diagnostiquer la situation, d'identifier les variables de la tâche à accomplir, puis à contrôler l'action pour réussir. Le concept pragmatique est explicitable et il peut être transmis dans l'activité, jouant globalement le même rôle, au plan cognitif, que le schème défini comme organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée (Vergnaud, 1985, 1992). L'intuition professionnelle peut être assimilée à un concept pragmatique qui serait source d'orientation dans l'action.

Dans cette approche, l'expérience et l'activité occupent une place prépondérante. C'est dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles mais aussi face aux réussites, et dans une moindre mesure face aux échecs, que les professionnels consolident leurs compétences. Compétence et expérience sont des processus qui « *se construisent dans et par l'action, l'une comme l'autre dessinent*

*une configuration floue, extensive et aux ingrédients multiples se rapportant aux différentes sphères de la vie, aux différentes dimensions de l'humain, et portant sur la pluralité des composants constitutifs des situations (du milieu) de travail » (Mayen & Mayeux, 2003, p.42).*

Le concept de *professionnalisation* marque les recompositions actuelles du champ de la formation des adultes et sa « *finalisation plus forte (...) par rapport aux situations suscitant son recours* » (Barbier, 2001, p.14). Une tendance à l'atténuation des frontières entre travail et formation apparaît nettement (Favennec-Héry, 1996 ; Barbier, 2001), la formation perd son statut « d'espace protégé et autonome », avec la construction de dispositifs qui intègrent actions de formation à proprement parler et processus de développement de compétences, ce qui oblige à redéfinir les articulations entre des champs de pratiques auparavant assez dissociés (Barbier, 2001).

Il semble bien que « *les nouveaux territoires de la formation s'inscrivent plus directement dans le travail lui-même, à travers de multiples tentatives pour valoriser la "formation dans et par le travail", pour lier de façon réciproque l'activité productive et le développement de compétences* » (Caspar, 1996, p.177). La production de connaissances sur l'activité professionnelle est donc liée aux enjeux sociaux des perspectives de professionnalisation des formations, et aux préoccupations qui sont celles des professionnels de la formation sur le registre de la construction des compétences. Le déplacement des contours de la formation des adultes (Caspar, 1996 ; Barbier, 2001) fait écho aux préconisations politiques européennes.

Nous avons ainsi vu l'institut de formation comme un lieu de normalisation, de fabrication. L'histoire de la formation a été marquée par un rapport à l'intégration de l'expérience au niveau de la perception, de la mémoire et de la répétition. Avec l'arrivée de la professionnalisation comme incontournable dans l'univers de la formation, il y a une volonté de décloisonner l'univers de l'institut et de l'hôpital. Le formateur navigue entre transmission et construction de connaissances dans cette logique de professionnalisation.

L'intuition professionnelle se situe tantôt du côté de l'incorporation des normes tantôt du côté du concept pragmatique situé permettant la "renormalisation" en situation

lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations.

## **2.5 Conclusion intermédiaire :**

Cette approche épistémologique, nous a permis d'alimenter notre réflexion sur le processus de développement de l'intuition professionnelle et des compétences des étudiants dans les "fabriques" d'infirmières ainsi que sur place des formateurs dans ce dispositif.

Dans le modèle de compétence proposé par les frères Dreyfus, puis appliqué aux infirmières par P Benner, l'intuition professionnelle est un point de bascule dans la compétence dans sa capacité à imaginer des réponses et des solutions hors logiques prédictibles. Elle permet d'appréhender, avec créativité, les actions dans des situations perçues comme un ensemble.

Dans le champ professionnel, l'intuition peut donc se développer au fur et à mesure des récits, de l'expérience, de la pratique, de l'enrichissement de la culture professionnelle. Il faut donc inclure dans ce concept d'intuition à la fois le processus (l'intuition) et les manifestations de celui-ci (les intuitions) :

- Le processus : contribution de l'incorporation durant toute la vie des schèmes, des habitus, des routines, de l'empathie, de la résilience, des sens, de l'expérience,
- La manifestation : pensée, comportement, action, jugement.

Le processus intuitif est une part à priori caché puisque nous n'avons que peu conscience des règles qui ont permis l'élaboration de la manifestation, elle plus clairement accessible.

L'intuition professionnelle, concept pragmatique appris dans les échanges et en situation, expression de nos routines mentales, atteste de la production et de l'incorporation de schème ou habitus traitant l'information et orientant le cours de notre action sans que l'on puisse parler de raisonnement, ni même de décision. La connaissance est alors de l'ordre de ce que Vergnaud appelle une " connaissance-en

acte " et Piaget un " inconscient pratique ", qui n'est pas celui des psychanalystes, car il s'agit d'un processus non connu plutôt que refoulé.

Elle permet une définition du contexte et donne un sens aux actions. L'intuition est une expérience cognitive incarnée qui s'exprime davantage dans certains contextes (un nouvel apprentissage, d'une tâche difficile ou d'une difficulté imprévue). Dans une approche phénoménologique, il y a une émergence conjointe du monde et du sujet qui se co-déterminent. Chaque rencontre est donc singulière et source d'imprévue.

Mais la connaissance est le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités à percevoir et à comprendre, issues de notre vécu. L'intuition n'est pas strictement automatisée, dans une réponse stimuli-action. Elle fait appel à des incorporations développées dans le temps qui nourrissent le champ de l'action par intériorisation de connaissances. On peut aller plus vite et plus loin. L'expert fait « plus » avec « moins » en automatisant ses savoir-faire (Amalberti, 1996)

S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001). L'intuition professionnelle est assimilable à une compétence incorporée.

Nous avons vu que la socialisation ou construction sociale de l'identité sociale passe par l'incorporation des schèmes et des habitus. Elle constitue une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes.

L'intuition a deux facettes, interne psycho-cognitive d'une part, et externe socio-culturelle. Elle devient un révélateur de compétence puisqu'il atteste des incorporations et du développement de la pratique dans une situation donnée.

Le formateur travaille à la mise en situation, (mise en acte) et une mise en mot afin de façonner les connaissances des étudiants et nourrit leurs compétences explicites et tacites. Il œuvre à développer les routines, les schèmes, les habitus efficaces et à inhiber celles qui sont inadaptées, voire dangereuses en fonction du contexte. La pratique réflexive paraît être une voie de prise de conscience possible des processus d'émergence de l'intuition. Il importe de mieux comprendre le fonctionnement des intuitions professionnelles, car les conduites qu'un étudiant ou un professionnel adopte " sans réfléchir " ont des incidences sur leurs apprentissages, leurs compétences et sur le soin.

Nous allons présenter dans la partie suivante la méthodologie proposée et le matériel collecté dans le cadre de cette recherche afin de tenter d'entrevoir des pistes de réponses.

*« Ce qui rend un matériel « objectif » (au sens sociologique),  
c'est le degré élevé d'explicitation des critères  
par lesquels le réel est saisi. »*

F. de Singly (1992)

Nous allons maintenant aborder la partie pratique avec l'enquête de terrain réalisée. Ainsi, nous allons présenter les éléments qui ont jalonné mon parcours méthodologique nous permettant d'aborder le l'intuition professionnelle de manière concrète

### **3.1 Le choix du sujet : une réflexion importante**

L'observation au cours de ma carrière, de soignant et de cadre de santé, de plusieurs situations où les professionnels ont évoqué l'intuition comme moteur de leurs actions ou prise de décision m'a amené à me question sur cet organisateur de l'action.

Lors de mon mémoire de cadre de santé, j'ai travaillé sur les compétences individuelles et collectives. Le travail de Brenner m'a interrogé sur cette intuition qu'elle posait comme point de bascule de compétence.

Mon entrée dans le monde de la formation me permet de prolonger mon questionnement sur le développement des compétences et leur construction.

Une de mes questions initiales était en quoi l'apprentissage en formation soutient le développement de l'intuition professionnelle comme source de compétence.

L'élaboration d'un mémoire de recherche n'est pas simple. Cela demande une implication personnelle importante et beaucoup de motivation, et en choisissant ce sujet, je me suis obstinée à croire que cette notion d'intuition professionnelle allait me passionner pendant quelques mois, et ce fût le cas...

## 3.2 Définition de l'échantillon et matériel de la recherche :

### 3.2.1 Le récit :

Afin de saisir l'insaisissable, il m'a semblé intéressant de partir des récits d'intuition d'étudiants et de formateurs avec l'idée que si un habitus infirmier existe il est construit par la formation. De plus cela a permis de révéler la représentation de l'intuition dans la « fabrique de l'infirmier ».

Nous reconstruisons les expériences de vie sous une forme narrative. Les événements et les incidents sont transformés en histoires, en anecdotes, en images, en métaphores, etc... On raconte ces histoires en les adaptant constamment, aussi leur texte n'est pas fixe. C'est un texte personnel, une lecture subjective et une interprétation d'expériences qui peut être modifiée au fil du temps du fait que d'autres expériences sont vécues.

Bruner a montré que la manière la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances est justement la forme narrative :

*« Concevoir une histoire c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. » (Bruner, 2002, p.76)*

*« La narration c'est la structure du discours dans laquelle l'action humaine reçoit sa forme et par laquelle elle prend son sens » (Polkinghorne, 1988, p. 135).* Par conséquent, cette approche est aussi constructiviste. Puisque les significations sont « construites ». Ceci implique que l'approche biographique n'est pas tellement centrée sur les faits ou événements mais plutôt sur le sens qu'ils prennent pour celui qui raconte. Le récit est contextualisé et adressé.

Nous apprenons parce que le récit nous fait rejoindre une communauté de pratique. Je souhaitais questionner ces apprentissages et cette communauté de pratique avec la

focale de l'intuition professionnelle. Le récit de soi s'inscrit dans ce paradoxe que Christine Delory-Momberger appelle condition biographique : « *en même temps qu'une forme de la construction et de l'expression individuelle [le récit de soi devient] un objet social, produit d'une pratique codifiée répondant à une demande biographique institutionnalisée.* » (Delory-Momberger, 2010, p. 24)

### **3.2.2 La taille du corpus :**

Le nombre d'entretiens nécessaire, selon Blanchet et Gotman (2007, p50), « *dépend, en premier lieu, du thème de l'enquête (faiblement ou fortement multidimensionnel) et de la diversité des attitudes supposées par rapport au thème, du type d'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire), du type d'analyse projeté [...], et enfin des moyens dont on dispose (en temps et en argent)* ». Des enquêtes exploratoires auraient peut-être permis de devenir plus pertinent dans l'utilisation de l'enquête non directive que je ne maîtrisais pas. Par ailleurs le thème de l'intuition professionnelle étant multidimensionnelle, il m'a paru être intéressant de diversifier certaines variables. En théorie, il aurait pu être souhaitable d'atteindre le point de *saturation*, c'est-à-dire l'entretien à partir duquel les informations deviennent redondantes. En l'espèce, le caractère multidimensionnel de l'objet de recherche aurait nécessité un nombre d'entretiens assez élevé (plusieurs dizaines).

Toutefois, compte tenu des moyens dont je disposais, et en accord avec mon directeur de recherche, le corpus a été limité à dix entretiens pour cette recherche en Master.

### **3.2.3 Critère de sélection des enquêtés :**

J'ai ainsi pu interviewer des étudiants en soins infirmiers de première, deuxième et troisième année afin de voir une évolution en fonction de l'avancée de leur professionnalisation.

Comme il me semble que les étudiants développent différemment leur compétence à expliciter leur pratique, je fais appel au volontariat des étudiants mais via leurs

formateurs référents. Ainsi le formateur référent propose de participer aux entretiens à quatre étudiants qu'ils suivent et dont il a repère des compétences à l'explicitation. J'ai retenu ainsi six étudiants au total, deux dans les trois années de formation. Malgré la forte proportion de femmes dans la promotion, j'ai retenu un garçon et une fille par année de formation pour neutraliser l'impact du genre. Ils sont tous dans la même tranche d'âge. Certains avaient une connaissance du monde du soin et d'autres aucunes. Deux d'entre eux disposent d'une expérience professionnelle antérieure à la formation, l'un en tant que soignant et l'autre en tant que laborantin.

Par ailleurs, j'ai réalisé des entretiens avec les formateurs afin de comprendre comment ils se saisissent des récits d'intuition des étudiants et comment ils donnent sens à l'intuition professionnelle dans le champ professionnel. Finalement, j'ai cherché à entrapercevoir leurs représentations de l'intuition dans le champ de la formation et dans le soin.

Mon échantillon concerne quatre formateurs, pour majorité dans la même tranche d'âge mais à des niveaux d'ancienneté différents dans le métier de formateur allant d'une formatrice débutant en formation avec une ancienneté de six mois, passant par une formatrice avec travaillant depuis deux ans en formation initiale (mais avec une ancienneté en formation continue), une formatrice ayant une ancienneté de sept ans et enfin une formatrice de plus de vingt ans d'ancienneté en formation.

## Profil des interrogés

entretien	Personnes interrogées	Tranche d'âge	Statut	Ancienneté dans la formation	Expérience dans le monde du soin avant la formation	Expérience professionnelle dans un autre domaine avant la formation	Durée entretien
n°1	Roxane	18-25ans	Etudiant	1ère année	< à 3mois sans qualification		1h09
n°2	Christophe	18-25ans	Etudiant	1ère année	< à 3mois sans qualification		57min
n°3	Emma	18-25ans	Etudiant	2ème année	néant		1h06
n°4	Gustave	18-25ans	Etudiant	2ème année	néant	2ans en laboratoire de chimie	58min
n°5	Chloé	18-25ans	Etudiant	3ème année	néant		58min
n°6	Swen	18-25ans	Etudiant	3ème année	> 3ans en tant que ASDE		1h06
n°7	Sandrine	40-50ans	Formateur	6mois	> 10ans en tant que IDE, et CDS		1h01
n°8	Thalia	40-50ans	Formateur	2ans	> 10 ans en tant que IDE	4ans en tant que formateur en formation continue	1h01
n°9	Laurence	40-50ans	Formateur	7ans	> 15 ans en tant que ASDE et IDE		58min
n°10	Patricia	+55 ans	Formateur	25ans	> 5 ans en tant que IDE		1h10

### 3.3 Le déroulement :

Un entretien ouvert présente l'avantage d'explorer le cheminement et la possibilité d'amener l'interviewer à expliciter ses actions. Ce type d'entretien repose sur une conversation libre et ouverte sur des thèmes préalablement définis. L'intervieweur laisse le maximum de latitude à l'interviewé pour que ce dernier puisse exprimer librement son ressenti. Il intervient seulement pour recentrer, reformuler et accepter le discours du répondant. Cependant les productions et dépouillement des enregistrements restent chronophages sans thème préétablis dans le cadre d'un entretien non directif. Ayant réalisé mes entretiens après avoir écrit mon cadre théorique, j'ai pu me laisser mener là où ils le souhaitaient.

Dans un premier temps, il a été nécessaire de se présenter et de donner des explications sur mon enquête afin que la personne interrogée puisse comprendre l'objectif principal. Ensuite, il m'a fallu poser un cadre de confidentialité. Dans mon travail, tous les interviewés disposent d'un nom d'emprunt. Il a été également nécessaire de demander à la personne interrogée si elle accepte d'être enregistrée, en effet l'enregistrement est une phase indispensable pour le traitement des données (des prises de notes ne valent pas un enregistrement). Lors des premiers entretiens, j'ai précisé que les entretiens duraient environ une heure. Je me suis astreinte à ne pas dépasser ce temps convenu ensemble au risque de parfois arrêter l'entretien prématurément.

Les entretiens ont tous eu lieu dans une salle de réunion utilisée par les formateurs et connue des étudiants pour les suivis pédagogiques ou entretien de sélection. J'ai disposé plusieurs chaises autour d'une table et j'ai laissé les enquêtés choisir leur chaise pour pouvoir m'asseoir de biais. Je ne souhaitais pas être en face à face afin de réduire la distance et la dissymétrie. Je me suis attachée à observer une attitude alliant neutralité bienveillante et sympathie.

J'ai ainsi proposé la consigne de départ suivante pour les étudiants : « Pourriez-vous me raconter une situation en stage où vous avez eu à faire face à une situation où vous avez agi par intuition ? ».

Pour les formateurs, je propose la consigne de départ suivante : « Pourriez-vous me

dire si vous déjà entendu les étudiants vous rapporter des situations en stage où ils ont agi par intuition ? » Sinon, avez-vous déjà eu à faire appel à votre intuition en tant que formateur ou en tant que soignant ?

L'ensemble des entretiens a été enregistré et retranscrit de manière à constituer un matériau de travail. Une première analyse de contenu thématique (Bardin, 1977) sera effectuée.

L'analyse de mes matériaux ayant progressivement montré la place controversée de l'intuition dans le soin et dans la formation, dans une deuxième lecture de mes entretiens j'ai mis au centre de l'analyse de contenu la notion d'intuition et l'usage de cette intuition.

### **3.4 Limite :**

L'ensemble des entretiens ont eu lieu au sein de mon institut de formation. Il me semble que cela a eu des impacts sur les résultats produits dans la mesure où je suis prise dans une dynamique d'équipe avec mes collègues formatrices et que je s'appartiens à l'équipe pédagogique pour les étudiants de première année.

J'ai eu l'impression que le cadre de certains entretiens a été plus chaleureux avec de la sympathie de par la connaissance de l'interviewer du côté étudiant comme du côté formateur. J'ai l'impression d'avoir eu à poser et insister sur le cadre confidentiel des propos échangés d'autant plus avec les étudiants que je côtoyais au quotidien.

Je dois souligner avec le recul que j'ai un profond respect pour chacun d'avoir accepté de livrer un "morceau" d'eux. De surcroît, notre connaissance mutuelle a pu être un frein ou un facilitateur à la liberté de parole.

Bourdieu, dans son chapitre comprendre de la misère du monde (1993, p.1389-1424), propose deux conditions à une communication non violente, la proximité sociale et la familiarité (p.1385).

Il nous rappelle que c'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu ; c'est lui qui, le plus souvent, assigne à l'entretien, de manière unilatérale et sans

négociation préalable, des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté. Cette dissymétrie est redoublée par une dissymétrie sociale toutes les fois que l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie, ce qui était mon cas avec les étudiants alors qu'il y a une proximité avec les formateurs.

La légitimité de l'enquêté passe par le ton pris par l'enquêteur et surtout par le contenu de ses questions. Il s'agit pour l'enquêteur de lui signifier qu'il est capable de se mettre à sa place en pensée. Il m'a semblé avoir pris en considération cette volonté notamment dans la formulation de certaines questions où j'appuie sur le besoin de respecter leurs pensées et de comprendre leurs points de vue. Mais aussi sur le ton que j'ai voulu peu solennel. Mais lors des retranscriptions il m'a semblé, que certaines questions induisaient les réponses faites. De plus le thème étant un thème peu familier pour certains, a pu induire des résistances et de distorsions dans l'échange.

Par ailleurs, le choix d'une analyse catégorielle est sans doute critiquable du fait des limites inhérentes à ce type de méthode. Bardin (1977, p.95) rappelle en effet :

*« En fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'information propre à ce type d'investigation [...] La manipulation thématique revenant [...] à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de "sac à thème", détruisant définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulière ».* Mais il n'existe pas de méthode universelle évidente pour l'exploitation scientifique du contenu d'entretien. Robert et Bouillaguet (1997, p111) soulignent que *« comme toujours en analyse de contenu [...], il appartient au chercheur de définir en cours de route la méthode la plus appropriée à son objet ».*

Il convient aussi d'être prudent dans l'interprétation des résultats, dans la mesure où ni la constitution, ni la taille du groupe d'interviewés ne lui confèrent les qualités de représentativité d'un échantillon statistique.

Si j'avais à prolonger ce travail, il me semble que ces échantillons gagneraient à être étoffés par un plus grand nombre d'entretien.

Mais surtout ils augmenteraient en richesse en les réalisant dans d'autres instituts de formation ainsi que sur le terrain.

# ANALYSE

« Ce qui compte dans les choses dites par les hommes, ce n'est pas tellement ce qu'ils auraient pensé en deçà ou au-delà d'elles, mais ce qui d'entrée de jeu les systématise, les rendant pour le reste du temps indéfiniment accessibles à de nouveaux discours et ouvertes à la tâche de les transformer »

Foucault (1988)

Dans cette partie, nous allons analyser les différents entretiens menés auprès des dix interviewés.

Dans un premier temps, nous retrouvons dans les récits de chacun des éléments développés dans la partie théorique, puis dans un second temps nous analyserons les discours en sélectionnant les verbatim les plus pertinentes qui apportent un nouveau regard sur l'intuition professionnelle.

## 4. 1 Définition de l'impalpable :

Certains enquêtés définissent l'intuition professionnelle comme une évidence (E3 L285-256 ; E10 L186 ; E4 L307), une certitude (E6 L305, L309 ; E5 L40, E8 L100-101), une conviction (E6 L307-310 ; E5 L209 ; E7 L61-62), un pressentiment (E6 L29 ; E9 L180), qui peut prendre la forme de sensation (E 6 L293-294 ; E 9 L523) ou de ressenti (E10 L343 ; E3 57-58, L68, L77 ; E 4 L288 ; E9 523 ; E 8 L 73) d'un 6eme sens un peu magique (E2 L41, L182-184 ; E5 70-72), une anticipation (E2, E5 L70-72) ou d'un sentiment d'étrangeté (E10 L160-161, E3 L74; E6 L125, L317; E4 L106, L145, L157; E5 L49). Nous retrouvons ainsi les diverses acceptions de l'intuition traités dans notre premier chapitre. Emma nous dit que l'intuition « *est relative à chaque personne et a son parcours de vie* » (E3 L447).

D'autres la perçoivent comme une petite voix (E7 L89) ou une lumière (E6 L295 ; E10 L49). Roxane la situe du côté de l'âme (E1 L330-331). De nombreux enquêtés, la catégorisent du côté d'un inconscient permettant une adaptation dans l'action avec une reconnaissance immédiate de message subliminaux non perceptibles (E3 L59 ; E6 L295 ; E10 L37-39, L48-61, L112-113, L138-141, L176-181, L183-185, L204-

205, E4 310 ; E7 35).

Certains associent l'instinct ou l'inné et l'intuition (E2 L69, L213 ; E3 L278 283 ; E8 L327). L'instinct est un schéma comportemental inné qui dépend du patrimoine héréditaire de l'espèce. Il s'oppose à l'acquis. Les comportements instinctifs sont donc des comportements innés, c'est à dire déterminés génétiquement et qui ne nécessitent pas d'apprentissage préalables.

Du côté des psychologues et des sociologues du travail, la compétence fait référence aux potentialités d'un individu. Ces potentialités ont un caractère inné. Peut-être que l'intuition est une compétence, un potentiel mis à la disposition de tous qui peut se développer ou régresser à condition de l'autoriser à s'exprimer dans l'action, de l'expérimenter pour en tester l'efficacité.

Pour Emma, étudiante en 2eme année, l'intuition, se passe de justification dans le récit car elle se justifie en soi. Mais elle rajoute que cette intuition peut être consciente ou inconsciente et qu'elle peut donner lieu à une analyse dans l'après coup (E3 L312-315).

Swen, étudiant en troisième année, nous dit lui aussi que l'intuition permet un agir sans réfléchir, se passant de justification. Mais il ajoute qu'elle précède la réflexion et l'accompagne (E6 L357-359).

L'intuition peut devenir la base d'un raisonnement discursif. L'intuition est un mode d'appréhension directe du réel et un moyen d'orientation de nos actions qui ne passe pas systématiquement par le langage.

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales propose la définition suivante : le discursif est un mode d'appréhension du réel qui passe par le discours, donc, par le langage et la raison. La connaissance discursive peut reposer sur des intuitions premières, mais elle les dépasse ensuite en les élaborant dans la pensée articulée et dans le langage.

Dans l'ensemble des entretiens, nous pouvons relever que le thème manque de clarté et d'évidence pour eux. Beaucoup hésitent et il y a nécessité d'invitation pour revenir donner un exemple précis d'intuition professionnelle bien qu'ils puissent échanger sur la notion. Nous avons pu voir que l'intuition peut être assimilée à des connaissances tacites par opposition aux connaissances déclaratives qui se prêtent beaucoup mieux

à être énoncées et communiquées.

Les exemples d'intuition paraissent plus difficilement accessibles, d'autant plus qu'elles sont instantanées et très liées à un contexte. Laurence formatrice nous dit est difficile « *de donner des exemples assez factuels* » (E9 L86). Roxane, étudiante, nous dit qu'il difficile, en parlant de l'intuition, d'expliquer « *dans le détail car c'est sur le moment* » (E 1 L 278-280).

Nous trouvons ainsi une autre caractéristique de l'intuition : elle présente les choses dans leur singularité, dans leur réalité individuelle. Elle est dépendante de son contexte.

Prenons un temps pour nous centrer sur ce contexte qui contribue à la naissance de l'intuition.

## **4. 2 A l'origine de l'intuition professionnelle : le couplage**

Comme vue précédemment, la notion de couplage a été développée et approfondie dans les théories de l'énaction qui reconnaissent leur parenté avec la perspective exposée dans des textes de Merleau-Ponty (1942) et de Varela (1989). Dans cette conception, l'environnement change de statut : il n'est plus une entité externe dotée de propriétés fixées, car le couplage transforme le sujet et son monde.

On rejoint ainsi, par une autre voie, des analyses de Merleau-Ponty sur les rapports entre conditions internes et conditions externes :

*Puisque tous les mouvements de l'organisme sont toujours conditionnés par des influences externes, on peut bien, si l'on veut, traiter le comportement comme un effet du milieu. Mais de la même façon, comme toutes les stimulations que l'organisme reçoit n'ont à leur tour été possibles que par ses mouvements précédents, qui ont fini par exposer l'organe récepteur aux influences externes, on pourrait dire aussi que le comportement est la cause première de toutes les stimulations. Ainsi la forme de l'excitant est créée par l'organisme lui-même, par sa manière propre de s'offrir aux actions du dehors (Varela, 1989, p.9)*

Il faut de plus considérer avec attention, le processus de couplage entre l'expérience et la situation qui l'a vu naître. On fait l'expérience d'une situation. Changer de situation suppose de renouveler l'expérience. Les récits d'intuition professionnelle recueillis montrent ce couplage.

Ainsi Emma nous dit que l'intuition est « *inexplicable* » (E3 L336) car elle « *est façonnée par tout ce qu'on apprend et tout ce qu'on vit et tout ce qu'on expérimente. Une relation elle est façonnée par ce que l'autre apporte aussi, parce que du coup on agira par intuition avec telle personne dans telle situation à un moment donné mais pas forcément de la même façon avec une autre personne* » (E3 L337-341). Nous pouvons voir comme la rencontre entre le sujet et le monde extérieur se co-déterminent à chaque instant pour mêler intention et signification. L'intuition professionnelle est conditionnée par cette rencontre. Emma nous dit aussi que son intuition s'exprime « *à ce moment-là* » (E3 L176).

Patricia nous souligne qu'un étudiant assure un soin qu'il lui est demandé en étant « *adapté à eux avec un minimum de choses autour de la situation* » et qu'il agit différemment en fonction des acteurs et circonstances (E10 L319-325).

*L'intuition est énoncée dans cette rencontre entre un sujet et un contexte. Laurence souligne que le contexte « donne la possibilité » d'une intuition (E9 L175).*

L'exemple de Sandrine durant le soin de sondage, montre qu'elle s'est appuyée sur son observation de la patiente et de la situation pour trouver une solution efficace au-delà du protocole. Walter Hesbeen (1997, p.95) : « *L'art infirmier [...] suppose non pas d'appliquer des connaissances générales à un individu en particulier mais bien d'approprier, par une démarche singulière, artisanale, des connaissances et des habiletés, afin qu'elles soient porteuses de sens et aidantes pour [la personne soignée]* ».

L'intuition est une réponse adaptative, originale et personnelle en lien avec un couplage entre notre capacité à percevoir des éléments dans un contexte et une schématisation, synthétique et globale de ces éléments dans un ensemble connu. Patricia, formatrice experte décrit cette schématisation globale à partir des éléments non perceptibles. Sa perception ne se focalise pas en des détails mais sur un

ensemble magmatique de « *signaux* », « *d'indicateurs* », « *de petites lumières* », « *de trucs* » qu'elle interprète instantanément (E 10 L38-39, L48-51, L57-60).

Roxane parle d'identification des situations et de connexions à l'origine de l'intuition. (E1 L282-283).

Le monde n'est pas simplement à se représenter mais à organiser à travers une stratégie, une auto-contextualisation liant signification et intention. Swen, étudiant de troisième illustre cette stratégie. Il montre que son action sur une impulsion intuitive est en lien avec d'un côté une perception d'une expression faciale de la patiente dans un moment donné, un comportement non habituel, et de l'autre en arrière fond les paroles de la pédopsychiatre prononcées dans un temps antérieur. Ces capacités de reliance entre deux éléments ont permis de donner un sens à son contexte et d'agir. (E 6 L307-329, L346-350). Ceci introduit un environnement cognitif de l'intuition permettant sa genèse.

Selon Sperber et Wilson, la pertinence (définie par la minimisation des coûts de traitement et par la maximisation des effets cognitifs produits par un stimulus donné) est un trait spécifique à l'esprit humain et la tendance de la cognition humaine est de maximiser cette pertinence en fonction des hypothèses disponibles. Cette tendance universelle est décrite plus précisément comme le principe cognitif de pertinence par Sperber et Wilson (1995, p.260) : la cognition humaine tend à maximiser la pertinence des informations qu'elle traite.

Le principe de pertinence permet d'expliquer comment les individus sélectionnent les informations particulières qui retiendront leur attention à un moment donné. La théorie de la pertinence ne prend pas uniquement en compte les aspects linguistiques de la communication : elle s'intéresse surtout à la façon dont l'esprit humain fonctionne en situation de communication. Les énoncés ne sont pas les seuls éléments pertinents, les pensées, les croyances, les souvenirs et les composantes de l'environnement où a lieu la communication peuvent l'être aussi. Selon Sperber et Wilson, un énoncé n'est pas interprété à partir de l'énoncé en isolation, mais de l'énoncé relativement à un contexte, qu'intègre des informations de sources diverses. La notion de pertinence n'est pas absolue. Un énoncé est plus ou moins pertinent non seulement en fonction du contexte d'énonciation, des locuteurs, mais surtout de

leur *environnement cognitif mutuel*. L'environnement cognitif mutuel est l'ensemble des hypothèses qui sont mutuellement manifestes pour tous les individus à un moment donné. Sperber et Wilson (1989) donnent la définition suivante de la notion de *manifesteté mutuelle* : on dit d'une hypothèse qu'elle est manifeste pour un individu « *si et seulement si cet individu est capable à ce moment-là de représenter mentalement ce fait et d'accepter sa représentation comme vraie ou probablement vraie* ».

La notion de contexte fait intervenir la notion d'environnement cognitif. Le contexte n'est pas figé, il est construit pour l'interprétation de chaque énoncé. Selon la théorie de la pertinence, différents types d'informations (qui constituent conjointement l'environnement cognitif d'un individu à un moment donné) forment le contexte. Certaines informations ne changent pas ou peu : elles sont stockées dans la mémoire à long terme. Ce sont les connaissances encyclopédiques. D'autres informations, conservées dans la mémoire à moyen terme, correspondent aux interprétations des énoncés précédents. Enfin, les informations perceptibles dans l'environnement physique où se produit la communication sont stockées dans la mémoire à court terme. Le contexte, dans l'optique de la théorie de la pertinence, est constitué d'un sous ensemble de ces différents types d'informations, sélectionnées pour l'interprétation d'un énoncé particulier, sur la base du principe de pertinence, c'est-à-dire comme l'ensemble d'informations qui permettra de réduire le coût de traitement de l'énoncé considéré et d'en augmenter les effets cognitifs.

Nous pouvons nous appuyer sur cette théorie de la pertinence pour affirmer qu'une intuition met en jeu une mémoire à long, moyen et court terme pour agir instantanément dans un contexte qui se précise. Nos hypothèses et nos actions naissent de la pertinence des informations que nous sélectionnons. Nous faisons pour cela appel à nos pensées, nos croyances, nos souvenirs, nos connaissances mais nous nous appuyons sur les composantes de l'environnement que nous percevons. L'intuition des soignants se professionnalise aussi dans le sens où le professionnel partage un environnement cognitif mutuel de plus en plus large avec les pairs à un moment donné. Nous pouvons retrouver ainsi la notion de champ conceptuel de Vergnaud vu précédemment.

Dans cet environnement cognitif, les invariants opératoires permettent de développer l'intuition comme le souligne Laurence (E9 L108-109). Elle illustre leurs impacts dans cet environnement par le diagnostic d'une thrombose veineuse. Les connaissances des signes et symptômes stockées dans notre mémoire permettent d'orienter le regard du professionnel dans cette rencontre entre un professionnel et un contexte. (E9 L114-128).

Thalia parle de capter "l'invisible" en plus des données cliniques, "le mouvement, la façon de se bouger. Comment le patient va ramasser son mouchoir. Comment il va vous regarder ou pas" (E8 L268-269). Elles illustrent le lien entre éléments significatifs perçus dans un contexte et l'interprétation donnée pour comprendre, orienter et agir.

Elles mettent en avant le vécu (E9 L125) et l'expérience (E8 L97, L274) en lien avec cet enrichissement de l'environnement cognitif de l'intuition comme certains étudiants (E2 L220-221 ; E4 L408 ; E6 L445).

La notion d'expérience vécue est définie par Denise Jodelet comme « *la façon dont les personnes ressentent, dans leur for intérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif, les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu'elles y développent* ». A travers notre expérience vécue nous ressentons les situations et nous donnons un sens aux actions qui en découlent. Chloé, étudiante, montre cette progression dans la prise de sens chez les étudiants entre la première et la troisième année. Un geste fait en stage en première année prend un autre sens dans le métier en troisième année. (E5 L98-102)

Il y a dans le vécu et l'expérience une dimension préconsciente et consciente, mnésique, permettant l'évocation de souvenirs, pensées, connaissances et acquis culturels. Jodelet (2006) rappelle que Vygotski définit la conscience comme « *l'expérience vécue de l'expérience vécue* », « *une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction* ». La conscience serait notre capacité à être à l'écoute de nos réactions et viendrait enrichir nos banques de perception et d'interprétation des données. Thalia propose la conscience professionnelle comme moteur de l'intuition chez les experts. (E8 L333).

Nous venons de voir l'importance de la rencontre entre contexte et sujet. Une intuition émerge dans un environnement cognitif mettant en reliance des éléments divers pour donner un sens, et émettre une interprétation pour agir. Mais elle se fonde sur notre capacité d'écoute de nos réactions comme nos émotions par exemple.

Pour Oatley et Jenkins (1996, p.122), « *les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains. Elles font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements* ». Voyons si les émotions sont évoquées dans les récits des interviewés comme éléments contributifs à l'environnement cognitif de l'intuition.

#### **4. 3 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'affectivité**

Christophe, étudiant première année nous rappelle que l'absence de capacité à « sentir » serait un obstacle à l'expression d'intuition tant elle en dépend (E2 L73-74). A l'autre extrême, les personnes qualifiées d'hypersensible disposeraient, selon lui, d'un patrimoine émotionnel et sensoriel d'une grande richesse favorisant ainsi leur capacité intuitive (E2 L303-305).

Thalia, formatrice, nous parle de cette polarité dans l'intuition entre ceux qui ne sentent rien et les très angoissés. (E8 L424-425)

La psychothérapeute américaine Aron dans son ouvrage intitulé « *Ces gens qui ont peur d'avoir peur. Mieux comprendre l'hypersensibilité* » (2013) explique que les personnes hypersensibles ont l'hémisphère droit de leur cerveau plus développé que la moyenne leurs conférant ainsi un sens aigu de la logique et un besoin de cohérence tout en ayant un goût prononcé pour l'esthétique et la création. De plus ils sont aussi dotés d'une forte intuition. Cette intuition résulterait d'un nombre élevé de connexions cérébrales. Ils disposent d'une banque de données émotionnelles plus étoffées.

Il y a dans l'intuition professionnelle une dimension en lien avec nos capacités à ressentir mais aussi une dimension en lien avec l'Autre. La résonance entre ressentis de nos sensations et émotions ainsi que notre capacité à l'empathie paraît être un des

moteurs de cette intuition.

Les récits d'intuition professionnelle évoqués par les formateurs et les étudiants en soin montrent que les sentiments ressentis dans un contexte ont été à l'origine d'action intuitive.

Nous trouvons des sentiments positifs comme :

- La confiance en soi, (E6 L370-371, L568 ; E5 L218; E2 L144; E10 L403, L421; E8 L321, L365, ou la confiance de l'autre (E6 L446, L569; E2 L138, E8 L380) et le lien entre ces deux sentiments qui s'alimentent réciproquement (E6 L568-569; E2 L141-142; E8 L321-322, E10 L403-404).
- Le courage (E8 L504),
- La sécurité (E2 L249-250),
- Le sentiment d'être ému par l'autre ou son contexte (E9 L180-182),
- L'implication de l'autre (E1 L235-236),
- L'assurance (E 8 L 99-101)

Nous trouvons aussi des sentiments négatifs à l'origine de leurs intuitions professionnelles tels que la panique (E5 L188-190), la peur et l'impuissance (E1 L84-91). Mais il y a aussi des sentiments liés à des jugements comme la culpabilité (E10 L227-235), la mise sous pression (E5 L152-153) ou le jugement de l'autre sur son travail.

Nous savons que la tension est nécessaire pour apprendre (Jobert, 2000), mais sans provoquer une trop grande sensation d'effort mental et des situations de stress, sinon les émotions viennent barrer nos capacités cognitives (Damasio, 1995) et ainsi nos capacités intuitives.

Il est important de repérer les différentes manifestations d'intuition et leurs déclencheurs mais il est tout aussi crucial de ne pas les confondre avec la projection. C'est ce phénomène selon lequel on a tendance à confondre les intuitions avec nos propres peurs, angoisses, doutes... Plusieurs enquêtés précisent l'importance de distinguer l'intuition des jeux inconscient de nos mécanismes de défense comme

l'évoque Roxane (E1 L283-284) qu'ils soient projections (E8 L209-21, L213-216), transferts et contre transferts ou autres. (E9 L149-152)

Pour Emma notre capacité à ressentir des émotions et des sentiments conditionne l'émergence d'une intuition (E3 L183). Ces émotions et sentiments sont liés à des relations entre l'étudiant, le patient et les autres professionnels dans un contexte. Thalia, formatrice, précise qu'elle peut noter que les étudiants évoquent davantage leurs intuitions dans la relation interpersonnelle avec le patient et notamment lorsqu'ils sont invités à exprimer leurs ressentis (E8 L70-81). Nous pouvons retrouver dans le discours des interviewés, lorsqu'ils évoquent leurs intuitions, une terminologie qui associée à un ressenti de type empathique.

L'empathie correspond à « *une disposition psychique qui consiste à se mettre à la place de l'autre sans nécessairement éprouver ses émotions* », (Jorland, 2004, p20). Il s'agit de cette capacité à "se mettre à la place de", "s'identifier à", de le comprendre. Le récit de Roxane nous montre comment, face à la douleur et la détresse d'un patient, elle "s'est mis à la place" pour agir avec efficacité. (E1 L106, L120). Elle précise que pour se mettre à la place de l'autre il faut "connaître" sa place, "ses habitudes de vie", ainsi il ne s'agit pas pour elle de projeter ses propres désirs mais de mieux saisir le patient.

Mucchielli (1995, p10) apporte le commentaire suivant : « *Nulle part plus que dans la compréhension d'une personne, l'effort d'objectivation n'exige en même temps de la part de l'Aidant l'intelligence "froide" de ce qui se passe pour l'Aidé, et l'immersion dans la subjectivité du client : c'est cet effort que l'on appelle "empathie", effort de décentration par rapport à soi pour entrer dans l'Univers de l'Autre et le comprendre humainement* ». Nous retrouvons cette empathie dans la relation d'aide qu'évoquent plusieurs interviewés.

Nous pouvons retrouver cette empathie permettant aux étudiants d'entrer en relation d'aide dans le récit d'intuition d'Emma avec une patiente en demande d'écoute (E3 L169-177), dans le récit de Gustave avec une patiente en souffrance en psychiatrie (E4 L103-133).

Le concept d'affect est défini comme un état pénible ou agréable qui se manifeste

sous forme de décharge massive ou bien sous forme de tonalité générale. Dans une approche psychanalytique, l'affect est au nœud du conflit entre désir et relation au monde. Il est inhérent à notre place de sujet désirant dans le monde humain des semblables (autre) et dans le monde humain symbolique (Autre).

Notre capacité à ressentir, à entrer en relation avec l'autre ou l'Autre dans un lien empathique contribuent à l'expression de notre intuition. Vacheret souligne que « *Rappeler le percept, c'est réveiller l'affect* » (Vacheret, C., 2002, p. 151). Cela suppose qu'une mémoire perceptive renvoyant à des expériences émotionnelles soit effectivement mobilisée en situation. Qu'en est-il de l'incorporation de ces expériences ?

#### **4. 4 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'incorporation**

L'approche de G. Vergnaud montre que l'expérience permet la genèse de schème, forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée.

*Il distingue deux grandes classes de situations* (Vergnaud, 1990, p. 136):

- Des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose dans son répertoire des compétences nécessaires au traitement relativement immédiat de la situation.
- Des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

Dans les entretiens menés nous pouvons retrouver l'intuition professionnelle appliquée à ces deux classes de situations. D'un côté, il y a l'évocation d'une intuition professionnelle basée sur des savoirs et des connaissances (E5 L66-67 ; E3 L189-191), des expériences vécues et validées (E8 L96-101 ; E5 L70-72) qui permettent une anticipation (E5 L209-296) ou l'émergence d'une solution originale et adaptée.

De l'autre nous retrouvons, une intuition professionnelle, où le sujet ne disposait que partiellement des compétences requises dans la situation (E10 L39-42 ; L256-257 ; L355-357 ; E7 L53-54) basée sur l'investigation (E8 L163-166 ; E 3 L201-204) permettant une résolution de problème (E8 L171-172) et pouvant aller jusqu'à l'échec ou l'erreur (E9 L70 ; E10 L151 ; E7 L83 ; E8 L205).

Tandis que les situations de la première catégorie sont caractérisées par des conduites très automatisées, organisées par un schème unique, celles de la seconde catégorie sont marquées par l'activation de plusieurs schèmes qui, selon Vergnaud, doivent être accommodés, décombinés et recombinaés afin de parvenir à la solution recherchée.

Nous pourrions extrapoler ceci à l'intuition professionnelle chez les novices et les experts. Le novice ne dispose que de peu de connaissances, ayant peu d'expérience et donc n'ayant développé que peu de schèmes opératoires, pour agir avec intuition, ils nécessitent un temps de réflexion, un tâtonnement, avec des réussites et des échecs. Ils combinent des schèmes entre eux pour trouver une solution. Ils font appel à l'ensemble de leurs banques de données et de leur vécu pour créer des associations. Sandrine nous montre comment elle a fait appel à son intuition face une situation de soin inédite pour elle, le sondage vésical chez une patiente en situation d'obésité. Pour réussir dans l'action, elle a combiné « *des indicateurs d'hygiène, d'anatomie" même si "dans l'action, je ne savais pas comment faire* » (E7 L178-179). Chloé étudiante en troisième année nous dit qu'un temps de réflexion a été utile à son intuition pour éviter les erreurs (E5 L106-113).

Les experts, par la répétition, par des connaissances, par des expériences, affinent leurs classes de situation, ainsi le schème adapté. Dès la reconnaissance de la classe de situation, l'expert peut offrir une réponse automatique en faisant appel à des opérations incorporées.

*« L'histoire de chaque individu, c'est aussi l'histoire des situations qu'il a rencontrées, c'est son expérience. Mais dans ce flot d'épisodes, l'individu construit des invariants qui lui permettent d'opérer sur le réel. C'est dans ces invariants opératoires que se trouve la source de la pensée »* Vergnaud (1994, p.8). Nous trouvons dans nos récits d'expérience intuitive professionnelle cette constitution d'invariantes sources d'action et de pensée. Emma nous montre qu'elle nourrit son intuition des connaissances qu'elle a amassées durant son parcours de formation en médecine et en soins infirmiers,

mais aussi des observations qu'elle fait en stage, des échanges avec les autres étudiants, professionnels. (E3 L112-115)

Thalia, formatrice, nous montre qu'avec la répétition des situations il y a confirmation des connaissances et de l'intuition qui s'ancre (E8 L97-102).

Laurence décrit tout le processus parfois inconscient de la prise d'indicateurs dans une classe de situation. A travers les différentes situations rencontrées, il s'agit de repérer les invariants qui permettent de transférer d'une situation à une autre. C'est ainsi, que le soignant pose un diagnostic dans une situation clinique. (E 9 L114-128)

Chloé nous parle de l'intuition des infirmiers aux urgences qui rencontrent souvent les mêmes situations et qui arrivent à pressentir le besoin d'ajouter un élément de bilan sanguin pour éviter de piquer à nouveau le patient (E 5 L69 70).

Ces invariants opératoires ont pour fonction d'identifier et de reconnaître les objets, leurs propriétés, leurs relations, et leurs transformations. La fonction principale des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente. C'est ainsi que le processus de conceptualisation, noyau dur du schème se met en place.

Swen, étudiant de troisième année parle d'une « intuition un peu soignante de vie ou de mort ». Le soignant en côtoyant la mort, se familiarise avec le faciès ou l'odeur qui précède un décès. Dès l'entrée dans une chambre, le soignant aguerri a l'intuition du décès prochain en donnant un sens à cette odeur ou ce faciès. Le soignant peut alors adapter son soin en fonction comme, pour reprendre l'exemple de Swen, réaliser une toilette partielle et non complète pour préserver le patient (E6 L269-279).

Nous pouvons constater que ces invariants ou ces règles d'actions sont parfois difficilement conscientisables (E10 L33-35, L76-77) mais qu'elles ont contribué à la création de comportements adaptés ou non dans des classes de situation.

Les inférences, cette dernière composante du schème, sont indispensables dans cette théorie. En situation, l'activité n'est jamais totalement automatique, c'est-à-dire sans

contrôle et sans prise nouvelle d'information, mais au contraire régulée par les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs.

Dans certains récits, nous retrouvons l'idée que l'intuition professionnelle s'adapte en situation au-delà des automatismes. Emma nous illustre cela en nous disant que le soignant automatise un soin mais que sans intuition il ne peut l'adapter en cas d'aléas (E 3 L211-213).

Pour passer de la forme opératoire à la forme prédicative il faut aussi des schèmes. Ce sont des schèmes d'énonciation. Les invariants opératoires doivent être alors être mis en relation, par l'explicitation ou la symbolisation, avec les propriétés et relations observables des objets. Le problème est donc d'établir la mise en lien entre la conceptualisation présente dans l'activité et la conceptualisation présente dans les textes, forme de compétence tacite. Mais finalement comme l'explique Polanyi dans son œuvre *The Tacit Dimension* (1966, p4) « *nous connaissons plus que ce que nous pouvons exprimer* ».

La compétence tacite qui consiste en la différenciation entre compétence prescrite pour la réalisation d'une tâche attendue et la compétence effective correspondant à l'activité de mise en œuvre de la tâche par celui à qui incombe la tâche. Patricia, formatrice experte nous montre en quoi son intuition en début de carrière lui a permis de soutenir son activité en lui donnant des clés d'action dans le réel, face aux étudiants durant un cours comme ralentir, accélérer, répéter (E10 L39-42). Sandrine, formatrice évoque elle aussi ce besoin de dévier du protocole pour réussir à soulager rapidement sa patiente (E7 L45-51). Gustave, étudiant deuxième année, nous parle de son intuition dans la réalisation d'un pansement pour s'ajuster dans le champ des possibles à la situation (E4 L266-272).

Une autre compétence tacite incorporée, fait allusion à l'écart entre compétence acquise en formation et compétence effective. Elle se développe à travers une activité non réfléchie pour faire face aux exigences du travail mais parfois aussi selon des exigences personnelles. Là encore, les interviewés témoignent du rôle de l'intuition dans la tension entre compétence acquise en institut et compétence effective en stage.

Pour Roxane étudiante en première année, ayant une brève expérience dans le monde du soin, l'apprentissage se fait réellement sur le terrain et l'intuition sert car malgré « les bagages » de connaissances face à la multitude des situations le soignant peut être « perdu » (E1 L442-445).

Gustave, étudiant de deuxième année, se questionne quant à son positionnement face à son intuition en tant que futur professionnel. Devra-t-il suivre son intuition ou devra-t-il "*faire comme [il] a appris*" (E 4 L254-256) ?

Nous voyons que l'intuition professionnelle correspond à l'expression de schèmes plus ou moins pertinents et contribue aux compétences tacites. Mais elle prend aussi le visage d'une anticipation, une connaissance suffisamment longue de l'environnement grâce à une pratique répétée et incorporée.

Christophe nous donne l'exemple de soignants avec dix à quinze années d'ancienneté qui parlent de leurs intuitions professionnelles. Il lui met cette intuition avec des automatismes acquis avec la répétition et l'expérience (E2 L192-194).

Gustave, étudiant de deuxième année, évoque une situation où un soignant lui parle d'intuition, là où lui perçoit des signes cliniques évidents (E4 375-379). Peut-être ce soignant a-t-il intériorisé des automatismes qui se sont mués en opération inconsciente, en des routines source de compétence ? Un récit d'intuition peut correspondre à l'évocation d'un récit de routine.

Certains interviewés évoquent la notion d'habitude pour parler d'intuition professionnelle. (E 4 L394-400). L'habitude est définie « *par opposition avec l'instinct, comme une manière d'être – d'agir, de sentir ou de penser – acquise, faut-il ajouter que cette acquisition est due à la répétition des actions subies ou faites par l'être qui acquiert cette habitude* » (Guillaume, 1947, p.18). Si par moment l'intuition professionnelle est située du côté de l'instinct, il paraît aussi revêtir un côté acquis.

Merleau-Ponty dit de l'habitude : « *c'est le corps, comme on l'a dit souvent, qui "attrape" ("Kapiert") et qui "comprend" le mouvement* » (1945, p.167). On retrouve ici l'idée de l'automatisme comme compétence incorporée, laquelle s'exprime dans l'action.

Guillaume dans son œuvre dédiée la formation des habitudes souligne « *la contradiction entre l'idée de répétition, au sens rigoureux de répétition du même acte, et l'idée d'acquisition d'une façon d'agir nouvelle. Si on répétait toujours le même acte, il n'y aurait pas de changement, on n'apprendrait jamais rien. C'est parce qu'on ne se borne pas à reproduire qu'on apprend, qu'on progresse qu'on s'adapte* » (Guillaume, 1947, p.19). Ce qui reste permanent entre ces différents actes serait « *l'unité de l'intention et de la signification* » (p.19).

L'automatisme résulte non pas de la reproduction à l'identique d'une action qui ne varierait que par son allure, mais cette acquisition résulte d'une réorganisation de l'action (Leplat, 1970). Dans le cas contraire, il devient source d'erreurs et de sclérose (E5 L283-293).

#### **4. 5 A l'origine de l'intuition professionnelle : l'habitus**

Bourdieu (1980) a donné de nombreuses définitions de l'habitus. Retenons celle-ci qui crée un rapprochement avec les schèmes :

*Produit de l'histoire, l'habitus produit des pratiques, individuelles et collectives, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire ; il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps. (p. 91)*

Emma nous dit que le rôle du formateur consiste à amener des « *bagages théoriques communs à chacun* », « *pour agir au quotidien* », à être « *efficace* » dans la reconnaissance des signes cliniques. Ainsi le formateur transmet des habitus. Mais elle précise que par moment, "*les valises*" dont disposent l'étudiant ne "*correspondent pas forcément au moule soignant*". Pour elle, le formateur aide l'étudiant se "*moduler dans ce moule*" (E3 L403-412). Pour elle, l'intuition est conditionnée par cette entrée dans le "moule" et "la profession" pour qu'elle soit adaptée (E3 L420-422).

L'habitus est une :

*loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs (prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations. (Bourdieu 2000, p.272).*

On peut rapprocher à la notion d'habitus celle de genre que Clot (1999) et Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2001) définissent comme « *une sorte d'intercalaire social* », « *une sorte de mémoire mobilisée par l'action* » qui « *donne sa contenance à l'activité en situation : manière de se tenir, manière de s'adresser, manière de commencer une activité et de la finir, manière de la conduire efficacement à son objet* » (2001, p. 19).

A différentes reprises, les étudiants comme les formateurs interrogés mettent l'accent sur ces habitus et le genre soignant. Il y a le "bon geste" (E1 L163) une "façon d'agir" (E2 L166-199 ; E3 L201) une "façon de regarder, de sentir, d'écouter, de comprendre, d'interpréter" (E3 L112 ; L118-119, L246-248, L 365-370, E6 L273-284, L188-189) , une posture à avoir (E3 L262-265 ; L246, L438-443 ; E9 L87), un moule (E3 L438-443 ; E9 L280), un idéal (E9 L280-284) des permissions et des interdits (E3 L159-163 ; E8 L366-374, L377-378) qui bornent le métier, le délimitent.

Nous pouvons constater que dans les récits recueillis, l'intuition professionnelle se façonne dans les multiples dispositions de celui qui l'a vu. Emma nous dit que son action d'étudiante en soins infirmiers est guidée par ses expériences, son vécu en formation mais aussi en "extra-scolaire et extra-stage" et "les échanges avec des personnes où la manière dont est juste éduqué" (E3 L57-59). Elle dit avoir

incorporée une façon de prendre soin dans sa famille de médecin mais aussi à travers la télévision et les soins quotidiens. L'intuition serait une reconnaissance de ces éléments qui induirait un habitus (E3 L97-104). Elle précise que la formation va par répétition et choix didactique contribuer à cette incorporation qui s'exprime dans l'intuition (E3 L106-11).

Patricia, formatrice, souligne que la valorisation de l'intuition est un fait social, liée à l'éducation (E10 L401-402). Elle peut ainsi être encouragée ou réprimée socialement en fonction des représentations rattachées à ce concept.

A travers tous ces récits d'intuition nous pouvons voir qu'il y a un habitus professionnel infirmier incorporé chez les étudiants et les formateurs. Ainsi certains récits recueillis attestent d'une normalisation des pratiques. Mais nous trouvons aussi une autre facette de l'intuition qui permet d'échapper à cette normalisation pour faire face aux situations réelles.

Patricia formatrice experte associe l'intuition et la créativité, qui permettrait de trouver des solutions originales et ajustées hors des sentiers balisés. Formatrice experte, elle nous dit faire appel à son intuition dans sa relation à l'autre qui n'est pas anticipable et que la créativité qu'autorise l'intuition l'amène « *plus loin* » (E10 L253-256).

Thalia, formatrice, définit l'intuition comme la zone d'autonomie du soignant, son rôle propre (E8 L301-302), car dans cette zone le soignant peut décider et agir par lui-même, c'est-à-dire rendre effective la constitution d'un « soi » personnel et singulier, qui se réalise dans des choix, et qui fait preuve de « responsabilité » en situation professionnelle.

Du côté professionnelle l'intuition paraît être un moteur d'adaptation lorsque l'habitus ne performe plus s'il est source de créativité, d'autonomie et de construction identitaire. Du côté de la formation, elle ne paraît pas être une réalité. Gustave, étudiant de deuxième année, rapporte que l'intuition n'a pas sa place dans une formation aussi « *protocolaire* », aussi normée (E4 L39-42, L354, L366). Pourtant, il partage avec nous son inquiétude lorsque jeune professionnel il sera à nouveau

confronté à cette intuition sans la possibilité de faire référence à son tuteur (E4 L257-262). Emma, étudiante de deuxième année parle de l'intuition professionnelle comme d'un « *tabou* » dans la formation (E3 L305-309). Continuons notre analyse pour mieux comprendre encore la place de l'intuition.

#### **4. 6 A l'origine de l'intuition professionnelle : la prise de risque**

Dans les récits recueillis, nous pouvons constater que nombreux perçoivent dans l'intuition un facteur de risque.

Cette prise de risque est une condition de l'expression de l'intuition. Elle peut être perçue comme une nécessité pour réussir une activité. Chloé, étudiante de troisième année, rapporte avoir pris la décision sur une intuition de donner des traitements sans contrôle d'un professionnel dans une situation dégradée en psychiatrie. Malgré sa peur de la réprimande et sa crainte de l'erreur de traitement, elle a jugé que le risque de ne pas donner les traitements était supérieur. Ne pas suivre son intuition malgré la prise de risque aurait eu des répercussions sur les patients (E5 L182-190). Cela s'est imposé à elle comme une évidence.

Pour Patricia, formatrice expert, cette prise de risque est nécessaire et motrice dans l'expression de son intuition (E10 L260-264).

Thalia, formatrice nous dit que l'intuition a besoin d'être « *flottant pour se construire* », qu'elle grandit aussi avec nos erreurs. Dans sa conception de l'intuition professionnelle « *Parce que non seulement tu as le droit de te tromper, mais il faut te tromper pour justement l'aider à se construire* » (E8 L448-452). L'intuition professionnelle comme apprentissage n'est pas un processus linéaire. Elle se nourrit des essais, tâtonnements, erreurs, et échecs subséquents.

Pour elle, le courage est une valeur importante dans l'apprentissage. Elle rejoint la pensée de Meirieu qui dans une conférence donnée en 2003 sur l'apprentissage et transgression affirme qu'apprendre, « *c'est s'engager et toujours prendre un risque* » (p. 2). Il cite Vladimir Jankélévitch, dans son Hommage à Bergson : « *Pour commencer, il faut seulement commencer et l'on n'apprend pas à commencer. Pour*

*commencer, il faut seulement du courage... »*. L'intuition donne ce courage des commencements.

Nous pouvons noter que sur les dix entretiens, seule cette formatrice paraît accepter l'erreur et l'intégrer dans le processus de construction de l'intuition professionnelle plus efficace. « *Nous apprenons quelque chose de nos erreurs (ne serait-ce qu'à ne plus les commettre), mais [...] un comportement correct n'est pas tout simplement ce qui reste lorsque les comportements erronés ont été éliminés* » (Skinner, 1968, cité par Crahay, p. 134).

Pour les autres interviewés, nous pouvons noter une méfiance face à l'intuition professionnelle (E3 L254-255 ; E4 L252-254). L'erreur possible qui en découle semble freiner l'émergence de cette intuition ou du moins empêcher de se laisser guider par elle par "peur" des conséquences, la peur de la « *boulette* » comme nous dit Chloé (E5 L111), de « *mettre la vie du patient en danger* » (E5 L220-222). Gustave rejoint cette notion de danger pour le patient (E4 L293-294).

La position de stagiaire, accompagné d'un tuteur peut être une protection face à ce risque d'erreur pour certains (E6 143-45 ; E4 L178-180 ; E5 195 199).

Mais les deux protagonistes de la situation, le patient et le soignant ou apprenti soignant, sont sources de cette inquiétude. Pour Swen, étudiant en troisième année, l'intuition peut aussi être perçue comme un danger pour l'étudiant (E6 L170-171)

Le risque de contamination est un des risques évoqués, qu'il s'agisse d'une contamination microbienne dans le cas de Swen ou d'une contamination psychique de la souffrance de l'autre dans le cas de Roxane, étudiante en première année (E1 L255-264). Il paraît intéressant de noter que la distance est davantage présentée comme un moyen de défense plutôt qu'un moyen thérapeutique.

L'autre danger qui freine l'expression de l'intuition chez les étudiants, paraît être en lien avec l'appréciation des professionnels dont dépend l'évaluation de stage des étudiants. Swen nous décrit des étudiants de première ou deuxième année qui s'autorise à la prise d'initiative une fois l'appréciation de stage réalisée. Pour lui la « *peur de mal faire et de mal se faire voir* » rend les étudiants moins expressifs dans leurs intuitions (E6 L549-556).

Les deux étudiants de troisième année, Swen et Chloé soulignent que l'erreur est davantage tolérée pour les étudiants de première année qu'en milieu et fin de formation (E5 L141 ; E6 L143-145). La « *peur d'être toujours évalué* » pousse même Swen à être en position d'hypervigilance de ce qui l'entoure (E6 L331-333). Chloé, montre qu'il a une forte exigence de la part des professionnels. L'étudiant doit avoir des gestes assurés et être en capacité d'explicitier ses choix (E5 118 124). Mais il semble qu'une limite n'est pas à dépasser (E5 L195-199). Elle dit être « *beaucoup testée* » en début de stage sur leurs connaissances. S'ils donnent satisfaction, alors leurs exigences s'assouplissent. (E5 L126-136). Chloé parle de mise sous pression (E5 L153). Cette mise sous pression, cette exigence accrue, ce besoin de l'explicitation de chaque instant, paraît être un frein à l'expression d'intuition.

L'intuition faisant appel à des connaissances tacites nécessite un accompagnement particulier pour être explicitée. Nous pouvons souligner le trait d'humour de Chloé lorsqu'elle montre l'aberration d'explicitier l'ensemble de nos actions quotidiennes "*si on devait expliquer tout ce qu'on fait, ce ne serait pas une vie*" (E5 L126). Patricia, formatrice la rejoint dans l'idée que l'explicitation permanente est incompatible avec une action immédiate et efficace. Pour elle tout ne peut s'expliquer et se comprendre sans sacrifier la créativité essentielle à la compétence. (E10 L351-353).

Mais il paraît intéressant de constater que du côté des formateurs, nous pouvons retrouver des corrélations entre leurs attentes et la peur évoquée par les étudiants. La sécurité du patient (E10 L366-367, L336-367 ; E9 L488-489), la bienveillance (E10 L336-340, E5 L270), la confiance (E9 L487 ; E8 L331-344), la qualité organisationnelle (E9 L485-489), l'authenticité et la sincérité (E9 L259- 263) sont posées comme valeurs fondatrices du métier. L'expression des intuitions montre l'intégration de ces valeurs fondatrices de leur identité de soignant.

Les valeurs partagées, les rites, et les tabous sont *fondateurs d'une identité professionnelle*. Cherel s'exprimant dans un article de la revue Soins cadre sur le processus de construction identitaire des professionnels infirmiers (2009, p.24), reprend la théorie de Mucchielli sur une double identification :

- L'identification d'autrui : lorsque l'individu dans son environnement social cherche à repérer chez autrui des informations qui permettent de réduire l'incertitude, de ramener l'inconnu vers le connu
- L'identification à autrui : lorsque l'individu assimile un aspect, un attribut, une propriété de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci.

Cette identité se rapproche au genre tel que défini par Clot (1999, p.105) « *le genre est en quelques sortes la partie sous-tendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit* ».

La peur survient en réaction à un danger. Dans le cadre du métier d'infirmière, il peut s'agir de la peur de commettre une faute professionnelle ou de mettre un patient en danger. L'article R.4312-269 du décret de compétence souligne que « *l'infirmier ou l'infirmière agit en toute circonstance dans l'intérêt du patient* ». Thalia souligne qu'une erreur de dosage dans les injections est un interdit professionnel (E8 L376)

Si dans l'apprentissage l'erreur peut contribuer au développement des compétences, sur le terrain la faute paraît non envisagée. L'intuition des étudiants peine alors à s'exprimer au risque d'être non reconnu par leurs pairs. Pourtant, l'intuition du novice à l'expert reste une réalité. Voyons l'usage de l'intuition en fonction du niveau de compétence des infirmiers.

## **4.7 La compétence infirmière en construction :**

### **4.7.1 Usage de l'intuition chez les novices :**

Les novices ressentent de vagues intuitions plus ou moins efficaces dans le sens du métier tel que le décrit Benner.

Ces derniers font appel à des heuristiques, par nature simples et contenant très peu de

connaissances spécifiques au domaine du soin. Les novices peuvent agir plus ou moins consciemment avant et pendant l'action, ils constatent que la conscience n'est pas toujours là en premier à la différence des experts. Thalia, formatrice, met en relation la conscience professionnelle et la confiance comme qualités appartenant à l'expert. (E8 L333)

Comme dans le modèle de compétence proposé par les frères Dreyfus, on retrouve le sentiment de confiance grandissant avec la réussite des tâches simples qui lui sont attribuées. L'intuition peut alors initier le processus d'apprentissage. Thalia, formatrice, illustre parfaitement l'intuition qui se perfectionne avec l'expérience. Elle montre que chez le novice, l'intuition permet de « *chercher* » lorsque « *tu ne sais pas* ». Elle permet de valider ou d'infirmer ses hypothèses. (E8 L331-344).

Les novices composent dans ce couplage entre galaxie intérieure et univers extérieur, avec leurs émotions et leurs sentiments mais aussi avec la perception des particularités de la situation, peu empreint des codes et normes du métier comme dans le récit d'intuition de Roxane, étudiante (E1 L93-100, L442-445) qui s'adapte à la situation sans respecter une prescription qui n'a que peu de sens pour elle.

Christophe, étudiant, agit en fonction de sa perception des modifications de comportements qu'il peut percevoir (E2 L50-52).

Les novices font appel dans leurs intuitions à des représentations et connaissances antérieures à la formation comme le souligne Emma (E3 L278-283). Il s'agit pour eux d'une intuition située et relationnelle.

Elle suppose que, pour exécuter la tâche, les novices commencent avec des instructions suffisantes telles que la prescription comme nous le précise Thalia (E8 L299-303) ou la simple exigence de passer à la pratique sur le terrain sans compréhension et sans prise de sens selon Chloé, étudiante (E5 97-98, L161 169). Nous retrouvons le besoin des novices d'être guidé avec des règles « *absolues* », sans lien avec le contexte du modèle des Dreyfus. De ce fait, leurs comportements, rigides, sont limités par la règle car non relatif à un contexte ne permettant pas l'adaptation. Ses actes peuvent éventuellement être inutiles ou non adaptés. Il est donc peu possible pour lui de prévoir la réussite de ses actions.

Psiuk (2012) parle d'un bas et d'un haut raisonnement clinique chez les infirmiers. Elle démontre que « *la méthode du raisonnement hypothético déductif implique du doute à partir de l'intuition perceptive* » (2012, p60). Pour elle le travail inducto-hypothético-déductif permet la reconnaissance des indices chez le patient mais aussi un réflexe d'anticipation des étudiants face à des groupes homogènes de patients. Swen, étudiant, pense qu'il est important pour les novices de « *demander* » lorsqu'ils ont des intuitions pour apprendre à « contrôler » leurs intuitions, pour ne pas agir sans réfléchir (E6 L496-499).

Le modèle trifocal de raisonnement qu'elle établit propose une classification des invariants dans des classes de pathologies données. Emma nous parle de faire rentrer les patients dans des « *cases* » pour « *lisser les prises en charges* » (E3 L333-334).

L'intuition professionnelle est une construction qui grandit avec l'expérience notamment pour prendre en charge relationnellement de manière efficace nous dit Gustave qui met en lien cette intuition et le soin relationnel (E4 L394-400). Pour lui l'intuition ne peut s'exprimer chez le soignant uniquement dans le champ des soins relationnels (E4 L190-193) car dans les soins techniques il s'agit pour lui de compétence. Il s'agit pour le soignant de saisir le "bon moment" d'une relation aide comme l'ont montré Gustave ou Emma (E4 L196-98 ; E3 L169-177). Il est intéressant de voir que l'intuition permet aussi au formateur de saisir le "bon moment" pour favoriser l'apprentissage. Dans "*la relation pédagogique dans un cours*", Patricia nous décrit comment son intuition lorsqu'elle était formatrice débutante lui a permis de savoir à quel moment répéter, à quel moment arrêter, etc... (E10 L28-34).

Jorro, parle du sens de " *kaïros* " (en grec ancien le temps opportun, le temps qu'il fait en grec moderne) pour définir ce sens de l'intuition de l'instant, du bon moment pour intervenir. Elle souligne aussi la prise de risque inhérente à cette improvisation sur le moment où l'imprévu est transformé en un événement source de compétence pour le soignant et de soin pour le patient mais aussi pour le formateur et l'apprenant.

Comme le souligne Roquet (2007, p. 21) renvoient à deux conceptions des mondes sociaux : "*une conception du temps continu, linéaire, le "temps du chronos" (Krônos), marquée par l'ordonnancement d'indicateurs [...] et une conception du temps de la discontinuité, chaotique, complexe, "le temps du kairos", de la saisie des*

*moments opportuns."*

Chloé, étudiante de troisième, nous montre cette progression dans la prise de sens des gestes professionnels au cours de sa formation. Elle situe en milieu de deuxième année le moment où les connaissances et la pratique lui ont permis de comprendre son activité (E5 L161-169).

Ainsi, l'intuition permet au novice d'agir avec plus ou moins d'efficacité mais de manière la plus ajustée possible à la situation avec les données à sa disposition. Les connaissances et la pratique sont eux affaires de compétent.

#### **4.7.2 Usage de l'intuition chez les compétents :**

Chez le compétent l'intuition devient un schème sophistiqué d'orientation de l'action car elle garde sa fonction heuristique ainsi qu'herméneutique et qu'elle s'enrichit des expériences vécues et des apprentissages en cours. En référence à la théorie des cas de Logan, avec la pratique, le compétent peut faire appel à sa mémoire ou aux règles absolues. Il crée un métissage entre ses expériences et les règles absolues pour donner naissance à des schèmes hiérarchisés. Thalia nous dit que l'expérience a permis "aux anciennes" d'établir des règles ou des maximes qui lui sont propres selon Benner.

Le compétent accède à "l'invisible" dans son activité comme nous le souligne Thalia (E8 L268-272). Au bout du compte, un étudiant est devenu compétent, « *...lorsqu'il sait identifier les codes implicites du travail intellectuel, lorsqu'il entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné, lorsqu'il a routinisé ce qu'il lui paraissait d'abord étrange, comme extérieur à lui-même* » (Coulon, 1997, p208-209).

L'intuition précède la compétence et la suit. Elle fait corps avec elle. Swen, étudiant, parle de « *travail d'équipe* » entre intuition et compétence (E6 L475-482).

Pour lui en fin de troisième année, les connaissances et l'expérience permettent de faire confiance à l'intuition. De plus pour se fier à son intuition, « *il faut aussi vraiment savoir qu'est-ce qu'on peut faire qu'est-ce qu'on ne peut pas faire* ». Le

geste étant davantage maîtrisé, il permet au compétent d'élargir son champ de perception et de prise d'information (E6 L195-197).

Chez le compétent, l'intuition peut s'exprimer davantage qu'elle est soutenue par des connaissances professionnelles, par l'expérience et l'intériorisation des possibles dans le métier. L'intuition se professionnalise pour devenir efficace en situation.

Gustave, étudiant de deuxième année, voit dans l'intuition de certaines infirmières « *juste sur des signes cliniques qui sont évidents* » (E4 L377-378). Chloé, étudiante de troisième année, se questionne sur l'intuition à savoir si elle ne serait pas une compétence en elle-même (E5 L430-431).

Swen parle de ce possible prise de recul en fin de formation qui permet de prendre conscience des acquisitions faites (E6 L218-221). Le compétent est en capacité d'explicitier des règles et des indicateurs qui régissent son activité nous dit Patricia et cela lui confère une capacité d'anticipation sur l'action (E10 L63-68).

#### **4.7.3 Usage de l'intuition chez les experts :**

Les soignants experts se servent de schèmes d'intuition efficace dans l'action avec une souplesse et une rapidité d'exécution qui peut parfois se confondre avec le réflexe. Ces schèmes sont de natures plus complexes et spécifiques au domaine du soin et sont consécutifs à un apprentissage important qui peut être renforcé grâce à l'expérience, la répétition (qui permet de corriger les petits détails et de raffiner l'expertise) et les inférences (qui renseignent les relations entre les décisions, les actions et leurs résultats). Contrairement aux novices, l'expert sait reconnaître et donc éviter les erreurs les plus fréquentes. Il sait changer de registre de représentation, il sait aussi gérer sa compréhension des situations, etc... (Amalberti, 1996).

La mémoire des expériences vécues est convoquée d'emblée. Les experts s'éloignent des règles ou maximes qui se sont intériorisés. Le but de l'action est plus global. L'expert voit un tout là, comme "allant de soi" comme une évidence, "sans réfléchir" nous dit Benner. Nous retrouvons l'ensemble de ces éléments dans différents entretiens (E6 L475-482, L467-470, L439-447 ; E8 L96-101, L 331-333, L342-344).

Thalia met l'intuition des compétents en lien avec leur zone d'autonomie et leur rôle propre. Le décret de compétence du 11 février 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier a été abrogé et remplacé par le décret n°2004-802 du 29 juillet 2004. L'ensemble des dispositions relatives à l'exercice de la profession est inclus dans le code santé publique (CSP). Par ailleurs, la profession infirmière dispose de son code de déontologie, publié le 27 novembre 2016 au journal officiel. Il comporte l'ensemble des droits et devoirs des infirmiers, quels que soient leurs modes ou lieux d'exercice.

Le rôle propre de l'infirmier est précisé aux articles R 4311-1 à R 4311-5 du code de la santé publique :

- Article R. 4311-3 : *« Relèvent du rôle propre de l'infirmier ou de l'infirmière les soins liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie et visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution d'autonomie d'une personne ou d'un groupe de personnes. Dans ce cadre, l'infirmier ou l'infirmière a compétence pour prendre les initiatives et accomplir les soins qu'il juge nécessaires conformément aux dispositions des articles »*
- Article R. 4311-5 et R. 4311-6: *Il identifie les besoins de la personne, pose un diagnostic infirmier, formule des objectifs de soins, met en œuvre les actions appropriées et les évalue. Il peut élaborer, avec la participation des membres de l'équipe soignante, des protocoles de soins infirmiers relevant de son initiative. Il est chargé de la conception, de l'utilisation et de la gestion du dossier de soins infirmiers. »*

Nous pourrions convoquer ainsi autre modèle de compétence pour mieux saisir le lien entre autonomie, rôle propre et intuition professionnelle que nous propose Thalia. Zarifian définit la compétence comme *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances, ... la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité »* (Zarifian, 1999, p. 70).

Pour lui cela signifie :

- Aller jusqu'au bout des initiatives prises
- Répondre de la portée de son action
- Se soucier du destinataire dans la production du service
- Exercer son activité professionnelle dans un champ de responsabilité

La prise d'initiative vient d'une personne capable d'imagination et d'inventivité, en vue d'une réponse adaptée à un événement. Elle est couplée à la responsabilité de domaine à assumer.

Ainsi l'intuition qui permet un agir professionnel, assure une fonction de prise d'initiative chez le novice et de créativité chez l'expert.

Cette créativité dans l'expertise a déjà été évoquée par Patricia, formatrice, (E10 L261) et Emma, étudiante (E3 L392-394). Cette dernière parle d'une intuition au-delà des compétences de base. Elle dépeint un médecin, qui malgré des examens négatifs, se fit à son ressenti face à un malade pour continuer à investiguer.

Dans l'avant propose de son œuvre « *l'éloge de la fuite* », Laborit (1985) évoque le point de fuite d'un voilier.

*Quand il ne peut plus lutter contre le vent et la mer pour poursuivre sa route, il y a deux allures que peut encore prendre un voilier : la cape (le foc bordé à contre et la barre dessous) le soumet à la dérive du vent et de la mer, et la fuite devant la tempête en épaulant la lame sur l'arrière avec un minimum de toile. La fuite reste souvent, loin des côtes, la seule façon de sauver le bateau et son équipage. Elle permet aussi de découvrir des rivages inconnus qui surgiront à l'horizon des calmes retrouvés. Rivages inconnus qu'ignoreront toujours ceux qui ont la chance apparente de pouvoir suivre la route des cargos et des tankers, la route sans imprévu imposée par les compagnies de transport maritime.*

Spécialisé dans les neurosciences, il constate que la fuite s'opère grâce à la mémoire, qui « *apporte de l'information à la matière* », c'est-à-dire qui permet d'imaginer. Il

place ainsi la création au sommet de tout, et en fait le principe le plus important qui soit, le seul qui nous permette d'avoir une chance d'évoluer dans "un sens intéressant" face à un monde imprévu.

*« L'imaginaire s'apparente ainsi à une contrée d'exil où l'on trouve refuge lorsqu'il est impossible de trouver le bonheur parce que l'action gratifiante en réponse aux pulsions ne peut être satisfaite dans le conformisme socio-culturel. C'est lui qui crée le désir d'un monde qui n'est pas de ce monde. Y pénétrer, c'est choisir la meilleure part, celle qui ne sera point enlevée'. Celle où les compétitions hiérarchiques pour l'obtention de la dominance disparaissent, c'est le jardin intérieur que l'on modèle à sa convenance et dans lequel on peut inviter des amis sans leur demander, à l'entrée, de parchemin, de titres ou de passeport. C'est l'Eden, le paradis perdu, où les lys des champs ne filent, ni ne tissent. On peut alors rendre à César ce qui est à César et à l'imaginaire ce qui n'appartient qu'à lui. On regarde, de là, les autres vieillir prématurément, la bouche déformée par le rictus de l'effort compétitif, épuisés par la course au bonheur imposé qu'ils n'atteindront jamais. »*

L'intuition de l'expert lui permet d'échapper à son conditionnement routinier, à ses automatismes et habitus. Elle devient un "eden" qui permet à "ses amis" d'y entrer par évidence, loin de la compétition et du conformisme. Elle permet d'imaginer une zone de liberté. L'intuition vient en concurrence de l'habitus chez l'expert dans son activité.

Midler (1994) montre qu'en fin de projet le niveau de connaissance est élevé mais le champ des possibles restreint : *"au début d'un projet, on ne sait rien mais tout est possible alors qu'à la fin d'un projet, on sait tout mais on ne peut plus rien"*.

L'intuition professionnelle permet de réfuter cette idée, lorsque l'on sait tout, on peut encore tout. L'expert peut fuir à la manière d'un voilier vers de nouveaux mondes, pour dérégler l'illusion d'improvisation bourdieusienne, pour continuer à imaginer et créer le métier afin de mettre au service du patient l'art infirmier en dispensant des soins de qualité, et ajusté aux besoins de ce dernier et au contexte imprévu dans lequel il navigue.

## **4.8 L'intuition, frein ou catalyseur de compétences chez les soignants ?**

### **4.8.1 Dans le métier :**

L. Durrive (2009, p15) nous rappelle que « *la compétence se joue dans une sorte d'adhérence locale : elle se construit et se prépare, tout en se jouant dans l'instant.* ». L'activité humaine n'est pas le fruit d'une adaptation à des formes supposées préexistantes dans le monde ou dans l'individu lui-même. Elle résulte de la rencontre entre les deux. Elle est énoncée et énonciative car elle modifie à chaque instant la perception de l'individu.

L'intuition permet un agir en situation. Nous avons pu voir que l'intuition professionnelle permet aux novices de trouver des solutions au dilemme du travail réel par investigation, par tâtonnement. Elle permet un agir en situation même en l'absence de connaissance spécifique.

Christophe, étudiant en première année, met en avant l'inconnu comme source d'insécurité, freinant ainsi sa prise d'initiative et sa capacité d'agir (E2 L249-252). L'intuition permet face à l'inconnu d'agir, il est un savoir sur l'inconnu.

Chez l'expert, l'intuition permet un agir rapide, sans surcharge mentale pour être efficace. Concept pragmatique, concept en acte, l'intuition s'appuie sur les incorporations intériorisées (routines, schèmes, habitus) avec l'expérience et la pratique. Elle permet une orientation instantanée et une compréhension de la situation, voir la situation comme un tout, de manière globale et synthétique dans un objectif d'efficacité. Mais l'intuition chez l'expert permet d'agir lorsque les schèmes ou habitus s'effacent pour laisser place à la créativité.

Patricia, formatrice experte, nous dit qu'elle fait appel à son intuition lorsqu'elle doit réagir vite et qu'elle n'identifie pas les stimuli distinctement (E10 L55-56) car l'autre

l'amène « *dans des sphères qui ne sont pas anticipables* » et par « *envie par moment d'être dans la créativité* » (E10L255-256).

Le monde du soin amène les soignants à être confrontés à des situations complexes (E7 L105).

Selon l'article L.6112-2 du le code la santé publique, la continuité des soins amène les soignants à œuvrer de jour et de nuit et éventuellement, dans l'urgence.

La nuit est indiquée comme propice à l'expression des intuitions lorsqu'elle était seule avec un collègue comme le souligne Roxane, étudiante (E1 L30-31). Thalia, formatrice rapporte qu'à l'occasion de formations qu'elle animait auprès des professionnels soignants, certains lui ont évoqués leur intuition la nuit (E8 L).

Roxane (E1 L26-32) et Christophe (E2 L104-114), étudiants de première année, se retrouvent à prendre en soin des patients non communicants et/ou avec une déficience mentale. Parfois le poids de la douleur morale et psychique peut être invalidant et empêcher une communication efficace comme dans les exemples de Gustave en soin avec une patiente dans une phase maniaque (E4L196-198, L45, L211-212) et de Swen qui se retrouve en pédopsychiatrie avec une petite fille atteint d'autisme.

L'univers du soin relationnel et notamment spécialisé en psychiatrie est évoqué explicitement comme lieu de manifestation de l'intuition professionnelle chez quatre étudiants, Emma (E3 L240-241), Gustave (E4 L184-185), Chloé (E5 176) et Swen (E6 L430-438) en lien avec l'incertitude qu'ils reconnaissent dans la relation à l'autre notamment atteint de troubles mentaux. L'intuition devient une certitude dans l'incertitude.

Pour Roxane son intuition professionnelle au chevet d'un patient souffrant lui a permis de saisir une distance professionnelle, suffisamment proche pour être utile mais suffisamment loin pour ne pas "faire un" avec le patient. (E1 L263-265). Il s'agit de trouver le bon équilibre entre implication et "autoprotection" individuelle. Elle rejoint Chloé sur l'adaptation nécessaire dans la relation à l'autre (E1 L289). Chloé précise que les soins techniques peuvent être protocolarisés mais pas les soins relationnels qui relèvent de cette rencontre entre deux individus (E5 L299-306). Elle précise que sur les trois années de formation son intuition lui permet de mieux "discerner les moments où les gens ont besoin d'aide" (E5 L399). L'intuition permet

aux étudiants en soins infirmiers de développer leur compétence relationnelle.

La formation en institut ainsi que certains services conventionnels sont qualifiés de protocolaire en lien avec des environnements plus stables où le protocole guide la prise de décision. (E4 L364-365). Un excès de ce système protocolaire paraît être une limite pour l'expression de l'intuition qui se nourrit de la rencontre du soignant avec un contexte particulier (E4 L367-369 ; L422-425). Emma parle « *d'osmose* », d'une interpénétration entre le soignant et le patient (E3 L467-468).

Le travail de soin est un travail relationnel avec des êtres humains, donc incertain et singulier. Nous avons pu voir précédemment à travers les récits recueillis, que notre capacité à être affectée émotionnellement et l'empathie peut être motrice de notre intuition. L'intuition professionnelle permet aux infirmiers un agir compétent dans les environnements où l'imprévu est quotidien, elle permet ajustement au contexte et aux patients. Le protocole permet de contenir une partie des incertitudes en fixant des repères, des règles absolues si utiles pour le novice.

Selon Dane et Pratt (2007), les individus qui agissent dans des environnements incertains ont plus intérêt à se baser sur leurs intuitions que ceux qui agissent dans des environnements plus stables. En effet, dans un environnement incertain, les problèmes sont moins structurés. Or moins le problème est structuré, plus un jugement subjectif et une prise de risque s'impose pour la résolution du problème et donc l'efficacité de l'intuition augmente. Dans des environnements stables et prévisibles, il existe généralement des procédures qui guident les processus de décision. Au contraire, dans des environnements plus ambigus et incertains, ces procédures montrent leurs limites.

Nous voyons ainsi deux régimes de fonctionnement de l'action professionnelle, l'un protocolaire qui permet de guider, d'orienter l'action dans des contextes à travers des règles absolues certaines et l'autre intuitif organisé par des savoirs d'action en lien avec les expériences antérieures et les convictions tenues pour vraies.

Pastré (1994) parle de régime normal et de régime compensé dans le concept de bourrage identifié dans la conduite de presses à injecter en plasturgie. La différence entre ces deux régimes tient à la valeur du « bourrage », qu'on peut définir comme

l'état d'équilibre ou de déséquilibre entre la pression exercée par la machine et la pression en retour de la matière, à un moment crucial du cycle de fabrication : quand il y a équilibre entre les deux pressions, on est en régime normal ; quand la pression machine est supérieure à la pression matière, on est en régime compensé. Pastré arrive à la conclusion que les certains acteurs ont construit le concept pragmatique de bourrage et ont tous les éléments pour faire un diagnostic avant de choisir les règles d'action adéquates et les autres n'ont pas construit le concept de bourrage, et soit appliquent simplement les procédures, soit s'appuient sur leur expérience pour pallier une conceptualisation qu'ils n'ont pas effectuée. Ces derniers n'arrivent pas, ou arrivent très difficilement, à résoudre les problèmes de régime compensé.

Dans l'intuition professionnelle, nous avons ainsi des experts qui ont construit ce concept pragmatique reposant sur des savoirs d'action à travers leur pratique. Ils disposent ainsi instantanément des moyens de diagnostic ou de reconnaissance des situations et des automatismes (routine, schème, habitus) adaptés au traitement relativement immédiat des situations complexes et incertaines.

Les novices eux, n'ont pas construit ce concept pragmatique dans la pratique. Lorsqu'une situation imprévue, incertaine se présente, il fonctionne :

- Soit sur un régime protocolaire avec des règles absolues vues dans le modèle de Logan, des frères Dreyfus et de Benner qui ne sont pas ajustées à la situation et donc potentiellement source d'échec.
- Soit sur un régime intuitif avec une association entre leurs expériences antérieures, leurs représentations antérieures et leur compréhension dans l'instant, leur sensibilité, leur affectivité, leur subjectivité. Comme dans les classes de situation pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

Dans un contexte incertain et face à l'imprévu, le régime protocolaire est rapidement dépassé. L'intuition permet au novice d'agir mais avec un risque d'erreur. Elle permet au novice un apprentissage empirique en développant un savoir-faire adapté au contexte et une confiance en leur capacité. Dans une logique d'apprentissage et de perfectionnement, l'échec contribue au développement professionnel en permettant la

discrimination des actions adaptées. L'identification des formes stables d'organisation de l'activité (les schèmes), face à des situations d'une certaine variété ainsi que l'analyse des relations entre elles, permettent de classer les situations. L'erreur est un impondérable de l'acte d'apprendre et permet d'affiner les schèmes de réussite par le contraste avec l'erreur. Dans une logique de métier, le préjudice aux patients est non acceptable donnant ainsi tout son intérêt au travail sur l'intuition dès le début de la formation. Dans son modèle de la compétence, Zarifian (2004) rappelle qu'il est fondamental de pouvoir aller au bout de ses initiatives pour faire preuve de compétence même si cette prise d'initiative ne conduit pas toujours à la réussite. Patricia nous dit que pour elle ne pas pouvoir aller au bout d'une intuition est frustrant car elle ne pourra jamais savoir en quoi elle était fondée. (E10 L279-281).

L'expert fait « plus » avec « moins » en automatisant ses savoir-faire efficaces. Il est en capacité de faire face aux imprévus et à l'incertitude. Mais l'intuition ne permet pas la découverte qu'aux novices, elle est aussi source de dépassement (E3 L392-394) et de créativité (E10 L261) pour les compétents et les experts. Cette capacité d'innovation atteste de la capacité des experts à maintenir une souplesse dans leurs automatismes et de ne pas laisser l'expérience s'effacer derrière les habitudes et les routines. Sans cela, l'expertise à un moment peut devenir une compétence négative. Face à des changements, l'expérience antérieure devient alors une contrainte plutôt qu'une ressource. Elle bride l'expert dans un cadre trop bien établi empêchant l'adaptation. L'excès de confiance dans leurs schèmes d'action allié à la répétitivité de l'activité peut conduire l'expert à un désapprentissage (Yates, 2001 ; Rogalski et Marquie, 2004). Thalia nous parle de l'aveuglement qui peut découler de cet excès de confiance (E8 L446).

Tremblay (1990) décrit la compétence comme le résultat d'un processus d'intégration des apprentissages. La compétence de l'individu « *fait appel à la responsabilité [...] envers ceux auprès de qui il aura à exercer sa compétence* » (Tremblay, 1990). C'est-à-dire qu'une compétence individuelle va exister à travers et grâce aux relations avec les autres. L'intuition permet donc aux soignants d'agir dans un contexte incertain et face aux imprévus qu'imposent la relation avec un patient et le monde complexe du soin. Gustave nous dit que « *jeune infirmier* » *débutant il devra faire « évoluer », « grandir » son intuition « pour être peut-être plus compétent »* (E4 399-404).

Voyons la place de l'intuition dans la construction des compétences.

#### **4.8.2 La construction des compétences :**

Roxane étudiante en première année nous dit « *il y a vraiment que sur le terrain, quand on est confronté à des situations qu'on apprend vraiment, parce que chaque situation est différente, parce qu'on peut avoir un bagage de connaissance monstrueux mais il y a des fois où on est perdu même avec nos bagages, et c'est là qu'intervient l'intuition* » (E2 L442-445).

Emma, étudiante en deuxième année, la rejoint « *parce qu'il y en a qui sont investis et ont du raisonnement et il y en a qui agissent juste avec leurs valises théoriques [...] ils n'auront pas la même intuition la même réaction qu'un autre et ça collera moins avec la profession et ça, ça sera juste ses valises personnelles à elle qui seront pas forcément adaptées* » (E3 L417-422).

Swen, étudiant en troisième année, nous souligne l'écart entre exigence théorique et pratique dans l'échange avec un formateur qui explique « *ça c'est les cours on essaie de vous enseigner au mieux mais dans la pratique essaye de faire plutôt comme ça* » (E6 L647-648).

Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du “ *passage* ” à la compétence.

Pour Le Boterf (1944, p.16-18) la compétence n'est pas assimilable à un acquis de formation. Nous retrouvons là l'idée des compétences tacites, qui apparaissent entre les compétences prescrites et les compétences effectives et expriment la compétence de mise en œuvre non prévue (Leplat, 1995). L'intuition autorisant un agir en situation imprévue permet d'actualiser et de faire émerger des compétences tacites. Pour Benner, cette gestion de l'imprévu est le point de bascule dans la compétence.

En s'inspirant de la science-action (Argyris et Schön, 1978, 1989) et de ces travaux antérieurs (Serre et Wittorski, 1992), Wittorski (1997) propose un premier modèle de la production et de transformation des compétences dans l'action. Il précise qu'il existe au moins deux voies de transformation des compétences :

- Lorsque les capacités bougent du fait de l'acquisition de nouveaux savoirs (effet d'un acte de formation en salle, par exemple)
- Lorsque l'acteur est placé dans des situations nouvelles qui l'engagent à produire de nouvelles façons d'agir (ou une recombinaison des façons de faire habituelles : acte professionnel nouveau en situation de travail, par exemple).

Pour lui, un processus de production/ transformation des compétences est possible lorsque face à des situations nouvelles (pour l'acteur), qui l'engagent à agir comme un chercheur qui va tâtonner, l'individu recherche parmi ses expériences passées un modèle d'action mobilisé dans une situation proche. Ce modèle d'action va lui permettre de construire une représentation de la situation, qui va le conduire à agir d'une certaine façon, qui va s'avérer efficace ou non. Si l'action est inefficace, deux solutions s'offrent à lui pour en changer : la reproduction d'un modèle d'action prescrit socialement ou l'analyse, par l'acteur, de la situation et de la façon dont il a agi lui permettant ainsi de changer sa façon de voir et penser la situation. Dans les deux cas, il y a production d'une nouvelle compétence. Cependant, lorsqu'elle dépend d'une prescription extérieure, il n'est pas sûr que l'individu placé plus tard dans la même situation la reproduise. Sa façon de voir et penser la situation n'a pas changé car elle n'a pas été questionnée. Or c'est elle qui est responsable de la production d'un modèle d'action inefficace. Dans le deuxième cas, cet obstacle est surmonté car la façon de penser a bougé.

L'intuition professionnelle permet un agir chez le novice (E6 L284) car elle lui apparaît comme une certitude ainsi que chez l'expert lui autorisant une créativité (E10 L256) au-delà de ces automatismes.

Elle amène novice et expert à mobiliser des expériences passées. Chez le novice il fera appel à une combinaison de multiples sources alors que l'expert pourra convoquer un schème ou habitus adapté d'emblée. Elle mobilise ainsi des savoirs incorporés dans l'histoire de chacun et des savoirs issus des milieux de vie et de travail. L'intuition renvoie à la possibilité de s'approprier la dimension singulière

d'une situation. Elle passe par le corps, le psychisme et l'intellect mêlés qui ont développé des savoirs en lien avec les automatismes. L'intuition façonne la perception et donne un sens au contexte et à l'action qui vont permettre au novice et à l'expert la construction d'une représentation qui conditionne l'émergence de l'action.

Si l'action produite par intuition n'est pas efficace l'acteur a le choix entre faire appel à une règles absolue et du coup sans transformation de sa compétence ou l'analyse de cet échec pour modifier son cadre de pensée et d'action.

Nous pouvons voir que l'intuition accompagne la construction des compétences pour le novice à la transformation des compétences de l'expert en des compétences de niveau supérieur.

Swen, étudiant en troisième année, en parlant d'une étudiante partant faire un soin, nous dit qu'il n'a pas vu une « *infirmière partir j'ai vu quelqu'un lambda qui va partir faire un pansement qui a vu une fois et qui va essayer. Pour moi c'était catastrophique dans ce sens-là* » (E6 L170-171). Il illustre bien qu'il faut plus que (re)faire un geste de soin pour "*être infirmière*". Nous pourrions alors nous poser la question de la place de l'intuition dans la socialisation professionnelle.

### **4.8.3 La socialisation professionnelle :**

Le concept de socialisation est le « *résultat d'un processus d'intégration social par l'éducation (c'est-à-dire l'acquisition des règles de vie, des habitudes, des modes de pensée, des cadres spatio-temporels, des croyances et des idéaux conformes à un milieu social donné)* » (Danvers, 1992). Emma, étudiante, parle de ce « *déclat qui nous ferait rentrer dans ce moule* » (E3 L415-416), comme le décrit Davis de cette intuition montrant l'incorporation des attendus du métier. Patricia nous dit « *l'étudiant découvre ce que l'on attend [...] qui lui font comprendre que la tu peux y aller mon grand et il y a ceux qui ne comprennent pas* » (E10 L436-439).

Swen parle d'une « *intuition de soignant renfermée en nous* » (E6 L24-275). Les professionnels de terrain qui interviennent en institut parlent de « *l'intuition que ça va le faire* » (E6 L435-437). Cette intuition qui se passe de mot mais qui se

comprend « *on se regarde et on a compris. On sait déjà ce qu'on va trouver* » (E6 L277-278). Avec cette dernière illustration, il nous montre la place d'une intuition qui se partage entre professionnels au-delà des mots.

D'ailleurs, en formation ce dernier dit que l'intuition n'est « *quasiment jamais évoquée, à part informellement* » seulement « *en fin de troisième année parce que l'on est presque au niveau de collègues avec le formateur* » (E6 L584-586). Avant, « *c'est un peu notre secret à nous* » par « *peur de passer pour je ne sais quoi* » (E6 L604-606). Pour lui « *C'est un peu cacher un secret de polichinelle on vous dit " vous verrez ", " vous allez voir ça va venir un jour peut-être "* » (E6 L594-595).

Thalia, en parlant de l'intuition nous partage « *Parce que dans les faits, quand tu as travaillé tu sais que c'est important. Je ne sais pas comment le dire ça* » (E8).

Pour Sandrine, formatrice, le secret est en lien avec car l'intuition est moins valorisée que le protocole et les indicateurs moins abstraits pour certains professionnels du soin amenant ainsi les autres à taire leur intuition par peur du jugement (E7 207 secret).

Alors l'intuition est un secret détenu seulement par les initiés, les professionnels. Elle devient un entre soi qui se passe du besoin d'explicitation puisqu'elle est une évidence partagée par tous.

Elle permet à une équipe d'agir dans l'urgence, en synergie, en se comprenant au-delà des mots. Swen nous l'illustre dans son récit avec une patiente autiste. Il se lève dans l'urgence car son intuition l'amène à suivre la patiente et les professionnels présents « *ont tout de suite compris* » (E6 L388). Nous retrouvons ainsi l'idée de Dejours (1993) d'une intelligence pratique singulière qui se conjugue au pluriel pour devenir « *sagesse pratique collective* »

Dejours dans un article dans la revue éducation permanente n°116 de 1993, nous parle de deux dimensions méconnues du travail réel : l'intelligence pratique et la sagesse pratique. L'intelligence pratique (ruse, métis) et la sagesse pratique, à l'œuvre dans la réalisation du travail réel (par opposition au travail). Cette intelligence créatrice, ce bricolage, naît de l'exercice même du travail et ne peut le précéder. Il s'agit d'une intelligence des situations, une intelligence du corps qui fonctionne sur la ruse, au cœur du métier et qui a un pouvoir créateur. Elle dépende à

la fois du contexte synchronique (organisation du travail et des rapports sociaux dans l'actuel) et du contexte diachronique (histoire du sujet et rapport du contexte synchronique au passé du sujet). C'est donc spontanément que les sujets investissent le travail, ne se satisfaisant pas de la fonction de simples exécutants.

Patricia, formatrice, souligne que pour elle, les étudiants ne peuvent être de « simples exécutants » (E10 L468).

Le sujet attend une possibilité de contribution (et pas seulement une rétribution) derrière laquelle se cache « la quête d'identité », un bénéfice en termes de sens pour soi.

Patricia décrit une intuition professionnelle, source de motivation, qui lui permet d'aller au-delà de ses limites et de continuer à découvrir malgré son expertise. C'est aussi dans les implications professionnelles que l'individu va retrouver du sens à sa motivation, « en tant que capacité à s'autoriser de se faire soi-même au moins coauteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 2000).

Pour Pastré (1994) un concept pragmatique a une dimension sociale : il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle. Continuons avec l'exemple du concept de « *bourrage* » pour mieux comprendre la nature et la fonction de l'intuition professionnelle dans la socialisation. Dans les ateliers on ne cesse de parler de « *bourrage* », de « *remplissage en deuxième pression* ». Ce terme est transmis des anciens aux nouveaux. Ils énoncent en même temps qu'ils montrent : « *Tu vois, là, ça remplit en deuxième pression ; il y a trop de bourrage* ». Ils en parlent, mais sans le définir. Ils laissent au chercheur le soin de donner une définition du bourrage.

Ne pouvant faire appel à des concepts organisateurs scientifiques, le bourrage est un concept pragmatique développé par les conducteurs de presse car leur métier est issu d'un apprentissage sur le tas, de la pratique. L'intuition, énoncée est liée à la pratique, à un contexte, et un individu. En tant que concept pragmatique, l'intuition est un lien entre les professionnels dont l'objectif est la transmission d'une compétence. Benner nous dit que c'est la condition de l'excellence.

L'intuition devient un signe d'intégration dans le métier. Elle appartient au rôle propre des infirmiers, à cette zone d'autonomie, cette zone qui n'a pas besoin de se

dire pour se faire excellence dans l'art infirmier. Elle est réservée à des initiés qui ont pour mission de découvrir au détour de leur pratique les contours de cette intuition source de compétence avec le risque de ne pas trouver et de ne pas être reconnu.

Le formateur pourrait être un guide permettant au plus grand nombre d'accéder à cette intuition. Qu'en est-il de l'usage de l'intuition par les formateurs ?

#### **4.8.4 Usage du formateur :**

##### **4.8.4.1 Les leviers :**

Du côté formateur nous pouvons voir la présence de leur travail informel autour de l'intuition professionnelle. Thalia contribue à aider les étudiants à « *la lecture de l'invisible ou du non-dit* » (E8 L420). Sandrine, jeune formatrice, nous fait part de l'intérêt d'un travail sur l'intuition qui « *guide vers le bon chemin* » (E7 L272-273). Patricia nous dit de l'intuition en formation, « *on en parle pas mais c'est un fait* » (E10 L313), « *ce n'est pas formalisé* » (E10 L385).

En peinture, l'art informel tend à exprimer des états de sensibilité produits par le spectacle du réel sans recours à la représentation formelle de celui-ci. Le formateur initie au "secret" d'une intuition qui ne peut se définir qu'avec l'expérience, mais en restant dégagé de tout formalisme, de toute structuration ou institution. Mais de quelle manière ?

- Signifier son importance dans le soin et dans le métier :

Thalia, formatrice, précise qu'il est important de souligner l'intérêt de cette intuition professionnelle auprès des étudiants afin de la légitimer et de la rendre possible (E8 L310). Pour elle, il est important que « *l'étudiant sache que ça existe, l'intuition. Et qu'il sache qu'il a ça en lui. Et qu'il peut le développer, le faire grandir [...] Tu es capable d'une grande intuition professionnelle* » (E8 449-452). Thalia souhaite élargir « *cette représentation du métier qui est réduit à la prescription* » des étudiants en travaillant sur les diagnostics infirmiers et le rôle propre qui nous définit en tant que soignant. L'intuition correspond à une « *zone d'autonomie, d'adaptation et d'ajustement à la réalité* » (E8 L299 304).

Pour elle, la consolidation de l'intuition passe par le sens d'observation de l'étudiant, et un développement de sa confiance en lui (E8 452-454). Les enseignements rattachés aux soins relationnels (UE 4.2) ont contribué pour elle à développer cette confiance en soi qu'il faut nourrir et travailler « *en tant que futur soignant* ». Elle s'appuie sur le travail de M. Phaneuf qui met en lien confiance en soi et compétence relationnelle chez les infirmiers (E8 L457-461). Il est important de pouvoir « rassurer le patient » par notre comportement. L'intuition se construit dans le prendre soin de soi et le prendre soins des autres (E8 L463-466).

Pour Thalia, l'intuition « *est valable avec le patient mais elle est valable aussi avec les collègues, avec la chef, avec les médecins, avec la famille* » (E8 393-395). Elle montre l'importance de l'intuition dans la relation au patient mais aussi avec les autres acteurs du soin. Roxane, étudiante, atteste de l'apprentissage par l'intuition de la juste distance avec les patients et les professionnels. (E1 L 253).

Pour Patricia, il est impératif que l'intuition « *continue à exister dans l'être humain professionnel comme dans l'être humain tout court. La maîtrise de tout, elle est enfermante pour moi professionnellement il faut entretenir l'intuitif chez l'étudiant* ». (E10)

- Construire des automatismes (schème, habitus, routine) :

Pour Lelong (2002), les automatismes sont gage d'autonomie : « *L'acquisition d'automatismes est indissociable d'une stratégie d'autonomisation* » (p. 281).

Thalia façonne l'intuition en montrant le champ des possibles (E8 L355-359) et des interdits que sont les règles déontologiques, les règles d'éthique, les règles professionnelles pour aider les étudiants à borner les limites du métier d'infirmier (E8 L366-369, 372-373) et trouver leur zone de confort (E8 L358). Il s'agit pour elle d'accompagner les étudiants à « *ouvrir des portes pour eux-mêmes* » et « *les ressources en eux-mêmes* » (E8 L379). Elle aide à l'incorporation d'habitus en tant que règle acquise dont les fondements sont partagés par un groupe. Ces « *structures*

*structurées structurantes* » construisent et permettent l'expression de l'individu (Bourdieu, 2000).

Pour Emma, le formateur contribue à moduler son intuition en l'accompagnant sur sa posture (E3 238-240) tout comme Roxane parle de son apprentissage de la posture par l'intuition (E1 L258). Comme « expression primordiale de l'agir » (Merleau-Ponty, 1960), la posture professionnelle engloberait des gestes professionnels qui façonnent les interactions plus ou moins propices, plus ou moins opportunes, plus ou moins efficaces en situation.

Le référent pour Emma a cette capacité de distinguer les postures professionnelles des étudiants et ainsi mettre en lumière leur intuition (E3 L311-313)

Pour Patricia, son rôle de formateur dans la construction d'une intuition professionnelle réside dans sa capacité à aider les étudiants « à reconnaître des choses sans que forcément ils comprennent tout » (E10 L348). Par contre, pour elle, la compréhension des mécanismes d'action est fondamentale dans cette construction (E10 L363-364). Nous retrouvons ainsi un travail sur le mécanisme métacognitif de l'étudiant dans l'action. Ce dernier s'appuie sur ses connaissances métacognitives, exactes ou erronées, développées dans l'action pour reconnaître des indices qui permettent une réponse automatique. Comme nous avons pu voir, pour Flavell, la médiation du formateur avec questionnement sur son activité et sur sa mise en œuvre d'une démarche permet à l'étudiant une élaboration d'outils pour apprendre et agir. Cette médiation langagière possible autour des connaissances issues d'intuition suppose un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

Emma nous dit « *on nous rappelle plusieurs fois des choses on va nous faire travailler par exemple sur tout un semestre les soins relationnels on va voir une approche un peu théorique après on va nous mettre dans des situations pratiques [...] plein de facettes de voir quelque chose [...] on l'incorpore et on va agir selon nous.* »

Les formateurs « *nous immergent dans ce raisonnement là avec les stages et puis en le voyant de plusieurs façons plusieurs fois on l'intègre en nous selon ce qu'on est et du coup ça influe notre intuition quand on est sur le terrain et qu'on doit agir au près du patient* » (E3 L106-109).

Les séquences de répétition sont utiles pour favoriser l'émergence de ces compétences. Pour être compétent, il semble nécessaire de contextualiser, c'est-à-dire qu'il faut « *faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation [...] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte* » (Raynal, Rieunier, 2003). Pour Olivier Houdé, l'automatisation par la pratique « *correspond aux connaissances générales, bien établies, apprises par la répétition, la mémorisation, et qui doivent être connues de tous [...] ; c'est ce que l'on appelle l'intelligence cristallisée...* » (Houdé, 2008).

Les formateurs contribuent à la construction d'indicateurs opératoires afin d'accompagner les schèmes. La constitution de schème contribue à l'incorporation les habitus tant des deux concepts sont proches. Les formateurs développent ainsi des schèmes d'observation, des schèmes d'investigation, des schèmes d'action, des schèmes d'énonciation de leurs actions dans un spectre validé (E8 L251-256, L290-295 ; E10 L344-346). Dans l'action nous avons pu constater l'importance de la constitution de ces indicateurs dans la montée en puissance des compétences (E7 L237-239 ; E3 L 414-416). Il y a un moulage, une normalisation des pratiques qui est perçu per les étudiants (E3 L419-422).

- Partager l'expérience et donner du sens :

Patricia nous dit « *avoir fait participer* » l'intuition chez les étudiants, « *dans ce travail de dialogue d'amener l'autre à parler de soi, à s'entendre parler de soi, de ce qu'il a réussi, de ce qu'il a fait, de ce qu'il a tenté, de ce qui lui fait peur, de ce qui l'anime* ». (E10 L394-397). Elle situe sa contribution à l'intuition dans un travail individuel en face à face avec l'étudiant durant un temps de suivi pédagogique (E10 L407). Elle continue en affirmant que l'intuition s'appuie sur « *l'expérience [...], la confrontation aux autres, ce fait qu'on est nombreux, on parle entre nous, qui fait qu'on s'appuie aussi sur ce que les autres pensent, ce que les autres en disent* » (E10 L209-210). Sans la possibilité d'expérimenter, la constitution d'indicateurs paraît plus compliquée (E10 L285-293, L306).

L'expérience définie par Dubet (2012) englobe tout à la fois une épreuve que construit l'individu et le point de vue que ce dernier porte sur cette épreuve. La prise en compte du point de vue des acteurs devient alors une donnée incontournable pour ambitionner d'accéder à leur expérience, à en reconstruire le sens.

Nous retrouvons ainsi l'approche ricœurienne de l'expérience, porteuse de sens et de signification, reconfigurée à chaque évocation. L'expérience est une construction pour soi et pour les autres. C'est pourquoi on a cherché à utiliser le concept d'intrigue qu'on trouve chez Ricœur (1986) pour élaborer ce cadre d'analyse. Quand un acteur analyse son activité, il passe progressivement du vécu au récit, du récit à l'intrigue, de l'intrigue à une possible généralisation. Remarquons l'acteur fait une importante sélection : il a écarté tous les faits jugés insignifiants ainsi il garde les éléments pertinents, significatifs pour lui.

Le récit des autres permet la prise de conscience d'éléments, d'indicateurs, dont nous servons ou donne des idées d'indices encore non explorés (E10 L209-225). Ils paraissent être des incontournables pour conscientiser ses schèmes, ses chemins d'action mais aussi le champ des possibles.

Pour Dubet (2012) l'activité ne se confond donc pas avec l'expérience. La seconde ajoute à la première un retour sur elle-même, qu'il soit le fait d'une démarche réflexive ou d'un processus intuitif. Il attire notre attention sur le rôle du langage dans la construction de l'expérience.

Mais cette démarche réflexive autour des expériences intuitives est utile, car elle pousse à débattre et à réorganiser les contenus de la mémoire en lien avec l'expérience des autres et la perception du présent. Guy Le Boterf associe au développement de compétences la notion de « *construction des représentations opératoires [...]. Le professionnel, comme tout sujet, réagit à la représentation qu'il a d'un stimulus et non pas au stimulus lui-même* » (Le Boterf, 2002). Ce qui est intéressant dans cette idée, c'est que chaque individu peut avoir une représentation différente pour une même action. Un même savoir aura une représentation, une signification pour chaque apprenant selon le contexte d'apprentissage. Il va se

construire probablement avec ses expériences cognitives, émotionnelles, sensibles, etc.

L'élaboration des compétences se ferait identifiant des informations apprises ou collectées et en les mobilisant en situation. Faire formuler les représentations permet à chacun de déconstruire un système de pensée qu'il estimait cohérent et de le faire évoluer en y intégrant des connaissances nouvelles après avoir « *exercé son pouvoir sur les choses* ». Cette formulation offre aux formateurs la possibilité de façonner l'intuition chez les étudiants en diminuant les représentations erronées et sources d'erreur tout en montrant les variations de représentation possibles dans l'action.

Par rapport au sujet qui nous préoccupe, une telle conceptualisation ouvre des pistes intéressantes dans la façon de prendre en considération les savoirs dans leurs usages et les enjeux qui y sont liés. Notamment dans la façon d'articuler les savoirs avec une expérimentation en situation, en tenant compte de leur portée dans la résolution de problèmes concrets, et de la transformation qu'ils opèrent dans la façon tant de percevoir que d'agir sur le réel. Son intérêt réside aussi dans son analyse des processus de construction et de transformation des connaissances par leur lien à l'action, et dans l'analyse des limites ou des représentations ou connaissances erronées. Pour Thalia, formatrice, le rôle du formateur est de faire des liens et d'accompagner les étudiants à en faire (E8).

La difficulté des formateurs est le plus souvent de mettre l'acteur dans des conditions qui favorisent sa prise de conscience de ce qui s'est passé dans telle situation vécue et qui lui permettent de reconceptualiser cette situation. Il ne suffit pas uniquement de redécrire ce qui s'est passé, ni de le revivre. Ces diverses démarches n'ont de sens que si elles débouchent sur des lectures nouvelles des événements passés et sur de nouvelles propositions d'action.

- Exprimer ses ressentis, son vécu, son potentiel

Thalia souligne l'importance de l'expression « *d'un vécu, d'une situation de stage* » (E8 L389). "L'entretien d'explicitation", est une technique que Vermersch (1991) a développé pour donner accès aux connaissances non conscientes (ou implicites) liées à l'action. L'explicitation est ce qui permet la « *prise de conscience* » au sens

piagétien La socialisation de l'expérience et les moments où cela se produit dans le parcours de formation sont donc des points à identifier et à étudier plus particulièrement. Pour cet auteur, « *toutes ces activités pointent vers un processus identique [...]: prendre conscience de son vécu passé pour le reconnaître, se l'approprier, s'en servir comme base de connaissance pour perfectionner ses gestes professionnels* ». La prise de conscience de l'intuition permet aux étudiants de la reconnaître comme aiguilleur et organisateur de leurs actions afin de produire des connaissances utiles pour perfectionner leurs gestes professionnels.

Vermersch nous rappelle encore, s'appuyant sur Piaget, que : « *La prise de conscience ne se déclenche guère que sous la pression des échecs et obstacles rencontrés par le sujet quand il cherche à atteindre des buts qui le motivent. La cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne* » (Ibid., p.84-85). Thalia nous illustre la difficulté à la prise de conscience et la mise en mot. Elle dit « *creuser* » pour aider une étudiante qu'elle pense « *malmener* » mais qui finit par arriver à expliciter les éléments qu'elle a pris en compte dans son soin pour être efficace (E8 L232-239).

L'objectif du retour d'expérience est triple :

- Se reconnaître dans son expérience, la mettre en valeur, objectiver cette expérience aux yeux d'autrui. L'expérience livre sa richesse lorsqu'elle donne lieu à un travail de formalisation.
- Livrer sa valeur aux yeux d'autrui quand la personne livre des éléments objectifs de preuve d'acquis d'expérience.
- Clarifier l'image de soi par un retour réflexivité, avec notamment la prise de conscience de ses compétences, et donc une valorisation en découle permettant une prise de confiance en soi.

Au sens strict du terme, la confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose. Le verbe confier (du latin *confidere* : cum, « avec » et *fidere* « fier ») signifie, en effet, qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui.

A travers un retour sur l'intuition professionnelle, l'étudiant peut ainsi gagner en confiance en ses acquis incorporés, ses connaissances, ses prises de décision, et son pouvoir d'agir par une sécurité suffisante. Cette confiance en soi reflète la mémoire des résultats obtenus par la mise en jeu des savoir-faire possédés par l'individu (Amalberti, 1996). Il convient d'opérer une distinction entre la « confiance en soi » de l'ordre de l'aptitude personnelle et la « mise en confiance en soi » qui renvoie plutôt à une instance extérieure. (Bandura, 2003). L'étudiant peut montrer à travers ses récits d'intuition qu'il est digne de confiance.

Pour Thalia, il s'agit aussi pour le formateur de leur faire confiance, de "lâcher prise" pour favoriser leur prise d'initiative et leur implication source d'expression de l'intuition. La confiance en soi dépend de la confiance que l'on donne (E8 L382-385).

En définitif, il s'agit pour le formateur d'envisager un fonctionnement spontané de l'intuition en « *lâchant prise* » et un fonctionnement de l'intuition sous contrôle par une supervision de l'intuition notamment par le biais de la réflexivité pour éviter la construction de connaissances et d'automatismes erronés.

Pour que la prise d'initiative et la créativité puissent perdurer, le formateur a pour levier d'introduire des éléments de variabilité par les récits d'intuition dans le travail pour éviter la fermeture de l'automatisme dans un champ étroit. Ce rôle positif de la variabilité a été souligné par Falzon et Teiger (1995) qui parlent de « fonction constructive » de la « répétition sous variation » pour lutter contre la sclérose des automatismes. Cette prise d'initiative s'accompagne d'une plus large autonomie de l'opérateur. Le travail du formateur sur l'intuition des étudiants peut être un moyen de voir le travail d'adaptation d'un soin dans toutes ses variations. Cet apprentissage dans la variation a été souligné dans les entretiens (E10 L 359-360, E3 L115).

Le formateur maintient ainsi les automatismes plus souples, plus en lien avec un contexte afin d'éviter aux soignants « *d'être des robots* » (E8 L266-272). Ainsi il devient un garde-fou pour que l'habitude et l'instinct ne se substituent pas à l'intuition. Cette dernière devient une " sauvegarde de la pensée " lorsque l'étudiant est confronté à l'imprévu. Chloé nous parle d'une part de l'intuition que notre cerveau a enregistré (E5 L80-81). Le formateur peut permettre à l'étudiant d'enregistrer les éléments pertinents dans son expérience et les zones de risques par

un retour sur son expérience vécue.

Dans la revue française de pédagogie, P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud précise que les objectifs de l'organisation du travail, voire de la formation, consiste à éradiquer les problèmes présents dans le travail : une activité de résolution de problème est toujours coûteuse et aléatoire. Chaque fois qu'on peut la remplacer par un comportement procédural, plus sûr et plus économique, on n'hésite pas à le faire. Mais la réalité résiste et on n'arrive jamais à éradiquer complètement les situations-problèmes, celles pour lesquelles il n'existe pas de procédure connue du sujet permettant d'obtenir sûrement un résultat. C'est justement cela qui intéresse le formateur dans l'intuition professionnelle : permettre une adaptation efficace aux situations routinières comme aléatoires dans un contexte de soin complexe.

#### **4.8.4.2 La zone proximale de développement de l'intuition :**

Durant les entretiens, plusieurs espaces paraissent se prêter à un travail des formateurs avec et sur l'intuition professionnelle durant la formation. Les formateurs parlent de ces temps de partage d'expérience qui nourrit l'intuition. Ils situent leur travail sur les intuitions des étudiants du côté de la rencontre individuelle avec les suivis pédagogiques (en institut ou sur le terrain) ou collectifs avec les groupes d'analyse de la pratique, les accompagnements cliniques et les débats autour de cas cliniques dans les unités d'enseignements.

Emma, étudiante de deuxième année, montre la mise en place « *de moyens par des stages, par des rencontres avec des personnes, par des conseils, par des partages d'expériences* » pour affiner son intuition (E3 L415-416).

Swen, étudiant de troisième année, parle de ses intuitions en suivi pédagogique avec sa référente qui partage avec lui des astuces et lui fait part de l'expérience d'autres étudiants. (E6 L656-665). Patricia, Thalia et Laurence, formatrices le rejoignent sur l'importance des suivis pédagogiques dans la construction de l'intuition professionnelle (E10 L394, L408 ; E8 L 389 ; E9 L163). Ces temps de suivi pédagogique sont des temps de rencontre individuelle entre formateur et étudiant.

Patricia décrit les travaux de groupe comme contributifs à la construction de l'intuition professionnelle (E10 L386) comme les groupes d'analyse de la pratique (E10 L 341).

Il s'agit aussi de lieu où les étudiants peuvent exprimer leurs tâtonnements, leurs erreurs, leurs réussites en lien avec leur intuition dans la mesure où les formateurs autorisent les récits d'intuition et les valorisent.

C'est par ailleurs une source d'ajustement mutuel car ces groupes de parole permettent aux étudiants de d'échanger sur leurs compétences ou leurs valeurs et donc développer une identité (E10 L397-400). Laurence et Thalia montrent que les temps d'accompagnement clinique sont des temps propices à la formation de l'intuition par l'étudiant (E9 L377, 383 ; E8 L388). Sandrine l'illustre par l'exemple de cette étudiante rapportant l'intuition d'un professionnel lors d'un accompagnement clinique (E7 L225-230).

Dans un article dédié à l'analyse de pratique professionnelle en formation infirmière dans la revue Education permanente (n°201, p169), Morenon, Anaut et Michallet nous informent que dans ces espaces les étudiants partagent aussi des affects éprouvés en lien avec les mécanismes de transfert et de projection mise en jeu dans la relation de soin. Nous pouvons voir que dans ces espaces le formateur pourrait affiner l'intuition professionnelle en la distinguant de ces mécanismes de défense. De plus les temps d'analyse de la pratique, selon leur étude, favorise la résilience chez les étudiants infirmiers. Nous avons vu que ce mécanisme de résilience permet la construction de sens dans un temps non perçu comme une succession stricte d'action.

Dans l'étude de cas cliniques, Thalia voit un lieu d'exploration de l'intuition (E8 L387). Vergnaud nous rappelle que dans une Conférence à Montréal en 2001:

*Les enseignants sont des médiateurs. Leur premier acte de médiation est les choix des situations à proposer aux élèves. Ce choix s'alimente à la fois à l'épistémologie du domaine [...] concerné et à la connaissance du développement des élèves, dans leur diversité. Il faut en effet viser cette marge du développement potentiel qu'évoque Vygotski dans son célèbre ouvrage, Pensée et langage. Mais le travail de médiation de l'enseignant ne s'arrête pas au choix des situations les plus fécondes et les plus opportunes : il lui faut clarifier les buts et*

*les sous buts de l'activité, aider les élèves à anticiper et à faire des conjectures, prendre à sa charge une partie du travail, de manière à soulager les élèves de certaines difficultés et à diminuer leur marge d'incertitude. Il lui faut encore accompagner les élèves dans l'identification des relations pertinentes et dans les inférences qui leur permettront d'agir. Bref il lui faut s'intéresser aux différentes composantes du schème qu'il souhaite voir émerger chez les élèves*  
(p.2)

Ainsi par le choix des cas et une clarification des composantes des schèmes que le formateur veut développer, il permet à l'étudiant de construire des indicateurs invariants pertinents dans les différentes classes de situation qu'il peut rencontrer. Il convient de décomplexifier par moment la situation pour zoomer davantage sur l'objectif poursuivi et clairement défini en diminuant la marge d'incertitude.

La réflexion de Vergnaud sur les conditions de l'apprentissage des situations proposées, nous amène à nous questionner sur une zone proximale dans l'intuition. La zone proximale de développement également traduit par " zone de proche développement" ou encore " zone de développement prochain ". Selon Vygotsky, la zone proximale de développement est la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution indépendante des problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents. En d'autres termes, la zone proximale de développement est l'éventail de capacités dont une personne dispose avec une aide extérieure sans les avoir de façon indépendante.

Dans un dossier sur la compétence au travail dans la revue Education permanente (n°135 - 1998-2), R. Wittorski présente un article sur la fabrication des compétences. Nous allons pouvoir nous appuyer sur son approche pour mieux saisir la zone proximale possible dans l'intuition.

Selon lui, le développement des compétences peut être précisées, du point de vue de leur dynamique, de la façon suivante :

1. Par l'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif. Cela conduit à produire des routines figées, efficaces dans certaines situations présentant les mêmes : elles ont tendance à devenir spécifiques. Lorsque les situations changent, il y a une résistance au changement.
2. Par la combinaison action et réflexion sur l'action: par "tâtonnement assisté" c'est à dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/ questionnement par rapport à la situation et à l'action produite. Ce processus s'observe notamment lorsque l'acteur individuel ou collectif est placé devant une situation nouvelle. Nous nommerons ces compétences, les "compétences maîtrisées ou intellectualisées" : elles ont tendance à faire plus facilement l'objet de transfert à des situations différentes.
3. Par la réflexion rétrospective sur l'action :  
Et
4. Par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action :  
Ces deux processus ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Ils s'observent notamment à certains moments explicitement prévus pour analyser des pratiques professionnelles en vue ou bien de les formaliser (3) ou de les changer (groupe de résolution de problèmes,) (4). Les acteurs de ces groupes élaborent et utilisent dans le même temps de nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de leurs pratiques.
5. Par l'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/ assimilation » de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation). Elle s'accompagne ainsi, pour l'apprenant, d'un processus de production de « compétences méthodologiques » (résolution de problèmes, analyse...).

Nous voyons que de manière autonome, l'étudiant produit des routines peu transférables dans d'autres situations. L'intuition d'une situation risque de faire corps à la situation et ne pas permettre une conceptualisation plus générale.

Durant l'action, un questionnement extérieur permet de rendre ces routines plus souples et de conduire à une généralisation. Au quotidien, les tuteurs assure ce rôle de questionnements. Les suivis pédagogiques sur le terrain (bilan d'apprentissage) peuvent devenir l'occasion de voir un étudiant dans un soin et de développer cette posture de réflexion. L'intuition devient source de compétence.

Les temps d'analyse de la pratique en institut ou sur le terrain (accompagnement clinique) ainsi que les temps de suivi pédagogique en institut contribuent à mettre en lumière le processus de genèse de l'action, d'orientation et de conduite de l'action professionnelle qu'induit l'intuition.

Lors des débats de groupe autour de cas cliniques, les échanges entre les étudiants permettent de confronter leurs interprétations et leurs représentations. L'apport des enseignements contribue à donner concepts organisateurs scientifiques qui nourrissent la perception de l'étudiant.

Le formateur peut lui se saisir dans chaque espace de l'intuition comme révélateur de compétence et comme moyen d'atteindre des compétences supérieures en fonction du développement de l'étudiant. Il permet au formateur d'évaluer l'avancée de l'étudiant dans ses acquisitions et de lui fournir une aide adaptée. Le travail des formateurs sur l'intuition permet une personnalisation dans une fabrique de la normalisation.

*« Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain »* (Vygotsky, 1985, p.355). Une zone proximale de développement de l'intuition nous aide ainsi à imaginer les pas futurs des étudiants en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition.

Laurence montre un changement de position du formateur : d'une posture purement transmissive il est aujourd'hui accompagnateur. Pour elle en cela réside la « *richesse de notre métier* » de formateur (E9 L471). Nous retrouvons ici l'approche de la pédagogie proposée par C. Petitmengin centrée sur la compétence en action et par l'action et tournée vers l'émergence de son monde intérieur en interaction avec les autres.

Ce travail suppose une implication de l'étudiant dans son processus de formation et des espaces autorisés par les formateurs pour que l'intuition puisse être source d'apprentissage. Il s'agit de ne plus vivre le "être acteur de ta formation " comme une injonction mais comme un changement de paradigme où l'étudiant est au centre de la formation et où il a le pouvoir d'agir. Ceci demande au formateur un lâcher prise sur la normalisation trop écrasant.

#### **4.8.4.3 Entre normalisation et transgression**

Emma souligne que dans la formation, il y a des répétitions, des échanges dans les travaux de groupe, des propositions de modèles théoriques à travers, des mises en situations et que l'incorporation de tout ceci module son intuition professionnelle. Mais elle précise que cette intuition ne peut s'imaginer sans prendre en compte la dimension personnelle. Avec les mêmes bases de connaissances, les étudiants expriment ainsi une intuition différente (E3 L106-118).

Patricia formatrice nous dit qu'un « travail sur soi » est aussi un élément important dans la construction d'une intuition professionnelle. (E10 L350). Elle montre que son caractère « passionnelle » contribue à l'expression de son intuition professionnelle (E10 L397).

Dans le domaine de la psychologie interculturelle, Belkaïd et Guerraoui portent un regard sur la transmission culturelle. Pour elles, la culture se présente comme une réalité collective qui témoigne d'une philosophie propre à un groupe que celui-ci va traduire au travers de croyances, représentations, valeurs et normes, orientant et donnant sens aux conduites de chacun. Transmise de génération en génération, essentiellement à travers l'éducation, elle contribue à structurer tout groupe de la façon la plus large, la plus profonde et la plus durable.

Spécifique à chaque société, elle permet à chacun de se distinguer face à ses voisins et d'affirmer une identité culturelle propre. L'appartenance, l'acceptation par le groupe passe alors par l'appropriation d'un savoir-faire et d'un savoir-être définis culturellement par un processus de socialisation. Ainsi, en se conformant aux

conduites, aux modes relationnels valorisés par sa communauté, l'individu trouve sa place dans la structure sociale.

Nous avons pu voir précédemment dans l'analyse, que l'intuition professionnelle est le reflet des croyances, des certitudes, des représentations, des valeurs et des normes incorporées des professionnels. Elle fait partie d'une culture soignante. Concept pragmatique elle se transmet sans se définir, se formaliser pour laisser le novice saisir de ce patrimoine et exclure le profane.

La transmission culturelle est appréhendée aujourd'hui à partir des modèles interactionniste ou constructiviste qui proposent une vision plus dynamique. En effet, l'individu ne se présente pas comme un simple contenant culturel, soumis à une enculturation toute-puissante, ne pouvant échapper aux déterminations de sa « nature culturelle » (Cuche, 2002).

L'individu ne fait pas que recevoir l'empreinte culturelle de son groupe. Au contraire, il manipule et réinterprète cet héritage à partir de ses expériences personnelles, sa personnalité et son statut. À travers sa propre dynamique, sa créativité, ses représentations, ses croyances, le sujet contribue à modifier son environnement culturel par le jeu incessant de ses constructions actives et interactives avec les autres membres de son entourage. L'idée essentielle qui fonde cette approche est que la culture ne peut être dissociée des individus qui la font vivre et se structurent à travers elle (Vinsonneau, 2002). L'intuition professionnelle de chaque soignant est le reflet du métissage entre un personnel et un collectif.

Nous pourrions nous rapprocher de la conception de style et de genre proposée par Y. Clot (2010). Le genre désigne des obligations implicites que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler elles sont historiquement et collectivement construites. Le style est la recreation du genre en situation, un usage singulier renouvelé des instruments techniques et psychologiques. Ce n'est pas un attribut psychologique personnel : le style affranchit le sujet du genre en renouvelant ce dernier. Mais cet affranchissement est conditionné par une maîtrise du genre. Le style est pour Clot source d'un développement du genre et du sujet. Ainsi l'intuition professionnelle chez les étudiants atteste de l'acquis d'une culture professionnelle,

d'une acculturation au monde du soin mais elle laisse présager le monde du soin de demain.

Le formateur devient un régulateur qui crée des espaces de normalisation et des espaces de personnalisation pour maintenir la tradition. Il permet ainsi de renouveler le genre infirmier par le biais de l'intuition professionnelle. Il proportionne entre style et genre pour ne pas perdre les emblèmes du métier et ne pas écraser l'individu.

Il perd aux étudiants d'accéder au secret qu'abrite l'intuition professionnelle. Meirieu dans une conférence donnée en 2003 sur l'apprentissage et transgression nous rappelle que :

*« Accéder soi-même au secret des choses, c'est transgresser le pouvoir de ses parents qui connaissent le secret de notre propre naissance, ainsi que le pouvoir des clercs, qui transmettent, parce qu'ils la savent, la seule vérité sur les choses. Accéder au secret des choses et y trouver du plaisir, c'est ne plus avoir à croire quiconque sur parole » (p.3).*

Le formateur transmet son pouvoir. Il donne de lui comme nous dit Laurence (E9 L279, L286). Elle poursuit nous dit que même si nous offrons un « *accompagnement robotisé* », les étudiants seront se saisir selon leurs envies ou leurs besoins (E9 L487).

Astier dans un article d'éducation permanente sur la transmission (n°209, 2016) nous rappelle que transmission et don ne se superposent par de manières strictes. Sinon il laisserait le trésor vulnérable à la merci de la cupidité de ceux qui ne voudraient pas donner.

L'intuition professionnelle se découvre par l'expérience, par la prise de contact du monde soignant et il peut être connu même s'il n'est pas donné car il est dérobé par les étudiants en quête du cœur de métier.

# DISCUSSION

*"Notre chance d'avenir repose sur ce qui fait notre risque présent:  
le retard de notre esprit par rapport à ses possibles"*

Edgar Morin (1986)

Benner affirme qu'au niveau de l'excellence, la conscience perceptive est l'élément central d'un bon jugement infirmier. L'intuition professionnelle est l'apanage des experts pour leur permettre d'appréhender et d'anticiper les actions nécessaires lors de situations urgentes ou complexes.

Falzon et Teiger (1999) nous rappellent que « pour être efficaces, les formations professionnelles doivent être conçues après analyse des objectifs, des compétences déjà acquises et du comportement au travail des opérateurs expérimentés » (Falzon et Teiger, 1999, p154).

Il paraît ainsi pertinent de se questionner sur la place de l'intuition professionnelle dans l'univers de la formation en soins infirmiers pour construire des dispositifs qui ne sont plus seulement des instruments ou des institutions aliénants foucauldien, mais qui représentent un aspect du monde dynamique et inventif.

Dans l'action, le concept d'intuition permet de donner du sens aux indicateurs perçus et de construire une signification au-delà du perçu. Mais en fonction de nos expériences vécues, cette intuition revêt des formes et des fonctions différentes. Nous construisons des invariants opératoires pour agir avec efficacité, pertinence et efficacité. Dans une approche phénoménologique, nous énonçons le monde et nous le rehaussons d'une signification. Toute action est énoncée et énonciative. Elle naît dans un contexte et modifie le champ de perception de l'acteur. Les professionnels avec les connaissances et concepts qu'ils ont tiré de leurs expériences antérieures, recherchent dans le réel des éléments qui leur permettent d'interpréter. Dans le champ de l'énonciation les professionnels intègrent ce qu'ils sont avec les contraintes de leurs environnements pour élaborer une représentation plus opérante.

Plus l'acteur a de l'expérience, plus il développe une richesse de schèmes et donc de concepts lui offrant une multitude d'interprétation. C'est ainsi que l'intuition présente

un visage différent dans l'action chez les novices et les experts. Le novice disposant de peu de concepts dans le champ professionnel cherche dans sa réalité un grand nombre d'indicateurs pour s'ajuster. Pour cela, il fait appel à ses représentations antérieures et sa capacité à ressentir. Il cherche la particularité de l'instant, du contexte. Il navigue dans une incertitude qui peut être à l'origine d'erreurs mais qui lui permet une adaptation à l'instant présent.

L'expert quant à lui se sert davantage de sa mémoire expérientielle et de ses incorporations professionnelles (schèmes, habitus, routines) pour agir. Il ne se sert plus d'éléments pris distinctement. Il perçoit un tout, global. Il a une efficacité de fait, mais cette vision globale peut devenir source d'erreur causée par une rigidification des automatismes qui permettent leur souplesse en situation.

Elle lutte contre l'immobilisme du novice bloqué par ses non connaissances et la robotisation de l'expert dont les habitudes et la routine empêchent de voir et percevoir.

L'intuition professionnelle est un organisateur de l'activité permettant du novice à l'expert à maintenir une qualité de présence à la situation, à l'autre et à soi. Sauvegarde de la pensée aux frontières de l'inédit, l'intuition revêt une fonction de vigilance vis-à-vis de l'interprétation. Elle maintient une attention permettant de s'adapter et d'échanger avec son milieu et ainsi elle permet d'être plus alerte à l'écoute des interprétations qu'offre la situation. Mais l'intuition devient aussi un levier d'alerte d'un système de contrôle et de sécurité car elle porte les emblèmes et les tabous du métier de soignant. Lorsqu'elle se professionnalise, l'intuition se charge des incorporations efficaces et reconnues par tous permettant une innovation et évitant la déviance.

Concept pragmatique, elle se transmet en gardant un contour flou pour laisser les novices la découvrir. Elle est une évidence pour les experts permettant l'excellence de l'art infirmier.

Il semble, à travers ce travail, que nous éclairons les questions de départ sur les aspects contributifs et constitutifs de l'intuition professionnelle :

1. Aspect constitutif :

- a. L'intuition professionnelle se nourrit de notre histoire, de notre vécu, de nos rencontres avec nous-même et avec l'autre, de nos interactions avec le monde que l'on transforme et qui nous transforme à la fois, de nos expériences, des schèmes que nous développons sur un plan personnel comme professionnel, des représentations que nous nous faisons et que l'on nous donne de notre pratique et de notre métier, des habitus que nous construisons et qui nous sont transmis et des routines que nous façonnons à force de répétition.
- b. L'intuition est une certitude face à l'imprévu du réel. Elle relève de notre capacité à schématiser instantanément le contexte précis de l'action et à agir en conséquence. Elle fait appel à nos connaissances tacites.

2. Aspect contributif :

- a. Supplétif de la compétence : L'intuition professionnelle, organisateur de la pratique, permet un agir en situation malgré le manque de compétence, de connaissance en mettant en résonance notre galaxie intérieure et en fonction de notre perception du monde malgré la potentialité d'erreur.
- b. Constructif de la compétence : L'intuition mobilise et enrichit les représentations (au sens large conceptuelles, sociales, organisationnelles, expérientielles...) et les « organisateurs d'activités » (schèmes, habitus, procédures, savoirs scientifiques...). Elle contribue à la compétence des soignants en leur permettant un agir structuré par des schèmes, des maximes et des habitus. Mais surtout elle autorise un agir dans les situations imprévues qui répondent mal à la simple application de protocole. Forme d'intelligence pratique, elle permet au professionnel de saisir le « bon moment » notamment dans la relation d'aide au patient. Elle permet de développer l'empathie et la résilience nécessaires dans un métier du soin. Son pouvoir créateur

accorde aux experts une occasion d'innover.

Nous avons pu voir deux formes d'intuition se profiler à travers ce travail de recherche sur l'intuition professionnelle des soignants, une intuition profane et une intuition de l'expertise :

L'intuition profane révèle ce qui se perçoit "de l'intérieur", dans un flux continu et inconscient d'informations tacites, un peu vagues. Elle contribue à positionner la pensée en rapport avec le monde extérieur. Elle se forge dans la capacité à mobiliser sens, émotions et capacité à être en lien avec soi, l'autre et la situation. Elle permet de s'ajuster aux situations imprévues et aux personnes. Elle relève davantage de compétences personnelles et relationnelles en situation. Dans le métier elle peut être source d'erreur et de déviance. Il s'agit de l'intuition que nous évoquent les novices dans les entretiens menés.

L'intuition de l'expertise permet d'évaluer presque instantanément les situations auxquelles le soignant est confronté et d'identifier la réponse à donner par l'expression d'automatismes et de routines perfectionnés au fil de l'expérience. Elle permet une anticipation et une appréhension des situations et des actions en cas d'urgence et dans des situations complexes. Elle s'exprime en puissance et en acte. Elle atteste de la normalisation des pratiques par l'incorporation de schèmes et d'habitus. Elle fait elle appel à des compétences techniques, sociales et culturelles. Il s'agit d'une intuition réservée aux initiés, aux soignants. Tout le monde ne peut être soignant nous dit Thalia (E8 L371).

Ces deux facettes de l'intuition professionnelle se nourrissent l'une l'autre. A travers les différents récits recueillis auprès d'étudiants et de formateurs en soins infirmiers, deux fonctions de l'intuition professionnelle semblent se dégager :

- Une fonction herméneutique : Comme art de l'interprétation.

L'intuition professionnelle suppose de déployer une compétence interprétative face aux contextes, aux patients dans la continuité d'une tradition propre au monde des

soignants et en fonction de l'individu. Cette fonction de l'intuition professionnelle paraît essentielle pour le formateur car elle montre la compréhension et l'interprétation des actions des étudiants dans une situation. Le formateur tente de former les étudiants à l'observation de l'état du malade, des complications de son état, des signes de son amélioration et à la capacité de prélever les informations pertinentes qui sont transmises et inscrites au dossier. L'interprétation des données est fondamentale pour un jugement clinique de qualité. Dans l'urgence et l'incertitude, face à des situations pour lesquelles ni les savoirs théoriques généraux ni les recettes pratiques routinières ne suffisent, l'intuition professionnelle permet un agir en tenant compte de la singularité des situations, ce qui revient précisément à faire preuve de jugement.

D'autre part, l'intuition professionnelle des experts permet, de surcroît de voir les données comme un tout pour donner un sens global à leur action. Elle donne une cohésion à l'activité dans un temps complexe. C'est cela qu'elle fait appel à une capacité de résilience pour donner une continuité même en cas d'aléas.

Cette fonction herméneutique renvoie à la notion de dialogue comme confrontation d'expériences, échange de points de vue, élargissement des perspectives, possibilité de (re)lire son expérience vécue, valorisation de ses acquis et possibilité de progression dans ces compétences : en bref, le dialogue comme un outil favorable à la connaissance de soi et à la construction de son identité.

- Une fonction heuristique : Comme autorisation à la découverte.

L'intuition professionnelle devient une hypothèse adoptée provisoirement comme idée directrice indépendamment de sa vérité absolue. Par approches successives et en éliminant progressivement les alternatives, l'intuition s'affine pour ne conserver qu'une gamme restreinte de solutions tendant vers celle qui est optimale dans le champ professionnel. Elle induit tâtonnement et exploration des possibles qu'offre une situation. L'intuition professionnelle se découvre au fil des expériences vécues devenues le lieu l'émergence de l'être. L'intuition professionnelle permet une découverte du genre et de son style. Tout au long de la vie professionnelle, elle continue à garder un potentiel créateur et motivateur face à l'énigme du réel. Une normalisation trop écrasante ou un stress trop important peut nuire à cette fonction

heuristique retirant le pouvoir d'agir aux professionnels. Il y a une zone proximale dans l'intuition, une zone au-delà de laquelle, la découverte ne se fait plus.

L'intuition devient source de compétence :

- À pouvoir d'agir
- À donner sens et signification
- À trouver toujours et encore même pour l'expert aguerri
- À s'adapter de manière toujours ajustée à une situation
- À combiner des connaissances et des savoirs
- À être présent à soi et à l'autre
- À se transformer soi et faire évoluer le métier
- À être dans le réel au-delà des compétences requises, des référentiels

Le formateur peut se saisir de l'analyse des expériences intuitives pour permettre aux étudiants une réflexivité sur leurs mécanismes d'action et une valorisation de leurs compétences tacites. Il peut ainsi créer des espaces où l'étudiant peut s'impliquer dans la progression de ses acquis. L'objectif est de les rendre acteurs efficaces dans leur formation et dans leur vie de professionnels infirmiers. L'intuition professionnelle permet au formateur d'envisager l'avenir en accompagnant les soignants d'aujourd'hui et de demain. Gardien de la tradition, il œuvre à maintenir le juste dosage entre contrôle et lâcher prise, entre fabrication et éducation, entre normalisation et émancipation. Il est le passeur qui permet à la tribu des étudiants de rejoindre la tribu des soignants. Comme toute tribu, elles disposent de ses totems et de ces tabous que nous avons déjà évoqués.

Une approche du modèle de l'appareil psychique professionnel peut venir donner une première réponse sur le tabou de l'intuition chez les soignants évoqué par Emma, Swen, étudiants tous deux et Sandrine, formatrice.

L'instance du surmoi professionnel exerce les fonctions de juge. Plus proche de l'inconscient que du conscient, il se construit sur la base de l'intégration des normes du métier. Ces normes mettent en scène un moi de l'étudiant par identification aux formateurs et aux tuteurs incarnant l'autorité. De son conflit avec les désirs du moi, le ça, naissent les culpabilités conscientes ou inconscientes en lien avec les tabous.

Le métier d'infirmier s'établit sur des valeurs humanistes du " prendre soin " dans une attitude de sollicitude et d'attention. La place accordée au *prendre soin* dans la formation est significative et révélée dans les enseignements apportés et dans la posture relationnelle des formateurs. Ces derniers transmettent des valeurs fondatrices pour leurs identités de soignants ou un idéal du métier : don de soi, sécurité, bienveillance, confiance, empathie...

Le moi professionnel se construit en intégrant à soi ces valeurs, ces normes, ces représentations investies comme positives ou bonnes, contenues dans le surmoi professionnel. Comment alors avouer pratiquer un art de l'incertitude, source d'erreur et de faute sans prendre le risque d'être exclu de cette tribu ? Sans prendre le risque d'écorcher cet idéal de soi dans le miroir...

Il nous faut accepter cet écart énorme entre l'idéal thérapeutique et la pratique de terrain. L'idéal thérapeutique est exigeant voire persécutant par moment. « *Les soignants se mettent alors à déshumaniser le soigné (par exemple en utilisant l'approche médicale ou le soin technique uniquement) pour tenter de canaliser l'agressivité que suscite cet objet non docile et persécuteur* » souligne L. Ploton.

Thalia rapporte le discours de certains professionnels : « *On n'est pas là pour être intuitive avec les patients. On est là pour observer et donner des traitements. On est là pour être objectif, pas de subjectivité* » (E8 L488-490). Elle montre que « *les formateurs sont encore axés beaucoup sur les processus, sur les pathologies, sur le côté médical du métier* » (E8 L483-484).

L'intuition qui permet une présence à soi et à l'autre devient une menace qu'il faut faire taire pour ne rien ressentir au risque de perdre toute humanité en soi et en l'autre.

Si les tribus disposent de totems et de tabous, elles se définissent aussi par les rites qui apportent de la cohésion au sein du groupe. Nous pourrions alors nous laisser

accompagner dans nos réflexions par l'éclairage de la sociologie interactionniste qui permettrait de voir dans cette non explicitation de l'intuition professionnelle un rite que Goffman qualifie d'évitement en lien avec le concept de territorialité à la "sphère idéale" de Simmel qu'il convient de ne pas violer. Ces rites désignent la déférence qui protège l'intimité d'autrui lors de l'interaction et fait référence. Nous abordons donc « la distance ultime à ne pas franchir » (Goffman, 1974, p.56).

« Il existe une relation rituelle dès lors qu'une société impose à ses membres une certaine attitude envers un objet, attitude qui implique un certain degré de respect exprimé par un mode de comportement traditionnel référé à cet objet. » (A. R. Radcliffe-Brown, 1969, cité par E. Goffman, 1974, p.51).

L'intuition professionnelle, sagesse collective, peut inspirer du respect d'autant qu'elle mène sur un chemin initiatique, un chemin d'apprentissage.

Goffman cite son maître E.C. Hughes : « l'étiquette professionnelle est un ensemble de rites qui se développent spontanément pour sauvegarder devant les clients la façade habituelle de la profession » (Hughes, cité in Goffman, 1973, p. 91).

C'est que, selon Goffman, les acteurs sociaux possèdent une réserve, qui est analogue à la coulisse pour les acteurs de théâtre : en se projetant sur la scène sociale, l'acteur garde un lieu secret où il peut revenir en cas de danger, mettre au point un nouveau rôle en collaboration avec ses partenaires, et se ressourcer en énergie personnelle avant de retrouver la scène. La coulisse est donc le lieu de solidarité entre l'acteur et son équipe : c'est le lieu qui ne doit pas être vu par le public, mais qui permet à l'acteur de ne pas être seul sur la scène. Selon Goffman, qui reprend ici des analyses de Simmel sur les sociétés secrètes, l'ensemble des acteurs sociaux sont intéressés à ce que cette réserve existe, et c'est le sens du tact qu'ils ont les uns envers les autres, c'est-à-dire cette attitude qui respecte non seulement le rôle que joue un acteur, mais l'ensemble des identifications secrètes qui lui permettent de tenir ce rôle-là. Le moment où l'acteur et le public se découvrent l'un et l'autre dans leur nudité est alors une rupture de cette séparation entre coulisse et scène, et c'est pourquoi ce moment est redouté et évité par l'ensemble des participants au jeu social.

Ainsi l'intuition, trésor de métier, fait office de coulisse pour les professionnels qui se retrouve autour d'elle, pour se régénérer, pour se rassurer, se protéger et être

toujours en lien les uns avec les autres car elle définit un rôle de soignant pour chacun. Ce lieu secret induit des rites d'évitements pour la protéger.

*Le public pressent des mystères et des pouvoirs secrets derrière la représentation, et l'acteur a l'intuition que ses secrets les plus importants sont dérisoires. Comme le montrent d'innombrables contes populaires et d'innombrables rites d'initiation, le véritable secret caché derrière le mystère, c'est souvent qu'en réalité il n'y a pas de mystère ; le vrai problème, c'est d'empêcher le public de le savoir aussi (Goffman, 1973, p.71).*

Selon lui, la vie sociale consiste à “ sauver la face ”, c'est-à-dire éviter à ces entités intrinsèquement vides d'apparaître dans leur nudité et de révéler leur absence de sens, en favorisant des interactions suivant des règles établies et chargées d'un sens positif.

Il n'y a pas de mystère derrière l'intuition professionnelle, mais il est un lieu que les professionnels ne veulent pas voir violer par des intrus. Ils gardent le secret sur ce lieu pour les intimes. Porter au langage ce lieu serait accessible au public et à ses critiques, menaçant ainsi d'expropriation les propriétaires. L'intuition professionnelle ne se définit pas afin d'être hors de tout contrôle et loin de la domination des normes.

Ou peut-être l'intuition profane est non dicible car elle est source d'erreur là où l'intuition d'expertise est confondue avec la compétence, qui est aujourd'hui au cœur du paradigme du travail.

Ou peut-être que l'expert a appris à gérer les risques les sources d'erreur de l'intuition par son expérience et la transformer en un espace de liberté, une contrée d'exil loin de la dominance et de la compétition. D'ailleurs compéter et compétence sont sémantiquement de la même famille, ayant la même racine (competere).

Formateurs et professionnels rompent par de fugace moment, le pacte du silence pour laisser entrevoir les coulisses où entre soignants, nous pouvons faire face ensemble à la réalité d'un métier du soin et de la servitude dans le sens le plus noble du terme car « l'homme couché oblige l'homme debout ».

# CONCLUSION

"C'est à l'intelligence d'achever l'œuvre de l'intuition."

*Romain Rolland*

Lorsque les questions de ce monde chaotique surgissent, l'intuition y répond immédiatement et sans détour. Elle ne raisonne, ni déraisonne en donnant un sens et du sens. Elle envisage les possibles face au monde si changeant. Elle permet la reconnaissance et la résolution instantanée des dilemmes du réel. Humble intelligence en acte qui souvent se dérobe à la conscience et à la parole, pourtant elle est un accès efficace à soi et à l'autre. Si le travail est une énigme, l'intuition, mystérieuse compagne de la compétence, en est peut-être une solution. Le voile qu'elle pose sur le savoir-faire des soignants permet à chacun, novice comme expert, de progresser, d'évoluer et de découvrir de nouvelles facettes de ce métier du soin, loin des regards des contrôleurs et des imposeurs de norme. L'intuition n'a de public que les initiés et le patient. Elle se cache dans l'intimité des salles de soin et des chambres. Mais nous avons pu voir en transparence l'univers que cette intuition professionnelle mobilise, compétence située, incorporée, tacite et explicite, personnelle, culturelle, et sociale.

Tantôt mal assurée et imprécise, tantôt experte et extralucide, l'intuition est le voilier qui permet à l'expert de s'échapper des mers les plus inhospitalières. Dans sa fuite, il protège l'équipage, le bateau et le trésor qu'il renferme : protéger le métier infirmier et le garder humain.

Elle est la bouée salvatrice du novice qui le maintient à la surface de l'océan des pratiques à moitié de dedans, à moitié dehors. Novice, n'ayez pas peur, le formateur du haut de son phare vous guide au milieu de ces vagues d'intuition pour ne pas couler. Ce gardien est chargé de maintenir allumés les feux illuminant les artères d'un métier aussi vieux que la société des hommes. Il balise, pose les amers pour aider à se repérer. D'ailleurs avant de vous jeter à la mer, il a mis dans votre sac une boussole et un manuel pour vous orienter dans les eaux calmes. A force de travail, vous allez construire les instruments nécessaires à ce voilier que les initiés le veulent

ou pas, car cela ne dépend pas de leurs dons. L'intuition se mérite petit mousse. Au bout de trois ans, votre voilier vous emmène en mer. N'oubliez pas votre manuel ! Il vous aidera, au moins au début mais faites confiance au voilier il vous guidera pour toujours. Soyez courageux et fier, si vous en êtes là c'est que vous en êtes digne. Le travail du formateur s'arrête là pour vous et le plus beau cadeau que vous pouvez lui faire c'est de protéger votre voilier et son trésor. Ne l'immobilisez pas à quai et ne vous laissez pas séduire par la facilité des routes toutes tracées des cargos qui vous éloignerez de nous.

Ce voilier est un moyen pour notre art infirmier d'être excellence et de le rester de génération en génération. La compétence c'est faire avec l'empreinte que les autres ont laissé en moi et qui font de moi un nous mais la compétence n'est pas une prison car je peux la transcender. J'en ai l'intuition.

# BIBLIOGRAPHIE

## OUVRAGES :

- Amalberti, R. (1996). La conduite des systèmes à risque, Paris : Presses Universitaires de France.
- Argyris C., Schön D. (1978). Apprentissage organisationnel : Théorie de la perspective d'action. Messe : Addison Wesley.
- Aron E. (2013). Ces gens qui ont peur d'avoir peur : Mieux comprendre l'hypersensibilité. Paris : Edition de l'Homme.
- Astolfi J. P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : E.S.F.
- Bardin L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France 10ème édition (juillet 2003).
- Benjamin W. (2000a). Le conteur. Œuvres III. Paris : Gallimard.
- Benner P. (1984). De novice à expert. Paris : Inter Éditions.
- Blanchet A., Gotman A. (2007). L'enquête et ses méthodes, L'entretien. Paris : Armand Colin.
- Bonnery AM., Gaba-Leroy., Macrez A., Marande D., Marzais A., Pauchet-Traversat F. (2003). Protocole de soins : méthodes et stratégie, 3eme Édition. Paris : Masson
- Bourdieu P. (1980). Le sens pratique. Paris : Minuit,(coll. Le sens commun)
- Bourdieu P. (1984). Mais qui a créé les créateurs ? Questions de sociologie. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (2002) Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris : Minuit (coll. Le sens commun).
- Bourdieu P. Passeron J-C. (1999) La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit (coll. Le sens commun).
- Bruner, Jérôme. (2002) Pourquoi racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité. Paris : Retz.
- Chalvin, D. (1995). Utiliser tout son cerveau. Formation permanente en Sciences Humaines. Paris : ESF
- Coulon A. (1997). Le métier d'étudiant, Paris : Presses Universitaires de France.

- Crahay M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture en sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
- Damasio A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- De Singly F. (2008). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.
- Debray R. (1967). *La Révolution dans la révolution*. Paris : Éditions Maspéro
- Delory-Mombemger C. (2010) *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- DreyfusH. et Dreyfus. (1980). A five-stage model of the mental activities in directed skill acquisition. In F. E.
- Dubar C. (2006). *La socialisation*. 3è édition. Paris : Armand Colin
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, The nature of intelligence. In F. E.
- Flavell, John H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*
- Flavell, John. H. (1987). Speculations about the nature and development of métacognition. In F. E.
- Foucault M. *Naissance de la clinique : Une archéologie du regard médical*. Paris : Presses Universitaires de France. (Collection quadrige))
- Guillaume P. (1947). *La formation des habitudes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Halbwachs M. *La mémoire collective*. Paris : Presses Universitaires de France. (coll. Bibliothèque de sociologie contemporaine), 1968.
- Hesbeen W. (2001) *Prendre soin à l'hôpital. Inscire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris : Masson.
- Jorland G. (2004). *L'empathie*. Éditions Odile Jacob.
- Jouvent R. (2009). *Cerveau magicien*. Éditions Odile Jacob.

- Jung C. G. (1963), L'homme à la découverte de son âme. Psychologiques. Genève : Librairie de l'Université Georg
- Jung C. G. (1963), Œuvre complète, Volume 6 : Types Psychologiques. Genève : Librairie de l'Université Georg
- Kahneman D., (2012), Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée, Paris : Brochet.
- Kolb D. (1984). Experiential learning. New Jersey : Case Western University.
- Laborit H. (1985). Eloge de la fuite. Paris : Gallimard.
- Lahire Bernard. (2004). La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi. Paris : La Découverte.
- Lahire Bernard. (2005). L'esprit sociologique. Paris : La Découverte.
- Le Boterf, G. (1987). La formation continue des dirigeants de PME : comment innover ? . Paris : La documentation Française.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'Organisation.
- Leontieff A.,(1945) L'étude du mouvement.
- Leplat J. 2008. Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie. Paris : Presses Universitaires de France le travail humain.
- Magnon R. Dechanoz G. (1995). Dictionnaire des Soins Infirmiers. AMIEC.
- Merleau Ponty M. (1972). La Structure du comportement. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merlot Ponty M., (1972), La structure du comportement, Paris : PUF.
- Merton Robert K. (1957). The Student-Physician: Introductory Studies in the Sociology of Medical Education. Cambridge : Harvard university press.
- Midler C. (1993). L'auto qui n'existait pas. Paris : Inter éditions.
- Moussa N., (2006), Le bonheur d'être soi, Paris : Fayard.
- Mucchielli R. (1995). L'entretien de face à face dans la relation d'aide. Éditions ESF.
- Pastré P. (2011). La didactique professionnelle. Paris : Éditions Broché.
- Pensée et langage (1934) Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris : Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
- Petitmengin C. (2001). L'expérience intuitive. Paris : L'Harmattan.

- Poincaré H., (1905), La valeur de la science, Edition électronique.
- Polanyi. M (1962), Personal Knowledge: Toward a Post-Critical Philosophy. New York : Harper and Row.
- Polkinghorne D. (1988). Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany (NY) : State University of New York Press.
- Reason J. (1993) L'erreur humaine. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricœur P. (1983). Temps et récit 1. Paris : Seuil.
- Ricœur P. (1983). Temps et récit 2. La configuration du temps dans le récit de fiction. Paris : Seuil.
- Ricœur P. (1983). Temps et récit 3 : Le temps raconté. Paris : Seuil.
- Ricœur P., (1977), Discours de l'action, Paris : CNRS éditions.
- Ricœur P., (1986), Du texte à l'action : essais d'herméneutique II. Paris : Édition du Seuil.
- Robert A. D., Bouillaguet A. (1997) L'analyse de contenu, Paris : Presses Universitaires de France « Que sais-je », n°3271, 1997.
- Rogers C., (1980), A way of being, Boston : Houghton Mifflin.
- Romain Rolland JC.
- Roquet, P. (2007). Temporalités, professionnalisation(s) et formation(s) des adultes. Perspectives pour la recherche en éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation, Université de Lille 1, Villeneuve d'Ascq.
- Sartre J.P. (1943). L'Être et le néant. Paris : Gallimard.
- Schön. D. (1994) Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schwartz Y. Durrive L (dir) (2009) L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine II. Toulouse : Octarès.
- Sperber D., Wilson D. (1995) Un modèle cognitif de la communication: la théorie de la pertinence. Ou : Comment comprenons-nous ce que nous entendons. Paris : Les Editions de Minuit, 1989.
- Vacheret, C. (2002). Groupes à médiation et processus de liaison. Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques. Paris : Dunod.

Varela, F. J., Thomson, E. & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences Cognitives et expérience humaine. Paris : Seuil.

Vergnaud G. (2000). Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps. Paris : Hachette Éducation.

Vinsonneau G. (2002). L'identité culturelle. Paris : Armand Colin.

Vygotski L. (1934). Pensée et langage. Paris : La dispute.

Wermersch P., (1994), L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. Paris : ESF.

Wittgenstein L. (1953). Investigations philosophiques. Paris : Gallimard.

Zarifian, Philippe (2001). Le modèle de la compétence. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.

Zekri-Hurstel R., Puisais J., (2010), Le temps du goût, Paris : Brochet.

#### **ARTICLES :**

Albero B., Nagels M. (2011). « La compétence en formation » : Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité, *Éducation & Formation*, 13-30.

Ardoino J. (2000). « De l'accompagnement en tant que paradigme », *Analyses de pratiques de formation* (40).

Astier P. (2016). « Transmettre » *L'éducation permanente* (209), 22-30.

Barbier, J.M. (2001). « La formation d'adultes » : Crise et recomposition, *Questions de recherche en Education*, vol. 2 « Actions et identité » 11-25.

Beaujouan J., Coutarel F., Daniellou F. (2013). « Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel ? » : Apport et limite du récit professionnel, *Education permanente*, 25-38.

Belisle C., Linard M. (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? », *Éducation Permanente*, n° 127, 19-49.

Clot Y. (2004). « Le travail entre fonctionnement et développement » : *Bulletin de Psychologie*, n°57 (1), 5-12.

Clot Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller, Livia. (2001). « Entretiens en auto confrontation croisée » : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, n°146, 17-26.

- Dane et Pratt, (2007). « Exploring intuition and its role in managerial decision making », *Academy of Management Review*, (1), 33-54.
- Dejours C. (1993). « Intelligence pratique et sagesse pratique » : deux dimensions méconnues du travail réel, *Education permanente* (116), 47-70.
- Dubet F. Zeitler A. et Guérin J. (2012) « La construction de l'expérience », *Recherche et formation*, n°70, 19-120.
- Favennec-Héry F. (1996). « Travail et formation » : une frontière qui s'estompe, *Revue Internationale du Travail*, vol. 135, 725-735.
- Jodelet D. (2006). « Culture et pratiques de santé », *Nouvelle revue de psychologie*, n°1, 219-239.
- Ladrière J. (1973). « L'articulation du sens », *Revue philosophique de Louvain* Vol.71 (n°12), 813-814.
- Lahire B (2004) « Individus et mélanges des genres », *Réseaux*, 126, p89-111
- Lahire B (2017) *Genèse des dispositions et commencements*, *Éducation permanente* n°210, dossier commencement et recommencement, p19- 25
- Leplat J. (1985). *Les représentations fonctionnelles dans le travail. Psychologie Française*, volume 30-3/4, 269-275
- Mauss M., *Les techniques du corps*, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF Quadrige, 1999, 371.
- Mayen P., & Mayeux, C. (2003). « Expérience et formation », *Savoirs*, 1, 15-56.
- Pastré P. Mayen P. et Vergnaud G., (2006) « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, 2006, 145-198.
- Pastré P., (1994). « Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences », *Performances humaines et techniques*, n° 71, 21-28.
- Pastré, P. (2008). « Apprentissage et activité », Dans Lenoir Y. et Pastré, R. (dir.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octarès, 53-79.
- Petitmengin C. (2006). « L'énaction comme expérience vécue », *Internalisme / Externalisme* (43) 85-92.
- Psychisme, conscience, inconscient (article, 1930), publié en français en 2003 dans *Conscience, inconscient, émotions* (Éditions La Dispute, Paris)
- Radcliffe-Brown A. « Le Tabou », *Structure et fonction dans la société primitive*, Minuit, 1969, cité in E. Goffman, *RI*, n. 9, 51.

Sadler-Smith E. (2004) E & Shefy, E. (2004). « The intuitive executive » : Understanding and applying 'gut feel' in decision-making, Academy of Management Executive 18 (4), 76-91.

Schneuwly B. et Bronckart J.P, (1990) Vygotsky aujourd'hui, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 95 à 117.

Schwartz Y, Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », in Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe, Octarès, Toulouse, 2000, texte 24, 483

Vergnaud G. (2007) Définitions du concept de schème, Recherches en Education, n°4 Octobre, 17-22.

Vergnaud G. Revue Recherches en Education - n° 4 octobre 2007 - Représentation et activité : deux concepts étroitement associés, 7-11

Vergnaud G.. (1992). Qu'est-ce que la didactique ?, Éducation permanente, 111, 19-31.

Weinert et Kluwe R,H (dir.), Métacognition, motivation and understanding, 17-29

## **TEXTES DE LOI**

Décret de compétence du 11 février 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier a été abrogé et remplacé par le décret n°2004-802 du 29 juillet 2004

Décret n° 2016-1605 du 25 novembre 2016 portant code de déontologie

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier

## **SITOGRAFIE :**

Bonnefond J.Y. (2009), « Clot, Y. Travail et pouvoir d'agir », L'orientation scolaire et professionnelle, <https://pistes.revues.org/2922>, (22 /05/2009)

Canet E. et L. et Szpirglas M., (2011). « De la place de l'intuition dans la décision : le cas des équipes médico-sociales des conseils généraux »,

<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-9-page-150.htm> (Consulté le 21/05/17)

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00762527/document>

Jorro A., (2006). « L'agir professionnel de l'enseignant », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>, (Consulté le 21/01/17)

Leplat J., (2005). « Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage », <http://activites.revues.org/1797> ; DOI : 10.4000/activites.1797, (Consulté le 13/02/17)

Meirieu P. (2003). « Apprentissage et transgression », <https://meirieu.com/ARTICLES/TRANSGRESSION.pdf>, (Consulté le 11/06/2017)

Perrenoud P. (2001) De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2001\\_num\\_36\\_1\\_1694](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1694), (Consulté le 21/05/17).

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales conditions de professionnalisation. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html) (Consulté le 21/05/17)

Petit S., (2005) « Le soin relationnel dans la formation infirmière, un engagement professionnel », [http://www.serpsy.org/formation\\_debat/sonia\\_petit.html](http://www.serpsy.org/formation_debat/sonia_petit.html), (Consulté le 14/05/17)

Petitmeguin C., « Colloque en hommage à Francisco Varela, CREA/LENA, Paris, 23 et 24 juin 2003, Rencontrer l'expérience subjective », <http://clairepetitmeguin.fr/AArticles%20versions%20finales/francisco24juin.pdf>

Pinelli N. « Développer des compétences : une approche didactique à partir de la phénoménologie de l'imprévu appliquée aux événements artistiques. Education. Université Pascal Paoli ; Codirection Université Aix-Marseille I, 2010. Français.

Ravat J, (2007). « Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique », <https://www.cairn.info/revue-le-philosophe-2007-2-page-81.htm>, (Consulté le 21/05/17)

Regards sociologiques », <http://www.regards-sociologiques.com/wp-content/uploads/2008/08/rs-29-ethnographie-de-la-formation-des-infirmieres-francaises.pdf> (29 /05/2009)

Rogalski J. et Leplat J. (2011). « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques », <http://activites.revues.org/2556>, (Consulté le 14/05/17)

Schwartz Y. (2009), « Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu », <http://www.humanite.fr/node/417385>, (22 /05/2009)

Simard D. (2004), « Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture », <https://rfp.revues.org/208> (22 /05/2009)

Thouvenin P (2004) « Ethnographie de la formation des infirmières françaises »

## Mémoire de Master 2 SDE « Expertise et recherche en éducation »

Année universitaire 2016-2017

Nom de naissance et prénom :

Titre : L'intuition au cœur des soins

Sous-titre : Une construction de compétences et de méta compétences

Problématique :

Par quels processus le développement de l'intuition professionnelle permet la compétence des étudiants dans les " fabriques d'infirmiers " ? Quelle place pour le formateur ?

Résumé :

Au niveau de l'excellence, la conscience perceptive est centrale dans le jugement infirmier. Il est proposé dans une première partie, d'aller à la découverte de cette intuition, outil de perception, de compréhension et de décision. Dans une perspective énaïve, l'intuition prend racine dans la rencontre entre un sujet et un environnement qui se co-déterminent dans un faisceau de signification. L'intuition offre un agir possible rapide et efficace. Cet organisateur de la pratique permet de convoquer instantanément des schèmes et des habitus incorporés de l'expérience. L'intuition envisagée comme compétence tacite incorporée est fondatrice de compétences de plus haut niveau mais sous condition. La formation initiale permet le développement de l'identité professionnelle et des compétences qui s'y rattachent.

La deuxième partie est consacrée à une recherche exploratoire, réalisée au moyen d'entretiens non directifs, à partir de récits d'intuition d'étudiants mais aussi de formateurs mettant en lumière la nature et la fonction de cette intuition dans les usages. Cette recherche a mis en évidence la place de l'intuition dans la construction des compétences infirmières tant sur le plan technique que relationnel. Concept pragmatique reposant sur des savoirs d'action, l'intuition offre aux formateurs de multiples leviers dans l'accompagnement des étudiants à la découverte du cœur du métier infirmier.

Mots-clés : Intuition, schèmes opératoires, énaïon, incorporation

(Réservé à l'administration) Date de soutenance :

Note attribuée :

