

Explicititer

Numéro 26

septembre 1998

Bonjour à toutes et à tous,

comme vous pouvez le deviner (?) en regardant la photo ci-dessous, le séminaire de Saint-Eble 1998 s'est déroulé dans une ambiance très active, et pleine de découvertes relativement au thème que nous y avons abordé pendant trois jours : les sentiments intellectuels. Thème bien entendu ressaisit à partir de l'actualité du XIX siècle ! Le prochain numéro d'Explicititer y sera consacré, en préparation au programme du séminaire de recherche du 4



Saint Eble 98: un petit groupe au travail dans le jardin (Photos Sybille Cal-

décembre à Paris.

Quelques modifications : la collection protocole, pourtant très recherchée par ceux qui découvrent l'explicitation en particulier dans une perspective de recherche est difficile à dynamiser. Catherine et moi n'y arrivons pas en plus de tout ce que nous faisons pour l'association, ne serait-ce que la préparation de ce journal et la diffusion. Aussi nous avons décidé d'inclure des protocoles in extenso dans ce journal. Vous trouverez par exemple en page 4 le protocole de Maurice Lamy sur la réalisation de piqûres intraveineuses par une infirmière experte.

Dans le cursus de certification, nous souhaitons maintenant que le recueil d'entretien démontrant la capacité de la personne à mettre en œuvre de façon efficace et perti-

nente les outils de l'Ede soit réalisé avant la participation à un stage comme assistant. De plus, un des deux protocoles présentés portera *obligatoirement sur la mémorisation de la grille de chiffre* que nous utilisons comme exercice en stage. Cela permettra de comparer les réalisations d'entretiens entre elles, et ouvre ainsi une des questions que j'aimerais que nous partagions cette année ensemble : *à quoi reconnaît-on un bon entretien ? Quels sont les critères* qui nous font apprécier un entretien comme complet, précis, efficace, élégant, illustrant ef-

fectivement la mise en œuvre des techniques de l'ede (mais pas nécessairement seulement l'ede, à condition de bien distinguer ce que l'on a voulu faire de ce qui a été subit et que l'on serait tenté de justifier après coup).

Le site Internet du Grex s'enrichit de nouveaux textes téléchargeables, comme la thèse complète d'Armelle Balas, y compris la totalité de ses annexes, c'est-à-dire la totalité des protocoles. Je souhaiterais que tous ceux qui ont écrit en relation avec l'Ede puissent y faire apparaître ces textes, dans la mesure où le site est de plus en plus fréquenté et devient une vitrine efficace des travaux du GREX.

A l'heure actuelle, notre manifestation publique (écrits, conférences) est déséquilibrée entre les avancées de la recherche et le développement des applications. Des adaptations originales se font dans le domaine de l'analyse de pratique, dans le coaching des managers, dans le travail d'accueil dans divers organismes, dans la description des activités artisanales, ou dans le travail des éducateurs au sein de la PJJ et j'en oublie certainement !

Une partie d'entre nous travaille avec les entreprises, ou avec d'autres professionnels que ceux de l'éducation nationale, *que faudrait-il faire pour rendre plus apparent ce travail, pour permettre plus d'échanges à la fois entre nous et vers l'extérieur ?*

Enfin il me semble qu'un des points importants que nous a apporté le séminaire de Saint Eble c'est la possibilité de constituer une communauté de co-chercheurs. **Pierre Vermersch**

le sommaire est en dernière page.... 28 !

L'entretien d'explicitation : tentative d'introduction dans une pratique professionnelle de santé

Jacqueline Iguenane et Claire Marchand

Récemment "formées" à l'entretien d'explicitation, d'abord perplexes puis intéressées et enfin très intéressées, de nombreuses questions se sont posées à nous : la formation dont nous avons bénéficié nous autorise-t-elle à utiliser l'EdE au cours de notre activité professionnelle. Grâce aux encouragements de Catherine et Pierre au cours de la formation nous avons exploré les champs d'application possibles dans notre activité professionnelle. Mais prendre son envol n'est pas si simple.



Dans un premier temps nous nous sommes mutuellement entraînées. Munies d'un magnétophone, du schéma sur les informations satellites nous voici toutes deux parties sur les chemins de l'explicitation, nous écoutant, nous réécoutant et nous critiquant. Travail intéressant mais à un moment donné il faut "oser" se lancer et c'est moins facile après la formation que pendant.

Contexte

C'est dans le domaine de l'éducation du patient que nous avons conduit nos premières expériences. L'éducation du patient s'adresse à des personnes atteintes de maladies chroniques comme, par exemple, le diabète ou l'asthme. Dans ces cas, les patients doivent réaliser certains apprentissages afin de gérer leur maladie dans la vie quotidienne. Schématiquement, il est question

d'éducation du patient, selon J.F. d'Ivernois et R. Gagnayre (1995), chaque fois qu'une pathologie nécessite un transfert de compétences du soignant vers le patient.

Dans cette problématique, avec notre double regard "soignants - formateurs" notre activité consiste à former les soignants à conduire des activités pédagogiques leur permettant d'acquérir des compétences spécifiques dans ce domaine.

Une des difficultés dans l'éducation du patient atteint de maladie chronique est d'identifier, du point de vue de l'éducateur, si les incidents provoquant de nouvelles hospitalisations peuvent être imputables à des connaissances erronées (identifier le rôle et l'action de son insuline), à un raisonnement inadapté (adapter ses doses d'insuline à son alimentation) ou encore des gestes techniques mal maîtrisés (pratiquer ses injections d'insuline). C'est dans l'activité d'évaluation des acquis du patient par le soignants que nous avons mené nos premières expériences à propos de l'EE. Celui-ci en effet, peut permettre d'aller au delà des comportements observables afin de mieux comprendre à partir d'une action vécue comment, du côté du patient "ce que je fais, je le fait" et du côté du soignant, "ce que le patient fait est fait comment".

Tentative d'introduction de l'EE dans l'éducation du patient

Dans les formations que nous dispensons aux professionnels de santé, une séquence tente de répondre à la question suivante : comment évaluer, avec une intention formative, les acquis du patient? Dans une pratique habituelle, le soignant face aux lacunes identifiées redonne une information complémentaire visant à corriger les erreurs du patient et explique à nouveau comment il faut raisonner pour réussir ! C'est donc à partir d'une activité de simulation, existant dans nos formations, que nous avons tenté d'introduire l'EE sensibilisant les soignants sur une autre manière de questionner le patient.

Au préalable, un court exposé précise le but de l'EE et ses principales caractéristiques. Nous insistons entre autre, sur la nécessité de passer un contrat avec la personne (ce qui renforce notre démarche éducative qui repose sur l'idée de négocier un contrat d'éducation avec le patient) puis nous proposons à l'aide d'exemples d'autres formes de questionnement ramenant à l'évocation pour la description d'une action vécue.

Suite à cet exposé, avant la simulation, nous proposons aux soignants un entraînement de courte durée leur permettant d'expérimenter une autre manière de questionner.

La simulation proposée au cours de l'apprentissage des soignants se déroule en deux temps :

Premier temps : à partir d'une situation, un soignant (simulant un patient) exécute un geste ou explique un raisonnement face à un autre soignant ayant le rôle d'évaluateur.

Second temps : le "soignant évaluateur" reprend certaines erreurs qu'il a identifiées lors de l'action du "soignant patient". C'est dans ce temps de rétro-information caractéristique de l'évaluation formative que nous demandons aux professionnels de questionner autrement le patient afin d'éclairer pour lui-même ses propres stratégies de raisonnement, le déroulement d'un geste etc.

Afin d'aider les professionnels à mieux comprendre l'intérêt de ce type d'entretien, nous passons dans les groupes et tentons de les aider à questionner différemment.

Cet exercice est assez difficile étant donné notre récente découverte de l'EE. S'il constitue, pour nous, un entraînement il permet néanmoins aux professionnels d'amorcer une réflexion sur : qu'est-ce que je fais lorsque je pose des questions à visée informative au patient ? et quelle est mon efficacité lorsque j'évalue le patient en lui apportant des compléments d'information sans connaître son raisonnement ? Il s'agit, selon nous, d'amorcer une réflexion sur l'acte d'évaluation lui-même.

Chacune de ses séquences se termine par la remise d'une bibliographie dans laquelle nous avons ajouté "la référence" concernant l'explicitation et nous remettons aux participants un article rédigé par P. Vermersch.

Notre réflexion

Récemment, au cours d'une expérience menée avec un groupe, nous avons réalisé que la compréhension, par le groupe, de l'intérêt d'avoir recours à d'autres formes de questionnement nécessite, selon nous, la mise en place de certaines conditions :

1°) Que les participants aux formations aient déjà engagé dans leurs services un travail collectif et réflexif sur leur pratique d'éducateur.

2°) Que le regard des soignants éducateurs soit centré sur les besoins, les capacités des patients et non sur le soignant

Ainsi, nous avons repéré, que l'introduction de certains aspects de l'EE, pour être entendus, nécessite l'acquisition d'une "**culture éducative**" dans l'équipe. En d'autres termes, que les soignants aient, au préalable, développé concrètement des activités éducatives dans leur service.

Enfin, nous pourrions également nous poser la question, donc expliciter pour nous-même, les critères nous ayant conduit à proposer ces conditions puisque, d'une part, nous ignorons jusqu'à ce jour les effets produits, pour ce groupe, par cette séquence intitulée "Questionner le patient autrement" et d'autre part notre propre activité autour de l'explicitation.

Conclusion

Enfin, il nous semble également, que l'EE peut, dans une perspective de recherche, apporter des informations qualitatives sur les "savoirs d'action" utiles aux patients et en conséquence aider le soignant à sélectionner les informations à transmettre au cours de l'éducation du patient. La sélection d'informations à transmettre au patient, si elle est traitée dans nos formations il nous semble que la contribution de l'EE apporterait une aide considérable.

Au-delà de cette expérience commune à Claire et Jacqueline, nous explorons individuellement d'autres domaines où l'entretien d'explicitation peut apporter.

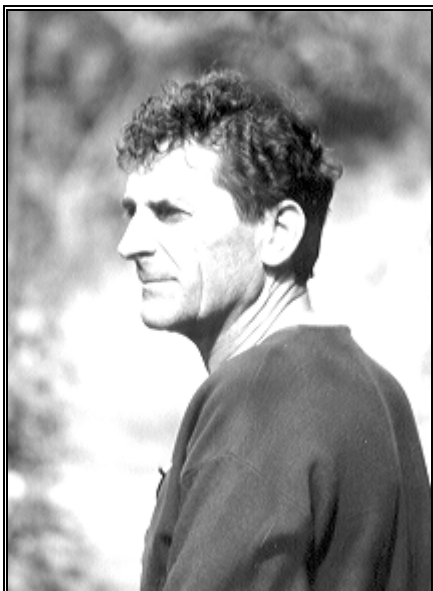
Jacqueline Iguenane et Claire Marchand, Paris, 1998

Département de Pédagogie des Sciences de la Santé
UFR de Bobigny



PROTOCOLE d'EXPLICITATION : Jeannine., le 16 mai 1998.

Maurice Lamy



Jeannine est infirmière de formation. Depuis plus de vingt ans elle est devenue formatrice et responsable de la formation des aides soignants au C.H.U. de La Rochelle. Elle participe depuis 1994 aux travaux d'un groupe de formateurs d'enseignants de l'académie de Poitiers, avec qui elle a suivi la formation à l'EDE et à l'analyse de pratiques de formation.

Lors d'une conversation, Jeannine avait exprimé le souhait de mieux comprendre comment elle s'y prenait pour faire des piqûres intraveineuses, les réussissant toujours et en particulier dans les situations difficiles. Or Jeannine, si elle a conscience de bien réussir les intraveineuses, ne parvient pas à élucider complètement comment elle s'y "prend au juste pour réussir". Ce savoir dit-elle, l'aiderait dans son enseignement et la formation qu'elle dispense. En tant que responsable de formation et travaillant avec des formateurs, je dois dire que cette problématique m'intéresse particulièrement : tenter de faire mettre en mots et de faire élucider les pratiques et compétences expertes afin de les rendre compréhensibles à leur auteur et accessibles à d'autres personnes. Je lui propose de conduire avec elle un entretien dans le but d'explorer comment elle fait quand elle réussit.

L'entretien présenté ci-dessous se veut donc être un entretien de recherche et son but essentiel selon moi, est de

permettre à l'interviewée de s'auto-informer sur sa pratique et plus particulièrement ici, dans la re-connaissance des actions qui lui permettent de réussir. Il manquera à ce compte rendu la dimension gestuelle et de pouvoir se représenter toujours les gestes professionnels refaits et accomplis pendant l'entretien. Si l'on se place du point de vue de la conduite de l'entretien et de l'accompagnement du sujet vers la verbalisation de son expertise, on peut distinguer plusieurs phases :

- la première, la phase introductive (répliques 1 à 31) donne l'installation du contrat de communication, et la recherche de situations possibles pour la recherche, deux sont dégagées;

- deuxième phase : première bifurcation, mise en place d'une première situation (32 à 45) , avec moment spécifié (46 à 67) et des mises en évocation (68, 86, 112...) interrompues par des commentaires, parfois bien involontairement induits par l'interviewer. On peut noter plusieurs prises de conscience de gestes qui n'étaient pas jusque là révélés (112, 150);

- une nouvelle phase commence à la réplique 151. Je tente de lui faire décrire au plus près les séries de gestes impliqués la position de mains, etc., en fragmentant l'action et en m'appuyant sur la chronologie des faits;

- quatrième phase de 210 à 239 : Jeannine part dans l'évocation d'un souvenir qui aurait pu être exploité, si j'avais choisi la bifurcation en direction de "comment elle a appris à faire ces gestes". Piste que je n'ai apparemment pas suivie...;

- cinquième phase : retour à la première situation spécifiée (240) avec de nouveau un travail pour faire fragmenter les gestes et une utilisation des éléments de contexte pour ramener à l'évocation et à la verbalisation de l'action. En 318 et 320, principale prise de conscience de la qualité du geste qui permet la réussite. Geste expert qui sera mise en mots en 352 à 358;

- sixième partie : reprise du contrat et départ vers la deuxième situation pointée en début d'entretien (359). La mise en situation est plus difficile à obtenir et l'in-

stant spécifié pour en arriver aux gestes est plus longue à établir (402). Par contre à partir de ce moment là l'évocation est forte et la verbalisation explore bien les gestes effectués. Un passage très intéressant de 492 à 510 où il y a là des moments de parole incarnée qui débouche sur une prise de conscience suivie d'une rationalisation a posteriori par Jeannine, de 512 à 534.

- septième et dernière partie de 543 à la fin (562). Cette phase n'aurait pas dû exister. En effet, il était inutile de se remettre dans une position à distance et

d'aider à rationaliser ce qui avait été mis en mots et donc conscientisé au cours de l'entretien par Jeannine...

1 M. – Jeannine, tu m'as dit l'autre jour qu'il y avait quelque chose que tu savais bien faire, mais dont tu ne

Lors d'une conversation, Jeannine avait exprimé le souhait de mieux comprendre comment elle s'y prenait pour faire des piqûres intraveineuses, les réussissant toujours et en particulier dans les situations difficiles.

savais pas comment tu arrivais à bien le faire. Est-ce que tu serais d'accord pour que en parlions un peu ?

2 J – Oui, tout à fait.

3 M – Je te propose de laisser revenir une situation dans la quelle tu as effectué cette compétence. Tu laisses revenir, et tu me fais signe quand tu y es.... (2 sec.)

4 J – Oui, je suis tout à fait prête, j'ai eu l'autre jour l'occasion de refaire quelque chose que je n'avais pas fait depuis plus de dix ans et puis... et qui heu... et qui est relativement difficile et s'est révélé aussi facile qu'il y a dix ans et vingt cinq ans.

5 M – D'accord, donc aussi facile par conséquent c'est quelque chose que tu fais comme ça sans y penser.

6 J – Oui, tout à fait.

7 M – Est-ce que tu peux nous dire un peu dans quelle situation c'était ?

8 J – Et bien c'est à l'hôpital... Donc je ne fais plus du tout de soins techniques depuis, heu... depuis 25 ans je ne fais plus de soins techniques...

9 M – D'accord.

10 J – J'ai appris les soins techniques pendant 20 ans pour les infirmières et depuis heu.. depuis 7 ans, comme maintenant je suis responsable... et donc je ne fais plus du tout ce genre de soin.

11 M – D'accord. Et donc là, c'était à quelle occasion ?

12 J – Alors là, c'était heu,.. J'étais donc dans un service et il y avait heu.. une infirmière qui heu... devait heu... faire une intraveineuse.. et qui avait de grosses difficultés pour la réaliser, parce que c'est un geste qui est à la fois simple et à la fois difficile.

13 M – Faire une intraveineuse ?

14 J – Oui, à réaliser en fonction de l'état de santé de la personne.

15 M – A quoi tu sais que c'est simple ?

16 J – Pour moi c'est simple parce que justement heu... c'est un geste que j'ai acquis heu... dans mes premières années d'exercice et que... j'ai acquis à la suite d'un conseil d'un anesthésiste et heu... depuis, il est vrai que je l'ai toujours réalisé avec succès et même dans des cas difficiles puisque quand les gens n'ont pas de pression, il est certain que ça devient relativement difficile...

17 M – D'accord.

18 J – Et je me suis rendu compte que je... qu'en toutes circonstances..., en tout cas les circonstances auxquelles j'étais confrontées, et bien j'arrivais à maîtriser cette situation.

19 M – Bien, d'accord... Et c'était à quel moment ? C'était où ? Est-ce que tu peux rappeler un peu le contexte dans lequel ça se passait ?

20 J – (Soupir suivi d'une longue inspiration). Oui.... En fait j'ai 2 contextes...

21 M – Ah, il y en a deux ...

22 J – J'en ai deux ,... (Temps)... J'en ai un a domicile et... un en milieu hospitalier...

23 M – Oui, parce que tu parlais tout à l'heure d'une infirmière qui n'y arrivait pas...

24 J – Oui... Oui !

25 M – Est-ce que tu peux préciser ?

26 J – Un à domicile, celui qui est à domicile c'est... Bon j'ai réalisé une prise de sang à mon fils à domicile pour un prélèvement sanguin.. et heu...en centre hospitalier, j'ai rectifié un geste.

27 M – D'accord, tu as rectifié un geste... Donc c'était la même chose ?

28 J – C'était la même chose : c'était la réalisation de la prise de sang. Si ce n'est que la première étape n'a pas été faite par moi en centre hospitalier.

29 M – Tu as quand même réussi le geste...

30 J- Oui, dans les 2 cas alors qu'il y avait 10 ans que je ne l'avais pas enseigné et bien 20... 25 ans que je ne l'avais pas réalisé.

31 M – Parmi ces 2 situations, est-ce qu'il y en a une dont tu préférerais que nous parlions ? (le non verbal montre une perplexité certaine à en sélectionner une de prime abord...) Peut-être que l'on pourrait explorer les deux ?.. Mais par laquelle voudrais-tu commencer ?

32 J – Je peux peut-être à domicile, finalement..

33 M – Eh bien si tu veux ...

34 J – Donc c'est très très simple, hein ! C'est heu... J'ai dû faire une prise de sang à mon fils parce qu'il s'était blessé...

35 M – Alors attends, on va bien parler de cette situation là ? C'était ici, là ?

36 J – Non. Non, c'était... il y a ... enfin... quelques années quand même...

37 M – Quelques années, bon.

38 J – Mais y a pas longtemps hein, c'était à Pau. Quand il était à Pau à la fac. ET heu.. je devais ramener.. Il s'était blessé au centre hospitalier il s'était blessé avec... Je ne sais plus peu importe; c'est pas important de toute façon.

39 M – Oui, d'accord...

40 J – Et ils l'on suivi pendant 1 an, hépatite, sida parce que effectivement,.. heu... c'est la médecine du travail qui le suivait pour savoir si éventuellement il....

41 M – Il n'avait pas été contaminé.

42 J – Oui. Alors ça duré pendant un an et ça c'était sa dernière prise de sang.

43 M – Alors tu veux nous décrire comment tu as procédé ce jour là sur ton fils ?

44 J – Alors... Situation jamais facile sur une.. sur un membre de sa famille.. En plus il n'aime pas ça donc effectivement ça pose un problème... Donc, voilà comment j'ai procédé. Je suis donc... C'était le matin puisque je devais ramener les prises de sang à La Rochelle...

45 M – D'accord, donc on prend le temps de se remettre dans la situation. Est-ce que tu veux prendre le temps de recontacter ce moment et tu feras signe quand tu y es.

(5 secondes environ)

46 J – Oui... Voilà.. Tout à fait

47 M – Bien.. Est-ce que tu...?

(la voix est plus basse et moins forte, un peu hésitante et ralentie).

48 J – C'était donc le lundi matin.. Heu....

49 M – Est-ce que tu vois plutôt quelque chose ou peut-être pas ? Ou est-ce que tu entends ?

50 J – Si... Je vois quelque chose (le regard est en haut à droite...son visage s'éclaire et un sourire s'installe sur son visage).

51 M – Tu vois quelque chose...

52 J – Je vois que... il était... son... son... son appartement a une mezzanine, avait une mezzanine... et heu... je revois ce grand garçon quand même de plus de 20 ans... heu.. calé au pied de son escalier (rire) et avec le bras plié, ce qui rend difficile une prise de sang ! A faire !...

53 M – Le bras plié donc;.. tu le revois avec le bras plié...

54 J – Oui, parce qu'il voulait pas que je touche parce qu'il trouvait ça ridicule...

55 M – C'est une image comment ? Tu as l'air d'être amusée quand tu la rappelles...

56 J – Oui (rires).

57M – C'est une image que tu vois comment ? En couleurs... C'est lumineux?...

58 J – Heu.... (Regard en haut à droite, 4 sec.) Oui.. Enfin... Oui, c'est plutôt... c'est plutôt comment te dire... Disons que... L'image que je vois c'est... Je vois un grand garçon plié en deux...

59 M – D'accord... Mais il y a de la lumière ? ... C'est coloré ?

60 J – Y a de la lumière, c'est le matin. Mais il fait,... c'est l'été...donc heu... heu...

61 M - C'est l'été...

62 J- Donc... heu... (3 sec.) ... l'escalier derrière... heu.. Oui, c'est lumineux C'est pas de bonne heure...

63 M – Et quand tu vois ce grand garçon, qu'est-ce que tu fais ? .. Tu fais quoi toi, à ce moment là...

64 J – (Sourire amusé) Alors déjà, j'ai (rire) J'ai le vacutainer à la main, et heu... Ce qui est une erreur parce que...

65 M – Ah bon !

66 J – Oui... eh oui..

67 M – Et à quoi tu vois que c'est une erreur ?

68 J – C'est une erreur parce que... Il faut d'abord que je mette en condition avant de prendre les éléments nécessaires pour faire la prise de sang...

69 M – Ah oui, d'accord. Et c'est quoi mettre le garçon en condition ?

70 J – Eh bien, la mise en confiance, c'est à dire que... Il ne voulait pas que ce soit moi qui le pique, piquer entre guillemets...(rire) Je suis obligé de lui dire : ... " Ecoute, heu.. voilà...heu... tu ne veux pas aller... tu ne vas pas retourner à La Rochelle pour faire une prise de sang, et heu..., tu ne veux pas payer le laboratoire, donc y a pas 36 solutions..." J'avoue que là j'ai été assez catégorique dans le sens : tu choisis quoi !...

71 M – Bon d'accord.. Et qu'est-ce tu as fait après ? Alors tu avais cet appareil.

72 J – (interrompant) Alors j'ai reposé. D'abord,... Non attends.. Non d'abord, heu... Je... Heu... Je lui ai dit de descendre comme on voulait repartir sur La Rochelle.

73 M – D'accord; alors donc tu reviens là hein, il est dans le coin de l'escalier... Tu le revois ?

74 J – Oui... Il descend, il bougonne..

75 M – Oui, c'est ça, et puis...

76 J – Alors là je me lave les mains....

77 M – Tu te laves les mains...

78 J – Attends,... Je me lave les mains dans l'évier de la cuisine, parce que c'était tout petit.. (regard fixe droit devant) (2 sec.) ... Je me lave les mains dans l'évier de la cuisine...et puis j'avais une... Attends, je sors la poche... où j'avais... Heu.. tous les... tubes... Y en avait qu'un seul d'ailleurs, il n'y en avait pas d'autres... Un seul, non j'en avais deux où j'aurais...

79 M – Hum... Donc là tu revois bien tous les gestes que tu fais là...

80 J – Oui, ça je l'avais sur... Donc je me lave les mains et puis je mets heu... cette poche blanche qu'est stérile, je le mets sur une petite table basse qu'il y avait là juste à côté, basse et en verre...

81 M – A côté de ...?

82 J – C'est à dire qu'il avait la cuisine, tu te tournais et tu avais la table comme c'était tout petit...

83 M – Bon d'accord....Donc, alors tu mets ça sur la poche à côté... ça va là, tu revois ce qui se passe ?

84 J – Donc je ne m'occupe pas de lui... Je me penche, je regarde les 2 tubes... Je colle son étiquette.. Parce que ça c'est une habitude que j'avais de coller l'étiquette avant de faire la prise de sang...

85 M – Donc, ce jour là aussi ?... Et qu'est ce que tu as fait ensuite ?

86 J – Alors, je sors le garrot.... (J. fait les geste en même temps qu'elle décrit). Je le mets à côté... Je revois les 2 tubes, je mets le garrot à côté... (2 secondes) Alors attends... je scie... (2 sec.). Je monte mon vacutainer. c'est-à-dire c'est un corps en plastique blanc et je visse une aiguille dedans (gestes des deux mains). Une aiguille qui est emballée, qui reste stérile, c'est-à-dire que je peux y toucher.. Y a pas de problème, je peux préparer à l'avance....

87 M – O.K... Et là quand tu dis "je monte", comment t'y prends-tu ?

88 J – Alors quand je monte... (la voix est très basse et à peine murmurée).. Alors attends, ça par contre quand je monte....(3 sec.).. Je... je prends l'aiguille

89 M – Oui...

90 J – Heu.. Et je mets dans le corps de piston... (gestes avec les 2 mains) Et hop je tourne, sans... Attends... je tourne... dans.. oui, je tourne dans ce sens là (elle montre avec le geste) Comme si je tournais une ailette... Voilà hein.

91 M - Comme si tu tournais une ailette... (J'accompagne en répétant le geste)

92 J – Voilà... Hop, je regarde si c'est bien serré c'est-à-dire que... je ne sais pas comment ça s'appelle... je ne suis pas très technique... mais c'est la seule chose que je sais bien faire.

93 M – Bon, c'est la seule chose que tu sais bien faire.

94 J – Je tourne, une main dans un sens une main dans l'autre (rire). Tu vois comme ça.. (gestes..)

95 M – Une main dans un sens une main dans l'autre, (reprise du geste) et ça bloque.

96 J – Pour bloquer Voilà ! pour bloquer... Et sans regarder, vite... Ce sont des gestes qui sont très très rapides.

97 M – Oui bien et ce n'est pas là où réside la qualité de..

98 J – Non...

99 M – C'est donc la préparation... Non, O.K.

100 J – Ca tient car il faut que le corps soit bien monté, mais ce n'est pas là la qualité de la piqûre

101 M – Donc tu montes ton vacutainer...

102 J – C'est-à-dire que je monte tout mon matériel à l'avance... J'ouvre mon paquet de coton.... Et je débouche mon flacon d'alcool...

103 M – D'accord...

104 J – Mais ça, c'est la qualité de l'asepsie, c'est pas quelque chose...

105 M – Donc, on en est toujours là: ce matin là tu as tout préparé...

106 J – J'ai tout préparé comme j'ai dit...

107 M – Oui, mais ce jour là par exemple qu'est ce tu as fait de différent ?

108 J – Eh bien la différence, c'est que c'était premièrement la première fois que je faisais une prise de sang...

109 M – Oui

110 J – La deuxième différence c'est que je me suis rendu compte qu'en fait on impose aux gens quelque chose, soit quand ils vont au labo, soit quand ils sont à l'hôpital... On ne leur demande pas leur avis en fait... Alors que je l'avais quelqu'un de réticent devant moi.

111 M – Ah, oui... Et comment tu fais alors quand tu as quelqu'un de réticent ?

112 J – Alors quand j'ai quelqu'un de réticent... C'est un peu faussé dans le sens où là il y a de l'affectif, mais quand j'ai quelqu'un de réticent... heu.. Je.. Alors attends, j'ai pris mon matériel dans la main justement (elle fait les gestes en même temps) et je me suis approchée de lui avec mon garrot... dans la main, parce que ça c'est un geste qui est acquis depuis... depuis ben 25 ans... (regard en haut). Je prends le garrot dans la main, j'arrive à lui comme si j'allais lui prendre le bras... e .. y retire son bras. Donc ça, j'ai pas l'habitude.. J'avais pas l'habitude... de ce genre de chose

113 M – Et qu'as-tu fais alors ?

114 J – Alors, j'ai reposé mon matériel. (Un temps : 2 sec). Je me suis assise sur la petite table en verre à côté du matériel... J'ai poussé le matériel, je me suis assise à côté...

115 M – Là, ça va... tu te revois là ? O.K ?

116 J – (doucement) Je me suis assise à côté... (3 sec)...

117 M – Et...

118 J – Et puis... heu ... Bon, j'ai... Je .. me... Parce qu'il avait vraiment la trouille que ce soit moi... Et j'ai commencé à lui dire qu'il fallait... Enfin d'abord : "Ecoute, c'est un choix, tu fais un choix, ou c'est moi ou tu vas au labo...!Voilà, c'était catégorique dans le sens...où... heu...

119 M – Donc, tu es catégorique.. Voilà.. Et qu'est-ce que tu fais alors ?

120 J – Ben, quand même... quand même... J'ai essayé... heu de voir avec lui.. et.. J'ai essayé de le détendre et moi je sais que... Et toutes mes prises de sang, je les commence comme ça quand les gens n'ont pas des veines.. des trop belles veines, ou sont réticents, enfin sont stressés. Pas réticents, mais stressés, je fais toujours comme ça : c'est-à-dire que j'avance mes deux mains... mes bras, et en général, je prends la main de l'autre.

121 M – Hum. Hum... En général et ce jour là est-ce que tu as fait cela ?

122 J – Oui, je lui ai pris le bras .(elle fait les gestes en même temps)... Il était hyper contracté, ça je le ressens.

123 M – Tu le ressens..

124 J – Hyper contracté... Et heu... je lui ai dit... Heu, pas grand chose en fait.. Je lui dit : "écoute... J'ai passé ma main sur ses veines, j'ai dit : t'as des veines superbes, ça fait presque plaisir de t'en faire tellement elles sont chouettes !" Ca je me souviens lui avoir dit ça !

125 M – Tu te souviens... bon...

126 J – Et c'est vrai que ça donnait envie de le piquer (rires) Parce que en fait, il avait des superbes veines... Et j'ai dit je te promets que ... à la limite, tu.. tu ... et je suis sûre que tu ne vas pratiquement rien sentir... Si tu te laisses faire et que tu te décontractes..

127 M – Et donc, tu lui as parlé, hein...

128 J – Oui, je lui ai parlé, mais en le touchant...

129 M – En le touchant, oui... Et quand tu ressens quelqu'un qui est stressé, comment tu ressens cela ?

130 J – Alors, je ressens quelqu'un de stressé, d'abord il a les mains qui sont... qui sont heu... dures...

131 M – Dures.

132 J – Je ne sais pas comment expliquer.. Disons que sous mes mains (elle capte entre ses mains une main imaginaire) j'ai quelque chose qui se... qui se donne pas., qui est contracté...

133 M – Bon d'accord, contracté, crispé...

134 J – Oui, oui.. et parfois moites, pas toujours ! Là il avait rien.

135 M – Et tu as des indices là à quoi tu la sens cette crispation...

136 J – Je le sens,... je le sens... en général je passe mes mains entre le pouce et l'index et là il y un petit muscle qui est toujours dur et qui est contracté... Et celui-ci je le masse...

137 M – Ah oui, tu palpes entre le pouce et l'index sur le dessus de la main ? non sur la paume de la main ?

138 J – La paume de la main, oui!...

139 M – Et là, ça décontracte ...

140 J – Ca décontracte; enfin avec moi, oui

141 M – Donc tu fais ce geste de décontraction, tu lui parles et qu'est-ce qui s'est passé alors là pour ton fils, qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?

142 J – J'ai senti... en lui parlant, mais presque rien... C'est vrai que je lui parlais comme une maman en disant : " t'es un grand garçon; quand même faut pas exagérer...", mais petit à petit, heu... j'ai surtout parlé de l'état de ses veines, et petit à petit heu... J'ai senti que son bras se détendait. En fait pour faire une prise de sang faut que le bras soit allongé...

143 M - Bien sûr... Et donc, ensuite...

144 J - Il a étendu son bras .. Il a étendu son bras ... enfin.. en tout cas possibilité d'accès.

145 M - D'accord... Qu'est-ce que tu as fait ensuite alors?

146 J - Alors après... je lui ai dit " Ecoute je te mets le garrot, je vais même pas trop te le serrer..." Je me rappelle avoir pris un garrot qui était beaucoup trop grand... Je me souviens que j'avais un garrot qui était trop grand... Et je me souviens lui avoir coincé sous... sous la manche. Mais ça, ça fait partie d'une qualité aussi dans le sens où si le garrot gêne pour piquer, du point de vue aseptie c'est mauvais, et au point de vue visibilité, c'est mauvais aussi.

147 M - D'accord...Et quand tu dis : "je mets le garrot", qu'est-ce que tu as fait précisément ?

148 J - Alors, là encore, quand je mets les garrots, en général, je masse toujours le bras... C'est-à-dire que quand je mets le garrot, je mets toujours le garrot en heu... en remontant, c'est-à-dire en palpant les veines et je mets le garrot... En fait, c'est un peu caressant.... Je reste toujours sous un ... Mes mains.. J'ai deux mains et je m'en sers...

149 M - Tu t'en sers... Voilà tu te sers des deux mains. Alors fait que l'une...

150 J - Je ne m'étais pas aperçue que je me sers des deux mains, mais ça, c'est hyper important ! ..

151 M - Donc tu t'aperçois que tu te sers de tes deux mains.

152 J - Les deux mains c'est hyper important

153 M - En quoi est-ce que c'est hyper important ?

154 J - C'est hyper important, parce que il y en a une qui rassure et l'autre qui exécute. Je veux dire que... Finalement c'est le mot que j'aurais dû employer aux élèves... En fait quand tu remontes ta main, forcément... la personne ne ressent pas que le garrot, la personne qui est crispée bien sûr, elle ressent aussi quelque chose de... de, autre.

155 M - de kinesthésique un peu, de caressant comme tu disais tout à l'heure. Tu as employé le mot de caressant. Est-ce que tu peux... au moment où tu mets ce garrot justement, il y a une main qui rassure, l'autre qui exécute,

156 J - (elle interrompt) Mais je ne sais pas quelle main ra... je ne pense pas à la main qui rassure.. Je veux dire que c'est important. Qu'il y ait...

157 M - Je me doute que tu n'y penses pas, mais ce matin là par exemple, puisque tu dis avoir mis le garrot, placé le garrot... Est-ce que l'on peut essayer de revenir sur le moment précis... Je te propose de revenir sur ce moment là : au moment où tu vas avancer tes mains pour mettre le garrot justement, est-ce que tu peux reprendre dans ce contexte...

158 J - Oui... (3 sec.) Alors... c'est que c'est un geste tellement machinal...

159 M - C'est tellement machinal justement... Et...

160 J - Heu.. En fait je prends à pleine main... Je ne travaille pas avec le bout des doigts..

161 M - Oui, à pleine main..

162 J - A pleine main... Heu.. en remontant.

163 M - En fait tu prends quoi à pleine main ?

164 J - En fait c'est.. c'est... l'arrière du bras.

165 M - L'arrière du bras...d'accord... Avec laquelle main ?

166 J - Et là j'ai mon là j'ai mon garrot dans cette main là. (Elle regarde sa main gauche)

Jusque à la réplique l'effectuation des gestes, en simulation, est au centre l'énonciation et les gestes sont souvent suspendus, arrêtés dans le mouvement pendant les temps de recherche

167 M - (je reprends le geste en miroir) Dans cette main là, c'est donc la main droite.

168 J - (en écho, très doucement comme pour elle-même et regardant sa main) la main droite... (Lentement) Avec la main gauche... Je garde toujours la main droite sous le bras de ma personne...

169 M -Oui

170 J - Je prends le garrot... l'autre... l'extrémité du garrot...

171 M - Oui

172 J - Je tire qu'une seule branche

173 M - Oui... (2 sec.)...Donc...

174 J - Je la remonte...

175 M - Tu la remontes...

176 J - En fait j'ai une main qui joue et l'autre qui ne bouge pratiquement pas et qui maintient, qui maintient uniquement.

177 M - Qui maintient sous le bras. (2 sec).

178 J - Et je passe, toujours avec la même main, je passe le garrot sous la boucle...(elle exécute le geste).

179 M - Avec la main gauche, donc.

180 J - Oui, et je serre avec la main gauche

181 M - E tu serres avec ta main gauche.. Oui... Replace toi dans la situation...

182 J - Voilà (elle refait de nouveau la totalité du geste)

183 M - Refais le geste si tu veux...

184 J - (Très bas en refaisant le geste, comme pour elle-même) En fait, je prends mon garrot comme ça, je maintiens comme ça... je prends celui-ci, hop je le passe comme ça...

185 M - Oui... Très bien.... Et donc là le garrot est en place.

186 j - Oui et là la boucle est trop grande, donc je la repasse comme ça juste pour la maintenir.

187 M - Juste pour la maintenir.

188 J - Mais ça c'est un détail... Mais j'ai toujours, toujours mes mains sur le bras

189 M - Tes mains ne quittent pas le bras....

190 J - Et je ne serre pas fort ! Ca je suis sûre que je serre pas fort je fais très attention à pas serrer fort, ça c'est quelque chose... Je fais attention qu'il n'y ait pas de...le bras, le bras, ne soit pas ridé...

191 M - Et quand tu fais attention, tu fais quoi exactement ?

192 J - La souplesse de la peau.

193 M - La souplesse de la peau, tu fais attention à cela...

194 J – Oui... parce que je revois l'anesthésiste me dire : "fais attention à ça, si tu serres trop fort, tu abîmes les veines. Si tu fais une prise de sang, c'est pas grave, si t'en fais plusieurs tu les abîmes..."

195 M – D'accord...

196 J – Je me souviens qu'il m'avait fait voir, qu'il fallait pas que ce soit "boudiné"... qu'il fallait que ce soit serré... maintenu fort, mais pas serré.

197 M – Donc, il faut pas que ça "boudine" la chair qui est en dessous, mais que ça maintienne sans serrer. Bon et là...

198 J – Tu le sens ... Tu le sens, en dessous .. Enfin tu sens si ton bras est gonflé ou pas... Ca va très vite tout ça, hein....

199 M – D'où l'intérêt de l'explorer, si tu es toujours d'accord qu'on regarde un peu comment dans la réalité du geste tu t'y prends... le fait que tu viens de retrouver que tu utilisais tes deux mains.

200 J – J'utilise toujours mes deux mains...

201 M – Sans doute... Et donc ce matin là, donc si tu veux bien on revient dans la situation de ton fils, tu avais cette main caressante, l'autre qui exécute. Alors d'après toi, ce serait laquelle qui exécute et laquelle qui caresse...

202 J – Alors, une fois... En général, c'est la droite, je suis... je sais... la main droite est une main qui pour moi, est... Mais la gauche suit toujours... Elle est toujours un petit peu en retrait... mais, heu... elle est toujours là. Par contre je me souviens... Une fois que j'ai posé ce garrot, je me souviens de lui avoir pratiquement pas serré... Parce qu'il avait des veines qui pouvaient permettre presque de le faire comme ça... Je revois ces gros troncs de veines j'aime bien piquer des gros troncs bien ressortis... (3sec..)

203 M – Oui, et donc...

204 J – Alors, après je lâche pas... J'veux dire que quand j'enlève mes mains je ne les enlève pas... Comment je fais... Attends, Je ne le enlève pas comme ça (elle élève les 2 bras haut devant elle), c'est-à-dire je les enlève pas en l'air.

205 M – Hum, hum

206 J – Je les enlève en descendant.

207 M – Tu les enlèves en descendant

208 J – Je sais que je fais toujours (elle tape de la main sur la table) avec ma main gauche, je tape un petit peu sur le... (sourire, elle tape de nouveau sur la table).

J'arrive... sur le bras (rire) l'avant bras interne..

209 M – Intérieur de l'avant bras. Donc, tu fais ça avec ta main gauche et en descendant. Tu fais toujours comme ça et alors, tu l'a fait aussi ce matin là...

210 J – En fait, en voyant mes mains, je revois les mains de ce monsieur.

211 M – De ce monsieur ?

212 J – De l'anesthésiste qui m'avait montré ça, m'avait !...

213 M – Donc tu revois ces mains là...

214 J – Et moi je voulais...

215 M – Attends, attends... Est-ce que tu veux que l'on explore ce moment où justement tu semblerais avoir

appris ce geste de pose du garrot, là ? Est-ce que tu veux que l'on explore ça... On peut prendre une bifurcation... Puisque tu me dis "je revois", on peut peut-être aller voir de ce côté là ?

216 J – Je revois, parce que...(un temps)

217 M – Qu'est-ce que tu revois ?

218 J – Voilà, c'est à la Pitié Salpêtrière, c'est en neuro-chirurgie, j'avais 19 ans...

219 M – Oui...

220 J – Oui,... tout juste, 18, je sais plus, enfin...

221 M – Hum, hum...

222 J – Tout juste commencé... C'étaient mes premières intraveineuses... Et je me souviens d'avoir...(fort et enjoué) Mais je revois le geste !.. mis le garrot devant lui

223 M – Bien.

224 J – Alors qu'il n'était pas là pour me regarder... (1 sec.)... Je me souviens avoir tiré le garrot, mais... perpendiculairement au bras, mais .. C'est fou ! mais d'une hauteur ! Peut-être que j'amplifie, j'sais plus, mais j'ai l'impression que je revois le garrot comme si j'avais tiré sur un... quand on est enfant sur un chewing-gum ! (rire) C'est fou comme truc !!

225 M –. Donc...

226 J – Et il est arrivé en disant "Oh là petite !..." (rire). D'ailleurs ça m'a fait monter les larmes aux yeux parce que je trouvais que.. qu'il était allé fort quoi... Ca l'avait effrayé de me voir faire comme ça.. Il me dit : "T'es en train de me bousiller toutes les veines de ce malade.. Attends un peu !" Et comme il a vu que j'étais troublée, il m'a dit : "Regardes..." Il m'a prise par le bras, il m'a mis de côté. (comme pour elle même) : il m'a mise sur le côté...

227 M – Mise sur le côté de quoi ? du malade ?

228 J – A côté de lui, sur le côté; il y avait le lit...

229 M – Oui...

230 J –C'était des gens dans le coma. Y avait l'anesthésiste qui était là, y avait le malade, bien sûr.

231 M – Oui...

232 J – Il me dit : "Mets toi là ! Et regardes !". Alors, il m'a fait voir et il m'a dit (à peine perceptible) : "Un garrot, ça se met... comme un ruban", qu'il me disait toujours (rires)

233 M – Comme un ruban...

234 J – Comme un ruban !! (rires).. "Et tout doucement..." Et je... Et je ... Et j'étais épatée de voir.. Subjuguée de voir ses mains... heu, douces...

235 M – Hum, hum... qui caressent...

236 J – Voilà ! Parce qu'après je me souviens, quand il a eu fini de me montrer, parce après il m'a montré une intraveineuse, mais quand il a eu fini de montrer, il a eu ce geste sur mon bras. (Elle mime le geste sur son bras). Il a fait sur mon bras de la même façon.

237 M – Bien, alors ça a été un point important que tu viens effectivement de retrouver là.

238 J – C'était en 65.

239 M – Oui, donc 33 ans... Mais si on revenait à la situation. On continue d'explorer si tu veux la situation de ton fils là,

- 240 J – Oui.
- 241 M – Est-ce que tu as conscience d'avoir répété ce geste caressant comme tu l'as dit tout à l'heure...
- 242 J – Pas tout a fait...
- 243 M – Là donc, on était là, tu avais posé le garrot et tu viens de quitter le bras en descendant.
- 244 J – Oui...
- 245 M – Et qu'as-tu fait ensuite là ?
- 246 J – Alors je me suis tournée...
- 247 M – Hum...
- 248 J – J'ai pris (1sec.) le matéri...Enfin le... Alors... J'ai pris avec la main droite...
- 249 M – Oui
- 250 J – Parce que je suis droitière.. J'ai pris le matériel...
- 251 M – Quand tu dis le matériel, c'est...
- 252 J – C'est-à-dire : le corps, l'aiguille que j'avais préparé (elle fait les gestes en même temps)
- 253 M – Hum...
- 254 J – Le tube, je le présente dans le corps, parce que je l'appuierai juste au dernier moment.
- 255 M – Hum...
- 256 J – Donc, ça me fait un matériel tout monté.
- 257 M – Oui.
- 258 J – Prêt à...
- 259 M – Oui... Oui...
- 260 J – Ensuite... heu... ma main gauche... J'ai le coton avec de l'alcool... Et... Heu... Je... J'ai passé sur sa veine en remontant... D'abord son bras attend... (2 à 3 sec.)
- 261 M – On va essayé de retrouver le moment hein ? Donc tu viens de te retourner là... Tu viens de te retourner... Tu as dans la main droite... Tu prends le...
- 262 J – Il est assis en bas de l'escalier
- 263 M – Voilà, il est assis en bas de l'escalier...
- 264 J – Il est assis sur un espèce de truc mou... (2 sec)
- 265 M – Oui... A quoi tu vois que c'est mou ?
- 266 J – Ben parce qu'il bouge...
- 267 M – Ah oui...
- 268 J – Je lui dis : "tiens-toi quelque part, à ..." (brusquement) Ah oui ! Il s'est tenu avec son autre bras à la ... à la...
- 269 M – A la rampe de l'escalier...
- 270 J – Pas à la rampe, à la barre là... (elle fait un geste de la main droite devant elle désignant vaguement un poteau imaginaire)
- 271 M – Au pied de l'escalier.
- 272 J – Voilà. (2sec. et reprenant très bas et lentement) Là... il s'est tenu comme ça... Là... Je revois sa jambe allongée, l'autre est pliée, le bras où je vais piquer... Donc, je lui fais mettre le bras sur son genou... en bas...
- 273 M – Hum...
- 274 J – Je lui demande de serrer la main... (2sec.) C'est là où je mets le garrot. (2sec.)
- 275 M – Ah donc tu l'avais pas... Donc on revient
- 276 J – C'est là où je mets le garrot... C'est là où j'ai mis le garrot... Après j'ai fait avec les gestes que j'ai expliqué.
- 277 M – Donc les gestes c'était bon, très bien...
- 278 J – Oui... Bien... Je me retourne, je ne lui lâche pas le bras...
- 279 M – Oui...
- 280 J – Je me retourne... Heu... Je prends le matériel. Je ne lui lâche pas le bras. En fait, je lui tiens le poignet...
- 281 M – Tu lui tiens le poignet.
- 282 J – Avec la main gauche... Je prends le matériel avec la main droite (4 sec.) Je m'approche de lui... C'est là, je lâche le poignet, je prends le coton... (2 sec.) Ah oui... Je prends le coton, je remonte sur sa veine et je repasse ma main dessous comme j'ai fait tout à l'heure pour le garrot...
- 283 M – Hum...
- 284 J – Et avec... (elle esquisse un geste de la main gauche et le suspend) (3 sec)
- 285 M – C'est avec l'autre main (4sec.)
- 286 J – Attends, je re décompose mon geste...
- 287 M – Oui, vas-y....
- 288 J – (très bas et très lentement) Parce qu'il y a quelque chose que je revois... En fait... Je prends le coton (2 sec.) Je passe sur le... la veine en remontant... En fait je ne touche pas à sa veine du tout.. Et j' le fais rarement. J'le fais pas d'ailleurs... (2sec.)... Si, avec ma main gauche.... Je me mets ... (elle déplace son corps sur la chaise) Alors je mets mon corps un peu de biais... Je suis accroupie...
- 289 M – Hum....
- 290 J – Parce que là je suis obligée... Je... Avec mon pouce... Je tir... Je tiens la veine... Voilà, ma main est dessous son bras. (elle fait le geste d'une main sur son bras)
- 291 M – Oui...
- 292 J – Je tiens la veine. Je la tiens, mais à peu près...ssssss... à peu près cinq centimètres en dessous où je vais piquer...
- 293 M – D'accord
- 294 J – Je la... Hop, j'appuie. J'appuie avec mon pouce.
- 295 M – Tu appuies avec ton pouce.
- 296 J – J'la tiens, oui et mon... mon...ma main passe sous son bras. Je teins son bras.
- 297 M – Hum.
- 298 J – Je prends mon... Après c'est plus rien du tout. Je prends mon... mon aiguille.
- 299 M – Oui...
- 300 J – Avec mon piston. Ca c'est un jeu de main, c'est obligatoire... Je prends mon aiguille... (2 sec.). Et là... Je pique... Je pique.... Je... Je pique un tout petit peu sur le côté et hop je redresse! (elle joint le geste à sa verbalisation).
- 301 M – Hum... Hum... Tu piques sur le côté... de la veine ?
- 302 J – Ouais... un tout petit peu et hop je redresse. Je rentre dans la veine après. Je pique jamais, ça je l'ai jamais fait, droit dedans.
- 303 M – Quand tu piques sur le côté, qu'est-ce que tu cherches à... Qu'est-ce que tu cherches ?
- 304 J – Alors ça c'est..., c'est ce monsieur qui m'a appris ça... J'ai toujours fait comme ça ! Parce que il m'a ex-

pliqué que si la veine est très belle pas de problème, mais si la veine est fuyante, ça évite que, en la piquant, elle fuit sous l'aiguille, si on la prend dans le sens de... de sa fibre.

305 M – Oui...

306 J – Et le fait de la prendre un tout petit peu... C'est ça que j'ai pas appris aux gens !... de la prendre, mais infime... de la perc.. de la traverser un petit peu de biais...

307 M – De biais et sur le côté, l'attaquer par le côté et de biais...

308 J – Mais vraiment c'est infime...

309 M – Oui, très bien...

310 J – Hop, après elle ne peut plus... elle ne peut plus filer sous l'aiguille, parce que très souvent ce qui se passe c'est que quand on pique, comme ça, le temps qu'on traverse la peau, hop, la veine se contracte et bouge...

311 M – Et bouge...

312 J – Alors que si on prend, heu... sur le côté, on a le temps de rentrer de traverser la paroi et après de... de... de pouvoir l'enfiler correctement.

313 M – Hum, hum... D'accord, très bien...

314 J – Elle est beaucoup plus accessible...

315 M – Et pour ton fils.

316 J – Alors là, je sais que j'ai fais pour lui de la même façon...

317 M – Oui

318 J – J'ai donc piqué... Ca fait un... un petit ressaut. Hop...

319 M – Un petit ressaut et ...

320 J – Mais c'est infime hein sur le côté, c'est infime... D'abord une veine ça a une paroi très fine, donc c'est infime... Hop je m'enfile dedans... (1sec.) j'ai appuyé sur le... le flacon...

321 M – Hum...

322 J – J'ai... Alors là j'ai lâché aussitôt ma vei... ma main gauche. J'ai enlevé très très doucement le garrot.. Hyper doucement... Parce que... heu... Ouais, c'est un geste extrêmement lent, parce que si on l'enlève trop vite ça fait bouger, ça peut faire bouger l'aiguille.

323 M – Oui...

324 J – J'ai remis ma main sous son bras... En fait le garrot je m'en suis pas occupé, il est tombé sur ses genoux, j'sais pas où... (2 sec, puis très bas et lentement) J'ai enlevé mon vacutainer... J'ai pris... J'ai... J'ai pris le coton qui était resté dans ma main.

325 M – Oui... dans ta main...

326 J – Je l'ai ramené...(elle fait les gestes). J'ai tiré le vacutainer... Je m'en suis pas trop occupé, parce que maintenant ce n'est plus d'actualité... J'ai mis une pression douce...

327 M – Hum, hum....

328 J – J'ai maintenu la pression douce... Et j'ai mis un petit heu... .. J'lui ai demandé de le tenir, et de surtout pas plier le bras... Ca c'est hyper important... J'lui ai demandé d'appuyer et de pas plier le bras... Et... je lui ai mis un petit pansement (2sec, puis très bas presque inaudible) : On a rigolé...

329 M – Oui...

330 J – J'ai tourné mes tubes... Puis après... (2sec.) Ben c'était fini... Pas d'hématome...

331 M – Et lui, il a dû replier le bras ? Non ?

332 J – . Non. Je lui avais demandé de ne pas plier le bras, parce que je lui avais expliqué le pourquoi... Jamais replier le bras, parce que la veine vient d'être attaquée, et le fait d'attaquer la veine, si on plie le bras, ça a fait éclater, il y a un hématome qui peut se former... Voilà... (2sec.)... Jamais... Jamais !

333 M – Ah bien, jamais plier le bras... Très bien...

334 J – Et ça c'est à enseigner ça... Ca, je viens de m'apercevoir que c'est très important à enseigner... Parce que le fait de... de... tout le monde peut le comprendre... Quand on retire l'aiguille, il suffit de faire une pression, l'hémostase va se faire avec les plaquettes et le fibro. Si on plie, on va donner une, une... élargir le... le...

335 M – Le trou, oui...

336 J – Quand on va déplier, on va détruire le caillot qui est en train de se former, et un hématome va se faire... Le sang va passer sous la peau...

337 M – Sous la peau...

(un temps de 3 sec.)

338 J – En fait, c'est fou tout les gestes que je peux faire... Alors que ça va à une vitesse extraordinaire !

339 M – Et tu ne te rends pas compte que tu les fais...

340 J – Je crois que dans ma carrière... J'ai travaillé à la Pitié, j'ai travaillé à Cochin, je crois que je... Je peux pas dire que j'ai pas... Très souvent on venait me chercher parce que... je crois que j'ai pas... j'en ai peut-être loupé une, mais ça été par inattention, et même dans les veines très profondes, ça marche...

341 M – Donc Jeannine, je te propose de faire un petit point par rapport à cette situation, qu'est-ce le fait de verbaliser cela a pu te faire resurgir de plus ?

342 J – Eh bien, ça me fait resurgir... Ca me renvoie au moment où j'enseignais, hein...

343 M – Ouais...

344 J – Je leur disais que c'était pas difficile !(rire)...

345 M – Oui...

346 J – Je suis allée trop vite dans les gestes, et faire que l'autre puisse s'approprier les gestes... J'suis allée beaucoup trop vite, déjà...

347 M – Donc tu prends conscience de ça : que tu allais trop vite quand tu le faisais.

348 J – Beaucoup trop vite ! Parce que c'est pas évident de mettre un garrot, je viens de m'en rendre compte... Heu... (2 sec.) Je suis allée trop vite... Sûr... Et puis aussi, je crois aussi que j'ai pensé que..., que... heu... c'est sûr que puisque j'y arrivais, les autres devaient y arriver...

349 M – Hum, hum...

350 J – Je sais que je faisais faire les prises de sang sur des élèves, je leur faisais faire, on avait le droit à l'époque... Et heu... mon erreur encore une fois, c'est que lorsqu'elle ne réussissaient pas, je le faisais devant elles... et ça s'arrêtait là...

351 M – Oui...

352 J – Je disais toujours : " Vous piquez un petit peu, vous faites bien la veine !", voilà... je vais te dire comment je disais... Je disais : "Vous prenez la veine, vous vous mettez comme ça, vous piquez un petit peu de biais et vous redressez !" Mais ça veut rien dire ! c'est juste effleurer la veine...

353 M – Hum... Hum...

354 J – Au lieu de la prendre bien dans le sens du courant veineux, la prendre un tout petit peu sur le... un tout petit peu sur le côté... Et une chose hyper importante dont je viens de me rendre compte aussi, il faut que le biseau soit... en l'air, mais en l'air... heu...

355 M – Le biseau de l'aiguille.

356 J – Le biseau de l'aiguille,...mais absolument pas... Il faut qu'il soit vraiment dans le sens... Même si tu piques sur le côté, il faut qu'il te regarde ce biseau ! Tu vois...

357 M – Hum, hum... La grande gouttière en dessous...

358 J – Et puis, il te regarde, il faut que... (1sec). tu vois, je revois le geste en... en... Il faut que tu aies le passage entre le corps et la seringue ou si c'est un vacutainer, un système monté, il faut que tu aies le passage pratiquement d'un doigt en dessous, entre là où tu vas piquer et le .. Et ça j'aurais dû leur dire... Tu vois, il faut qu'il y ait le passage d'un doigt...

359 M – Très bien... Et donc, je te propose pour la deuxième partie de reprendre, parce que cela peut-être aussi nous éclairer, le geste que tu as repris chez ta collègue qui ne savait pas le faire,

360 J – Qui savait faire, mais...

361 M – Qui savait faire mais qui ne le réussissait pas, quelque chose comme ça.. C'est à dire l'autre situation que l'on avait pas choisi d'abord. Je te propose d'aller explorer, voir justement, ce que tu as fait de différent d'elle à propos de ce geste.

362 J – Alors, ce que j'ai fait de différent, mais vraiment, c'est très simple par rapport à ce que je viens de décomposer maintenant... (Un temps). Oui, je veux bien.

363 M – Donc, si tu veux bien, on essaie de voir ce ... heu ce moment. Je te propose d'explorer ce moment là. D'accord ?

364 J – Oui.

365 M – Alors, tu laisses revenir à toi cette situation là, et tu me fais signes quand tu voudras bien en parler.

(3 sec.)

366 J – Heu... Je me souviens de la situation du geste...

367 M – C'était où, exactement ?

368 J – C'est ça que je me souviens pas... J'arrive pas à me rappeler... (2 sec.)

369 M – C'était à quelle occasion ?

370 J – C'était à l'occasion d'une... C'était... heu .. à l'occasion d'une ..heu ... d'une évaluation... heu... (2sec.) d'une élève infirmière... mise en situation professionnelle...

371 M – Oui, c'était dans le lieu où tu travailles ?

372 J – C'est ça que je ne me souviens pas... C'est marrant, j'arrive pas à retrouver le...

373 M – Bon ça ne fait rien... Si tu retrouves la personne... ou si tu retrouves la situation...

374 J – Il me semble que c'est une fille qui avait des lun... C'est marrant parce que j'étais... tellement axée sur... cette pauvre femme... qu'on était en train de piquer...

375 M – Et c'était qui cette pauvre femme qu'on était en train de piquer ?

376 J – Une malade, oui...

377 M – C'était une malade. Donc c'était en grandeur réelle quoi, c'était donc une situation en grandeur réelle.

378 J – Oui...

379 M – Ca se passait donc dans l'hôpital ?

380 J – C'est ça que j'arrive pas à me rappeler.

381 M – Ca ne pouvait pas être dans une salle de cours alors ?

382 J – Ah non !

383 M – Donc c'était dans l'hôpital... Est-ce que tu revois cette personne ? Est-ce que tu la revois et est-ce que tu peux évoquer ce moment ?

(4 sec.)

384 J – C'est marrant parce que je ne revois pas... Il y avait le lit et la personne... Je ne revois pas le... le... pour l'instant.

385 M – Bon et bien écoute, tu ne revois pas... Mais il y avait le lit, la personne et celle qui faisait l'intraveineuse aussi non ?

386 J – Ah oui,

387 M – C'était qui ?

388 J – C'était une infirmière

389 M – Une élève infirmière ?

390 J – Une infirmière !

391 M – Une infirmière.

392 J – Oui.

393 M – Alors attends, il y a quelque chose que je ne comprends pas : c'était lors de l'évaluation d'une élève infirmière et ce n'était pas elle qui faisait la piqûre ?

394 J – Parce que dans les chambres il y a deux personnes. Et puis il y avait une infirmière en difficulté.

395 M – Ah c'était une infirmière en difficulté... ?

396 J – Parce que nous on a pas le droit de toucher aux soins, hein... On n'est pas... on est sortis du circuit, donc on a plus le droit de faire de soins... donc on y va en évaluation, mais il y avait... C'était une infirmière, oui...

397 M – Qu'est-ce que tu appelles une infirmière en difficulté ?

398 J – Ben c'est-à-dire que elle n'arrivait pas à attraper comme elle disent, ça c'est notre jargon, à attraper la veine...

399 M – Donc, bon.. mais ce n'était pas elle qui passait l'évaluation ?

400 J – Non, du tout du tout... C'était d'autant plus facile... Alors je me souviens m'être approchée...

401 M – Oui, tu t'es approchée...

402 J – Oui, maintenant je vois, attends... attends... je revois le lit, c'est celui qui était le long du placard (elle fait le geste). Je suis obligée de voir comme ça, hein...

403 M – Mais au contraire... Donc tu vois le lit là... c'est une image qui te vient. Est-ce que tu peux dire comment était cette image ?

404 J – C'était le long d'un placard... Ca devait être ici, car je vais tellement dans beaucoup d'hôpitaux que je n'arrive pas à me rappeler le quel...

405 M – C'est normal, oui...

406 J – Parce qu'il ne m'est resté que ce flash de... Alors, je vois cette infirmière, là par contre j'arrive. Alors le lit, cette dame,... cette dame dans les soixantaines d'années... (2 sec.), fatiguée... (2 sec.)... Et... je me souviens qu'elle avait les bras, ce qui est normal, hein, il n'y a rien d'anormal là dedans, tout bleus.(2sec.). Parce que... (2 sec.) il y avait eu beaucoup de prises de sang.

407 M – A cause des prises de sang. D'accord. Donc tu revois cette dame, et puis... tu étais où toi ?

408 J – Moi, j'étais debout, entre les deux lits.

409 M – D'accord, entre les deux lits...

410 J – Et je sais que j'ai dit à cette infirmière... Je lui ai dit.. heu...: "elle est difficile à piquer..." Et elle m'a répondu : "On ne peut plus y arriver"...

411 M – Ah oui...

412 J – C'était pas une mauvaise infirmière, hein... mais un moment où l'on ne peut plus...

413 M – Oui, elle était en difficulté de trouver la veine. Ce n'est pas qu'elle ne savait pas faire.

414 J – Ah, non, non, non ! Du tout, du tout, du tout...

415 M – Et donc, qu'est-ce qui s'est passé à ce moment là ? Quand elle te dit on ne peut plus la piquer, que faisait-elle ?

416 J – Ben elle essayait quand même, avec des aiguilles hyper fines, des aiguilles hyper fines...

417 M – D'accord.

418 J – Et elle essayait de lui faire le moins de mal possible...

419 M – Bien sûr, et tu faisais quoi toi à ce moment là ?

420 J – J'avais envie...

421 M – Tu avais envie...

422 J – Je me souviens que j'ai dit : "est-ce que je.. je .. je... peux lui proposer d'essayer... (2 sec.) Je savais pas trop... Je me souviens que j'étais ennuyée et que j'avais très envie... Il y avait longtemps hein que je n'en avais pas fait, donc, c'était risqué..."

423 M – Ah oui, donc...

424 J – Avec un matériel que je ne connaissais pas en plus

425 M – D'accord... Donc, qu'est-ce qui se passait ?

426 J – Elle avait mis son garrot, elle cherchait en palpant... les bras en bas... Et... heu... moi j'avais vu que le garrot était trop serré... J'avais vu que ça durait beaucoup trop longtemps... Et j'avais vu qu'elle n'avait pas.. et que... qu'elle ne piquait pas où il fallait... C'est-à-dire compte tenu de l'état des bras, moi j'avais repéré autre chose...

427 M – oui, par exemple, c'était quoi ?

428 J – Eh bien à partir du moment où elle avait piqué beaucoup trop haut, au départ, puis après piquer en bas donc la veine était poreuse...Elle pouvait pas piquer,

fallait qu'elle pique au-dessus forcément... Quand tu commences à piquer au milieu du bras, ce qui est en dessous est foutu, hein...

429 M – Ah, oui... faut remonter plutôt sur la veine...

430 J – Faut commencer quand tu as beaucoup de trucs à mettre, par le bas...

431 M – Oui, et elle essayait plutôt de piquer en dessous...

432 J – Ben oui... Elle faisait ce qu'elle pouvait, hein !

433 M – O.K. donc toi tu avais pointé que ce serait plutôt en dessous qu'il aurait fallu piquer. Et qu'est-ce qu'elle faisait, elle palpait et...

434 J – Alors elle me dit : " Ecoutez, je suis très ennuyée de vous proposer ça !! Mais je comprends, j'ai déjà été en difficulté comme ça..."

435 M – C'est toi qui dit ça ? Parce que tu me dit : elle me dit, mais c'est toi qui dit ça ?

436 J – Oui, elle me dit : "On ne peut plus la piquer..."

437 M – Et toi tu réponds :

438 J – Moi je lui dit "Ecoutez, moi je veux bien essayer si vous voulez...Ca m'est déjà arrivé..." J'ai essayé de ménager sa susceptibilité... Je dis : "je veux bien essayer..." Elle me dit : "Mais au contraire, si vous voulez, je veux bien...On ne peut plus y arriver" C'est vrai que c'était... (2sec.) je me souviens que je suis sortie... Je suis allée me laver les mains...(4sec.)J'... j'ai pris le matériel qu'elle avait... On a changé d'aiguille...

439 M – C'est ça, tu as pris le matériel Là ?

440 J – Oui, avec une nouvelle aiguille...

441 M – Une nouvelle aiguille... Et alors ?

442 J – L'élève est venue,... elle était derrière moi... J'ai mis... J'ai enlevé le garrot

443 M – Tu as enlevé le garrot...

444 J – (2sec.) Au lieu de mettre le bras en bas, complètement, je l'ai mis sur le lit...

445 M - Hum...

446 J – Comme je l'avais fait pour mon fils sur le genou...

447 M – Oui d'accord... Cette fois là sur le lit...

448 J - Oui, là je revois, j'ai refait encore le même geste...Alors j'ai caressé avec la main... J'ai parlé à la dame...

449 M – Oui...

450 J – Je lui ai dit : "On essaie pour la dernière fois... vous allez voir... heu.. on va essayer de piquer ailleurs à un endroit où ça ne fait pas trop mal.. Parce qu'ici, ça fait très très mal, ici (elle désigne un endroit à l'intérieur du coude ouvert) J'ai mis du temps... (2 sec) J'ai mis du temps, j'ai laissé le bras se reposer un petit peu..."

451 M – Tu dis : "j'ai mis du temps" mais tu faisais quoi alors... ?

452 J- C'est à dire, j'ai massé le bras.

453 M – Pendant ce temps tu massais le bras...

454 J – A l'horizontale... Enfin pas du tout en position... heu... pas du tout la main en bas... La main, heu... sur le lit, allongée sur le lit. (2sec.). Et puis je ne lui ai pas dit que j'allais lui faire, en fait...

455 M – Tu ne lui pas dit que tu allais...

456 J – Que j'allais lui faire cette prise de sang... Je ne lui ai rien dit à la dame...

457 M – Parce que tout à l'heure tu as dit...

458 J – Non mais, je lui ai dit : "je vais essayer..."

459 M – Hum, hum...

460 J – Je lui ai mis son bras sur le lit,... Je lui ai massé son bras... et après je ne lui ai plus dit ce que j'allais lui faire... C'est-à-dire que je lui ai installé le bras... Quand je dis du temps, j'ai bien mis dix minutes...

461 M – Dix minutes... Tu as fait quoi dans ces dix minutes ?

462 J – Rien. Je me suis assise à côté d'elle...

463 M – Oui...

464 J – Dans une chaise...

465 M- Tu n'as rien fait ?

466 J – J'ai rien fait. Je lui ai massé le bras.

467 M- Oui, d'accord. C'est rien.

468 J – Et je lui ai parlé.

469 M – Et tu lui as parlé...

470 J – Elle m'a raconté sa.. sa vie..

471 M – Oui, très bien... donc.

472 J – je lui ai parlé, non ! Enfin je lui ai lancé des choses et elle m'a parlé...Et moi je.. je suis rentrée dans... avec elle quoi...

473 M – D'accord... Donc...

474 J – Et puis, un moment... Alors j'avais mis. Si ! J'avais mis le garrot sous le bras dans le lit...

475 M – Dans le lit...

476 J – Puis un moment donné, je lui ai mis ce garrot... mais très peu serré.

477 M- Oui...

478 J – Toujours pas le XXX en bas... Je me souviens je... je lui ai mis ce garrot... l'infirmière était partie, et elle est revenue...

479 M – Pendant que tu mettais le garrot, elle est partie...

480 J – Pendant le... Le temps que je lui massais le bras... J'ai je vais pas lui faire tout de suite, j'ai du temps, je vais pas lui faire tout de suite...

481 M - Ah O.K. Bien...

482 J – Elle est partie , puis elle est revenue... Elle était avec moi, hein... Je veux dire que... elle prépare... Enfin on le faisait ensemble.. C'est pas du tout...

483 M – Je comprends bien. On dit ce que tu as fait exactement.. Oui, c'est ça... Sachant qu'elle et à côté... et qu'elle navigue...

484 J – Voilà.. mais ensemble... Alors je me souviens... Je revois ce bras, complètement violacé... Et le garrot, je lui ai mis plus doucement... Je lui ai fait étendre la main et pas serrer la main...

485 M – Oui...

486 J – Voilà (2sec.) J'ai pris c'était une épicanienne : une aiguille qui a des ailettes... Je la revois bien cette aiguille...

487 M – Oui...

488 J – J'ai pris cette aiguille, j'ai plié les ailettes... (elle esquisse un geste des doigts)

489 M- Hum, hum... Et comment tu fais quand tu plies les ailettes, tu presses ?

490 J – Oui... Je les prends et je les relève, et je tiens l'aiguille par les ailettes (elle exécute le geste en même temps). Voilà...

491 M – (exécute le même geste en miroir) Tu tiens l'aiguille par les ailettes...

492 J – Oui... Je tiens l'aiguille par les ailettes, oui... Et puis ensuite... je fais ça de la main droite... Avec la main gauche, j'ai passé sur la face extérieure de son bras... J'ai passé un tout petit coton d'alcool en remontant, et jamais en redescendant, je revois bien mon geste, je fais toujours comme ça...

493 M – Oui... en remontant...

494 J - C'est-à-dire du bas vers le haut et du bas vers le haut... je recommence... Mais c'est important... J'ai tenu avec ma main...

495 M – C'est-à-dire que tu ne le frottes pas en aller et retour...

496 J – Jamais, jamais...

497 M – D'accord.

498 J – (2 sec.) Je.. J'ai... Alors... J'étais sur le côté... (2 sec.) Là je revois bien sa veine... Toute petite.. hyper fine... J'ai pris un tout petit peu. J'ai tenu sa veine avec ma main... j'ai entouré son bras , j'ai tenu...Je me souviens que je ne pouvais pas l'entourer complètement comme elle avait un gros bras... J'ai donc tenu sa veine bien comme il faut... et, j'ai essayé... j'ai pris, mais alors vraiment comme un point de couture, (2 sec.) enfin, je crois...

499 M – Hum, hum...

500 J – J'ai pris un tout petit peu de biais... la veine, je sais que ça l'a poussée...

501 M – Ca a poussé la veine donc...

502 J – Je la voyais sous sa peau... et hop, j'ai redressé, et je me suis enfilée dans cette petite veine...

503 M – Oui...

504 J – J'étais super contente et le sang est monté dans l'épicanienne, ça y est alors là, immédiatement, mais immédiatement, j'ai enlevé le garrot...

505 M – Oui...

506 J – J'ai pas du tout du tout, heu... Je ne suis pas allée vite, j'ai continué à bien , bien toucher la... le bras de la dame... Hop, j'ai branché..., après c'est autre chose, hein... J'ai laissé monter le sang, j'ai branché la perfusion... Et ensuite, c'est pas moi... Elle a mis le pansement, c'est plus moi qui l'ai fait après... Mais je revois ce biais et repartir dans la veine...

507 M – Oui, c'est donc ce biais...

508 J – Oui, ce petit truc qui fait que cette toute, toute petite... infime, qui fait...

509 M – Qui fait que tu ne partes pas dans le sens de la fibre ?

510 J – Hop, si je suis sûre, maintenant que je revois bien sa veine .. Je la vois qui bouge sous cette aiguille, je suis sûre que si j'avais pris la veine bien de front, elle filait sous mon... mon aiguille, je ne pouvais pas l'avoir... Ca c'est sûre... parce que au moment où je l'aurais prise, je serais rentrée, la veine serait allée sur le côté et je la traversais...C'était sûr...

511 M - D'accord, très bien... Alors donc est-ce que c'est cela qui fait ta... qui fait la qualité de ton geste ?

512 J - Je crois que la qualité c'est le fait de ne pas traumatiser le bras...

513 M - Oui...

514 J - C'est-à-dire de lui amener le sang là où tu veux piquer du bas vers le haut...?

515 M - Oui, et qu'est-ce que tu fais pour cela ?

516 J - Jamais de revenir de bas en haut... (suite à l'air surpris de M) : De haut en bas pardon !!

517 M - Oui...

518 J - C'est de ne pas serrer le garrot... de trop ! Ou le serrer mais pas trop... (2sec.) Ne pas faire serrer la main comme un malade...

519 M - Hum...

520 J - Ne pas faire mettre le bras trop, trop... en déclive... D'aller vite... Et de prendre ce petit geste... qui fait que tu tiens bien ta veine... bien, tu la maintiens...

521 M - Hum, hum...

522 J - Tu la prends en traître un peu... (rires...) C'est à dire que tu la prends un tout petit peu sur le... sur le ...

523 M - Sur le côté... Pour la biaiser un peu, et pas prendre dans le fil des fibres...

524 J - Voilà ! Tout à fait... Parce que si tu prends dans le fil...

525 M - Prendre plusieurs fibres de façon à ce qu'elle soit...

526 J - Voilà ... Parce que si tu la prends bien dans le fil... Si c'est une veine... On appelle ça "une veine qui roule"

527 M - Oui.

528 J - Si c'est une veine qui roule, elle va rouler et tu la traverses...

529 M - Et puis surtout que c'est un peu élastique, donc tu la traverses !

530 J - Et tu te retrouves en dehors de la veine...

531 M - De l'autre côté...

532 J - De l'autre côté... Donc au lieu d'avoir un trou, tu en as deux... Et après quand tu la repiques, ben c'est un troisième trou... Et quand tu places une perfusion ,c' est poreux...

533 J - Oui, oui, d'accord...

534 M - Tu comprends ce que je veux dire ? (regardant mon bras en riant !) : je t'en ferais bien une, moi, tu verrais !!

535 M - Oui, oui, je te remercie !...T'es super !... Bien alors Jeannine, est-ce que cela t'a apporté quelques éclaircissements ? Est-ce que cela t'a permis de mettre en mots des choses que tu faisais, mais dont peut-être tu n'avais pas conscience ?

536 J - Je ne m'étais jamais posé la question... Je ne m'étais jamais posé la question... Je savais, ... Je me disais quand même : "je sais bien faire"... C'est vrai que plusieurs fois, j'ai été super contente, j'en étais presque fière de mes intraveineuses... parce que quand il y avait un malade difficile, j'aimais ça...

537 M - Hum, hum....

538 J - Mais c'est tout ce que je sais bien faire !!... Comme infirmière, ça et la relation... le reste !! (rires)

c'est pas génial !!... Mais heu... je pense que c'est quelqu'un qui a su... heu...

539 M - Te communiquer les bons gestes...

540 J - Me communiquer les bons gestes...

541 M - Quand on dit communiquer, c'est bien te les communiquer, c'est-à-dire pas te montrer pour que tu fasses pareil... C'est-à-dire de faire toute la médiation pour que ce geste devienne un geste d'expert et de professionnel.

542 J - Voilà... C'est-à-dire qu'il m'a... Il m'a, il m'a... il m'a... il m'a fait quelque chose que j'aurais dû faire autres, c'est-à-dire que, il m'a dit : "regarde ce que tu fais... ce que tu penses en faisant ça... Et heu... Et, et, et ... le fait d'avoir pris conscience au départ que je serais trop le garrot... que j'allais trop vite... que je... je faisais pas attention suffisamment à l'autre, eh bien a fait que ça m'a fait reprendre tous les gestes... Par contre, ce que je ne comprends pas, c'est que je l'ai enseigné quand même pendant 15 ans, même 19 ans, ce geste , et je ne suis pas sûre de l'avoir transmis complètement... (3 sec.)

543 M - Ce que je voulais te demander plus précisément, c'est est-ce que ce moment d'explicitation t'a fait prendre conscience de ça ?

544 J - Oui... (sans conviction apparente)

545 M - Plus ?

546 J - Ca m'a fait prendre conscience de ça oui, tout à fait...

547 M - De ce que tu faisais de différent un peu des autres ?

548 J - Oui, tout à fait...

549 M - Qui donnait la qualité de ton geste.

550 J - Oui...

551 M - Et ce que tu regrettes c'est de ne pas l'avoir communiqué assez comme tu aurais voulu... C'est-à-dire que si tu avais pu verbaliser avant cette expertise, tu l'aurais peut-être mieux transmise.

552 J - Sûrement, oui... Je pense que l'aiguille, heu... je pense que ça... j'en étais tout à fait consciente.

553 M - Ce serait donc là que se tiendrait la qualité de ce que tu faisais de plus ?

554 J - Une qualité... dans certains cas, je ne veux pas dire que ça peut, c'est pas... Rien n'est absolu, hein... Par contre, je pense que la qualité de la préparation, la pose du garrot, ça, je ne savais pas, hein... Que je... j'avais, que je faisais autant de gestes...

555 M - Hum, hum...

556 J - Et également, heu... la fin de la... de la prise de sang, ou de l'intraveineuse est extrêmement importante... C'est que, il faut penser à l'autre, quoi; à l'autre... A l'autre intraveineuse qui va venir après

557 M - J e comprends... Le problème que tu dis, c'est que si cela se répète, etc..

558 J - Et je me dis que en fait, quand... Là, je viens de te parler... C'est... Par contre, je reviens sur ce que je disais : c'est extrêmement simple et extrêmement difficile...

559 M – oui, c'est ça et c'est la question posée au début, à quoi tu vois que c'est simple ?... A quoi est-ce que tu reconnais que c'est simple ?

560 J – C'est simple, parce que je le fais vite... et machinalement ... et c'est quand même très compliqué, parce que tu dois passer par des étapes que tu ignores mais qui sont... importantes.

561 M – Que tu n'ignores pas parce que tu les fais, mais que tu fais justement... qui te construisent et que tu as complètement intégrées, au point qu'il faut revenir comme on l'a fait dessus pour pouvoir les retrouver...

562 J – Mais oui ! Parce que tu fais bien voir qu'il faut mettre une branche vers le haut pour le garrot, etc... etc... mais, la main qui joue, en fait j'avais pas vu que c'était cette main qui.. qui faisait tout le travail sans traumatiser quoi... C'est vrai que c'est intéressant...

563 M – Voilà, et bien je te remercie...

.....

Fin de l'entretien

Qu'est qu'un bon entretien ?

Avons-nous développé des critères explicites pour apprécier la réussite, l'efficacité, l'élégance, la complétude d'un entretien Ede ou à dominante Ede ? (Il n'y a pas de raisons dans certaines situations de mise en œuvre que seul l'Ede soit utilisé).

Pourrions-nous en faire un objet de discussion, d'échange au sein de l'association ?

Pouvons-nous ainsi objectiver, critérier les exigences que nous pourrions proposer avec plus de clarté à ceux qui préparent des entretiens en vue de la certification, à ceux qui font des mémoires, des thèses ?

Est-ce que le facteur de réussite de l'élucidation prime (qu'importe les moyens pourvu qu'on est le résultat !) ?

Est-ce que le confort de l'interviewé, la qualité relationnelle prime sur tout ?

Est-ce que la démonstration experte de la mise en œuvre des outils propres à l'Ede prime ?

Pouvons-nous accepter qu'un entretien n'explique rien parce que c'était autre chose que de l'Ede qu'il fallait faire ?

Quelle pondération doit-on mettre sur la réussite, la cohérence, d'une intervention par rapport à la mise en œuvre effective d'une technique d'entretien ?

Les critères seraient-ils les mêmes pour un entretien de recherche, la mise en œuvre au sein d'une intervention, un exercice ?

Quel est le degré d'exigence applicable à un entretien qui vient en appui à une demande de certification ?

Toutes ces questions vous paraissent-elles pertinentes ?

Quelles sont celles, ceux qui souhaiteraient travailler à formuler des réponses ou à reformuler les questions ?

Pourriez-vous y réfléchir à partir des exemples publiés, des exemples abordés dans les séminaires ?

Pourrions-nous prévoir une date pour en débattre au sein de l'association ?

Pierre Vermersch et Catherine Le Hir

De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants.

Nadine FAINGOLD

IUFM Versailles, Centre Cergy, Ave B. Hirsch, BP308, 95027 - CERGY Cedex



Les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles sont aujourd'hui au cœur des questions que se posent les chercheurs travaillant sur la question de la dimension réflexive dans le processus de professionnalisation des enseignants et des formateurs (Altet, 1994, 1996, Lang 1995, Perrenoud 1994, 1996). L'objet de cette communication est de montrer comment ont pu se construire parallèlement une méthodologie de traitement des données recueillies dans un cadre de recherche, et une nouvelle approche de l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles relevant du **dé- cryptage** de messages structurants. Une recherche de l'IUFM de Versailles sur l'explicitation des modes d'intervention des maîtres-formateurs (Faingold, 1996) a permis à la fois d'utiliser et de donner une extension nouvelle à un modèle descriptif élaboré par P. Vermersch. Le schéma des **informations satellites de l'action** (Vermersch, 1994) vise en effet à distinguer dans les

verbalisations des sujets sur leurs pratiques, différents types de focalisations relevant de la périphérie de l'action (à savoir le contexte de la situation, les rationalisations et justifications, les buts poursuivis et les savoirs déclaratifs de référence), des verbalisations portant sur l'action elle-même (aspect procédural des pratiques). L'utilisation de cette grille pour analyser les données recueillies sur les pratiques des formateurs lors des visites de formation a contribué à l'élaboration d'un modèle fonctionnel mettant en relation le niveau des stratégies d'intervention (directement repris du schéma des informations satellites) et le niveau sous-jacent des enjeux identitaires. Le repérage de verbalisations à tonalité émotionnelle ne rentrant pas dans la catégorie "action / informations satellites de l'action" a en effet mis en évidence la nécessité de décrypter, en repérant à la fois des éléments verbaux, para-verbaux et non-verbaux, des messages structurants fortement liés à des constellations identitaires. Une réflexion sur l'articulation entre le niveau des stratégies (ce que je fais) et le niveau de l'identité (qui je suis quand je fais ça) a ainsi pu être amorcée dans un cadre de recherche, et se trouve à présent mis à l'épreuve de l'explicitation et du décryptage dans les groupes d'analyse de pratiques que j'anime.

1. UNE METHODOLOGIE DE RECUEIL D'INFORMATION ET DE TRAITEMENT DES VERBALISATIONS

Pierre Vermersch, C.N.R.S., a mis au point une technique de recueil d'information, l'entretien d'explicitation (E.d.E.) qui a trouvé des applications dans différents secteurs de l'éducation et de la formation (Vermersch et Maurel, 1997). Cette approche présente trois spécificités essentielles :

1. L'E.d.E. vise à installer l'interviewé dans une position de parole particulière où il sera tourné plus vers son univers intérieur que vers le monde environnant : la position d'évocation ou "position de parole incarnée" a l'ambition de permettre à la personne de re-présentifier le vécu subjectif d'une situation passée. Comme le souligne P. Vermersch, les signes de la position d'évocation sont principalement :

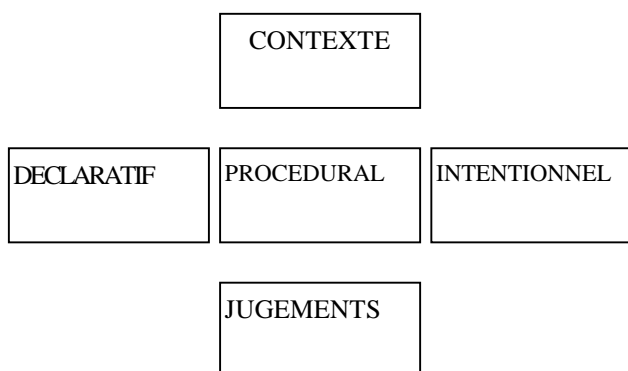
- un décrochage du regard, la personne ne regardant plus son interlocuteur mais ayant les yeux fixés au loin
- un ralentissement du rythme de parole
- l'introduction de gestes liés à l'action évoquée.

L'expression de "position de parole incarnée" désigne le fait qu'il est fait appel à la mémoire concrète (Gusdorf, 1950) en créant les conditions d'une réémergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée : l'installation dans le contexte par un guidage de l'intervieweur vers les éléments les plus concrets du moment exploré permet au sujet de re-contacter le lieu, sa place dans l'environnement, sa posture, ses prises d'information. Cette position spécifique de verbalisation, très impliquante dans la mesure où elle permet l'exploration par le sujet de son univers inté-

rieur, ne peut être obtenue que dans le cadre d'un contrat de communication clair impliquant une confiance réciproque entre les interlocuteurs.

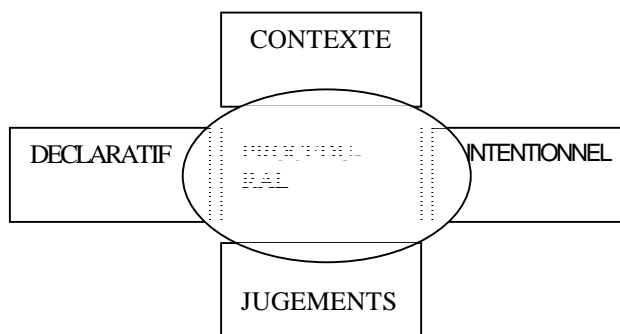
2. L'E.d.E est à la fois une technique de questionnement à visée de recherche et une aide à la prise de conscience. L'approche de l'explicitation fuit les généralisations pour travailler toujours a posteriori sur une situation spécifiée : un exemple vécu, un contexte, un moment particulier, situable dans l'espace et dans le temps. L'explicitation s'oppose ainsi à l'explication : en supprimant la question "pourquoi" pour aller vers le comment du vécu de l'action, l'E.d.E. tend à écarter les justifications et autres rationalisations a posteriori pour aller au plus près d'une description pas à pas du vécu de l'action. J'appelle "parole pleine" le mode de verbalisation spécifique obtenu par un guidage vers la position de parole incarnée, où le sujet s'exprime en étant en contact avec lui-même, avec sa propre mémoire, enrichie des éléments sensoriels du vécu subjectif. Cette condition sine qua non de l'explicitation est trop souvent méconnue par ceux qui pensent pouvoir se passer d'une formation pratique à cette technique de questionnement. La spécificité de l'explicitation est bien d'introduire une étape décisive de réfléchissement (Piaget, 1974 ; Vermersch, 1994) entre un vécu passé et sa mise en mots, réfléchissement qui va précisément rendre possible, à travers la re-présentification de la situation dans toute sa richesse factuelle, mais aussi corporelle et émotionnelle, une prise de conscience d'éléments pré-réfléchis de l'expérience.

3. Pierre Vermersch, insiste sur la centration vers l'action du sujet, entendue comme succession d'opérations d'identifications et d'opérations d'effectuation, et définit des informations satellites de l'action, sous la forme suivante :



L'explicitation n'est véritablement à l'oeuvre que dans la case centrale, et le questionnement spécifique sur les aspects procéduraux de l'action présuppose que soient identifiées et écartées les verbalisations relevant des informations satellites. Il convient cependant de distinguer les informations satellites exprimées sur le mode du récit, et les informations sur le contexte, les inten-

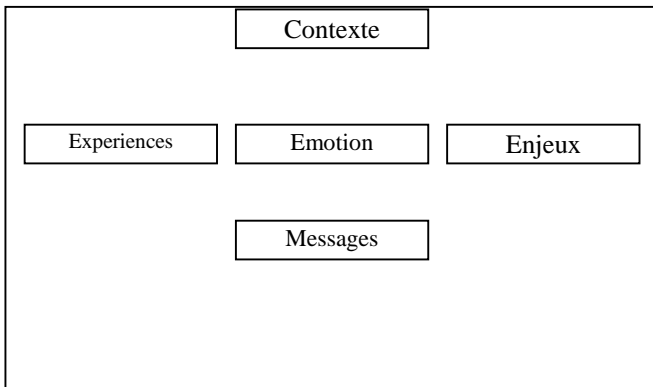
tions, les jugements ou les savoirs effectivement mobilisés dans l'action quand ils sont verbalisés en position de parole incarnée, ce qui les désigne comme ayant été de fait intégrés à l'action dans le moment évoqué. En reformulant de manière élargie les informations satellites de l'action, je symbolise dans le tableau qui suit ces zones d'intersection :



Ceci permet de penser que l'on peut intégrer à ce qui se joue mentalement pour le sujet en cours d'action un certain nombre d'opérations mentales exprimées en position de parole incarnée sous forme de prise d'information sur le contexte ("et là, ce que j'entends, c'est que les élèves discutent entre eux"...), sous forme de commentaire interne ("et à ce moment là je me suis dit que..."), sous forme de but en cours d'action ("et quand je fais ça, ce que je veux, c'est..."), ou encore sous forme de savoir mobilisé dans l'action ("et à ce moment là, me revient l'image d'un schéma dans un livre qui parle de pédagogie différenciée..."). A ce stade, on se situe bien au plan de la description de l'action, mais le concept d'action s'est élargi à toutes les opérations mentales simultanément mobilisées dans la situation évoquée, telles qu'elles sont restituées pas à pas en position d'explicitation.

Ce qui apparaît alors, c'est qu'un certain nombre de verbalisations, mais aussi d'éléments non-verbaux et para-verbaux ne rentrent pas dans le schéma : il s'agit de tout ce qui revêt une coloration émotionnelle et qui peut laisser supposer que ce qui se joue pour le sujet n'a pas seulement trait aux stratégies mises en oeuvre en termes d'action pure, mais engage la personne à une autre niveau qui n'est plus seulement le "ce que je fais", mais véritablement "qui suis-je quand je fais ça ?". En effet, à partir d'un même contexte, dans certains cas l'émotion prend le pas sur l'action et devient l'essentiel de ce que le sujet évoque. En entretien de recherche comme en analyse de pratiques, l'approche du décryptage se différencie à la fois de l'entretien non-directif qui vise parfois une description du vécu affectif ("qu'est-ce que ça te fait quand... ?) et d'un travail direct sur les émotions (qui serait le propre d'un cadre thérapeutique) : il s'agit, par des relances adaptées, de passer des manifestations émotionnelles à des mises en mots qui sont l'expression de messages structurants articulés à des enjeux importants pour la personne. Un autre tableau exactement

analogique du précédent peut alors être construit, qui correspond à un niveau sous-jacent et plus fondamental



qui nous paraît être le niveau de l'identité ou plus exactement des identités plurielles du sujet :

J'appellerai **niveaux expérientiels** ces deux niveaux :

- celui, observable et explicitable des stratégies d'action,
- et celui, sous-jacent et relevant d'un travail de décryptage, de l'identité.

Je désigne par l'expression "**entretien de décryptage**", la technique de questionnement qui vise non plus seulement la mise au jour des éléments pré-réfléchis de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également, à partir de l'émergence d'une émotion, la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de l'histoire du sujet.

2. UTILISATION EN ANALYSE DE PRATIQUES : INTRODUIRE DES QUESTIONS VISANT AU DECRYPTAGE DES MESSAGES STRUCTURANTS

Les éléments de réflexion issus de la recherche peuvent se réinvestir dans l'animation des groupes d'analyse de pratiques professionnelles par l'introduction au moment adéquat, de questions et de relances visant spécifiquement telle ou telle des cases de l'un ou l'autre niveau expérientiel. L'explicitation des aspects procéduraux de l'action peut être complétée par la mise au jour des opérations mentales relevant des informations satellites de l'action en position de parole incarnée (Thabuy, 1996). Ainsi peuvent être spécifiquement recherchées :

- les prises d'information par des questions du type "et quand tu (fais ça), qu'est-ce que tu perçois ?", - les buts en cours d'action, par des questions comme "et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu cherches"
- les commentaires internes "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ?"
- les savoirs en action : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais déjà ?"

De même peuvent être décryptés, à partir d'un contexte déclencheur d'une émotion qui surgit au coeur de l'explicitation d'un vécu :

- les valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique professionnelle : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?"

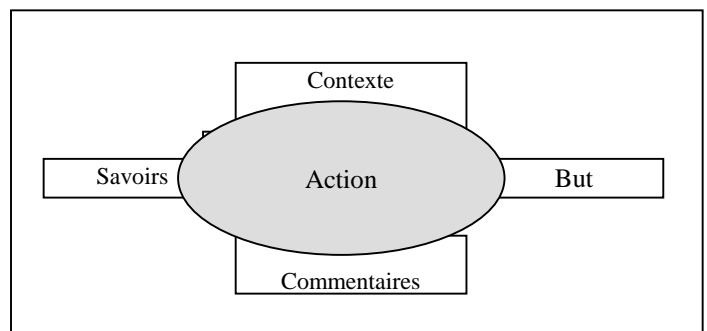
- les messages structurants qui donnent sens à une pratique : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?"

- les expériences de référence, qui peuvent surgir d'elles-mêmes en cours de décryptage et qui, si elles relèvent de la vie privée du sujet, sont parfois mentionnées par la personne mais ne sont pas travaillées en tant que telles dans un cadre d'analyse de pratiques professionnelles.

Ces relances, portant sur le niveau expérientiel de l'identité, peuvent mener à la question centrale et particulièrement éclairante en analyse de pratiques, "Et quand tu fais ça, qui es tu ?", question qui met parfois en évidence la co-existence au coeur d'un même vécu, de constellations identitaires plurielles qui peuvent être simultanément présentes, et qui entrent parfois en conflit (sur ce thème, le numéro d'Education Permanente "Formation et dynamiques identitaires" (1996) et l'ouvrage collectif "Stratégies identitaires" (PUF, 1997) sont particulièrement éclairants). Les formats de questions que je viens d'énoncer sont largement inspirés de la théorisation des niveaux logiques de R. Dilts (1995). Un certain nombre de modes d'intervention permettant de travailler les conflits de co-identités ont d'ailleurs été explorées par l'approche de la programmation neuro-linguistique (Esser, 1993), et leur adaptation au contexte de l'analyse de pratiques professionnelles serait intéressante à explorer.

On peut synthétiser le développement qui précède par le tableau suivant :

NIVEAU EXPERIENTIEL DES STRATEGIES



Niveau sous-jacent : niveau expérientiel de l'identité

Ce modèle est un modèle pragmatique, visant à faciliter l'écoute et le mode de relance du chercheur ou du formateur qui accompagne la mise en mots de ce qui se joue dans une analyse de pratique professionnelle. La case grisée représente les verbalisations en position de parole pleine, le guidage de l'intervieweur ou du superviseur étant toujours axé vers cette case centrale. Toute

verbalisation relevant des cases satellites et formulée en dehors de la position de parole incarnée est susceptible d'incongruence. Au niveau des stratégies, on travaille en explicitation. Au niveau de l'identité, on travaille en décryptage. En analyse de pratiques, il importe de savoir identifier dans les verbalisations du sujet un éventuel glissement d'un niveau à l'autre afin de pouvoir faire clairement le choix, soit de poursuivre une élucidation des manières de faire en recentrant sur l'action, soit d'orienter la séance vers un travail sur l'identité professionnelle, et même le plus souvent sur les identités plurielles ou "co-identités" à l'oeuvre dans une situation professionnelle.

CONCLUSION : La FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES D'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Ce modèle est très immédiatement utilisable en formation dans les groupes d'analyse de pratiques, en ce qu'il est à la fois une grille d'écoute, un guide diagnostique, un fil conducteur pour les relances, et un indicateur pour les modes d'intervention possibles de l'animateur à des fins de prise de conscience et de recadrage. Par ailleurs cette modélisation en deux niveaux expérientiels dont l'un donne sens à l'autre amène à poser comme un nouvel objet de recherche leur interaction en situation. Le modèle met également en évidence l'intérêt d'une technique d'aide au décryptage des messages sous-jacents à l'expression d'une émotion qui peut surgir au cours de la mise en mots d'un moment de pratique professionnelle. Il est important de souligner que l'approche du décryptage consiste à créer les conditions d'une formulation par le sujet lui-même des messages qui sous-tendent une constellation identitaire, et des messages contradictoires qui peuvent déterminer un conflit d'identités. Dans la perspective d'une formation de formateurs aux méthodologies d'analyse de pratiques, il importe de préciser que pour pouvoir travailler au niveau du décryptage, il est indispensable de disposer d'une instance de supervision et d'avoir opéré soi-même un travail de mise au jour des messages structurants liés aux phénomènes interactionnels relevant de la dimension du contre-transfert. La distinction de deux niveaux expérientiels permet d'ailleurs de repérer clairement l'émergence des affects, d'apprendre à accueillir l'émotion tout en laissant au formateur le choix de garder le cap de l'explicitation en relançant sur la description de l'action, sans nécessairement aller travailler la dimension identitaire. Dans tous les cas, la formation à l'entretien d'explicitation est la condition d'accès à l'approche du décryptage, la mise au jour des messages structurant les attitudes professionnelles étant nécessairement liée à l'évocation en parole pleine d'un moment spécifié de pratique.

Indications bibliographiques

ALTET M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.

ALTET M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, in BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Hamattan.

BARBIER J.M. L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles, in BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Hamattan.

DILTS R. (1995). Des outils pour l'avenir. Paris : La Méridienne.

ESSERM. (1993). La P.N.L. en perspective. Bruxelles : Labor.

FAINGOLD N. (1993a). Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, IMF., in CHARTIER et al. Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres-Formateurs sur leur terrain. Université Paris X-Nanterre.

FAINGOLD N. (1993b). Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs. Thèse de doctorat. Université Paris X.

FAINGOLD N. (1996a). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in PAQUAY et al., Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck.

FAINGOLD N. (1996b). Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétence. Communication à la Troisième Biennale de l'Education et de la Formation. Paris.

FAINGOLD N. (1996c). Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales. Communication au Deuxième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Université Paris X-Nanterre, 1-3 juillet 1996.

FAINGOLD N. (1996d). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. Recherche et Formation n°22. Paris : INRP.

FAINGOLD N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in VERMERSCH P. et MAUREL M., Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

GUSDORF G. (1950). Mémoire et personne. Paris : PUF, 2ème édition 1995.

LANG V. (1995). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

PIAGET J. (1974). La prise de conscience. Paris : PUF.

THABUY A. (1996). Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED. DEA, Université Paris X.

VERMERSCH (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

Ouvrages collectifs et Revues :

*** Sur la problématique de l'identité et des identités plurielles :**

Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente N° 128, 1996-3.

Stratégies identitaires. CAMILLERI, KASTERSZTEIN, LIPIANSKY, MALEWSKA-PEYRE, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ. Paris, PUF, 1990 ; 2ème édition, 1997.

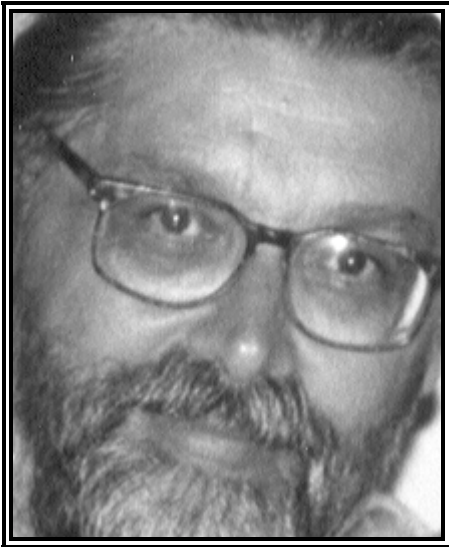
*** Sur l'analyse des pratiques professionnelles :**

L'analyse des pratiques professionnelles. Ouvrage coordonné par C. BLANCHARD-LAVILLE et D. FABLET. Paris : L'Hamattan, 1996.

Pratiques de l'entretien d'explicitation. Ouvrage coordonné par P. VERMERSCH et M. MAUREL. Paris : ESF, 1997.

La fin du XIXe siècle : Introspection expérimentale et phénoménologie.

Comme vous avez pu le constater dans ce même journal, et dans les articles que je publie depuis environ deux ans, deux thèmes dominant : l'un concerne l'introspection, l'autre la phénoménologie. Avons-nous donc ce faisant quitter l'explicitation ? Ou à l'inverse qu'y a-t-il de motivant pour un groupe de recherche sur l'explicitation à s'intéresser à ces deux thèmes ? De plus, ces deux thèmes appartiennent quant à leur développement à la même période historique : le tournant du siècle, entre 1874 et 1913. Faut-il vraiment revenir sur des idées développées il y a un siècle au moment où nous nous préparons à changer de millénaire !



Une première réponse à ces questions est que je suis incapable d'infléchir le cours de mes intérêts, ils me mènent là où ils me mènent ! Ce n'est pas une réponse, c'est une boutade. Mais cela signifie sans doute qu'il y a un fil conducteur encore implicite qui relie l'explicitation du vécu d'action à ces thèmes.

En effet, l'entretien d'explicitation n'est qu'un outil, il ne contient pas totalement en lui-même la cohérence de sa mise en œuvre. Cependant, sa centration sur le vécu, vers le vécu spécifié¹, et plus spécialement le vécu spécifié présentifié dans une évocation qui l'incarne à nouveau et en permet le réfléchissement, l'oriente immanquablement vers la question générale de la prise en compte de l'expérience subjective, le rend curieux de tous les cadres théoriques, de toutes les méthodes qui

¹ Y-en a-t-il un autre ? Vous est-il arrivé de vivre pas précisément ni maintenant, ni là ? Avez-vous l'expérience de vivre en général ? Avez-vous l'expérience de vivre non pas une situation, mais une classe de situations ?

sont elles-mêmes au prise avec l'expérience subjective, le point de vue en première personne.

Par rapport à cette orientation, à ces curiosités, on a deux grands domaines de ressources : les pratiques et les recherches.

Les pratiques sont l'essence même de ce qui permet de travailler avec l'expérience subjective. A condition, à la fois de les connaître par expérience² et de s'en être dégagé pour les ressaisir de façon réflexive et réfléchissante. L'entretien d'explicitation est né d'une implication sur le terrain de l'analyse des erreurs, de l'étude de la résolution de problème, de la description et de l'analyse de la tâche en psychologie du travail, de la connaissance expérientielle de nombreuses techniques psychothérapeutiques et contemplatives. Pressez toutes ces expériences, tous ces domaines d'interventions et vous obtiendrez l'entretien d'explicitation. En revanche sa formalisation (qui n'était pas nécessaire pour que moi je l'applique, mais était indispensable pour être transmissible) vient d'une attitude qui dépasse la pratique, quitte la pratique pour pouvoir se donner l'explicitation non pas comme outil, mais comme objet de connaissance éclairé par la théorie de la prise de conscience de Piaget, la mémoire concrète, la rencontre avec Piaget et bien d'autres repères théoriques.

Comme objet de connaissance, l'explicitation s'est surtout déployée dans l'auto explicitation de ses fonctionnalités, donc sur les facettes "outils", sur les étapes de leurs mises en œuvre, leur systématisation. Mais l'explicitation des vécus, une fois qu'elle a ouvert de nouvelles possibilités de verbalisation et de prise de conscience, demande de revenir sur ce qu'elle vise : les vécus eux-mêmes. C'est la dynamique classique de la prise de conscience, je vise un but : expliciter les vécus. Et à force d'ingéniosité, je crée et/ou j'adapte des outils pour atteindre ce but. Là, je me retourne, et je ressaisis ces outils pour les formaliser, les théoriser, les systématiser. Total, cela crée un nouvel outil, conceptuellement clarifié : l'entretien d'explicitation. Mais en dessous, il y a encore un présupposé tacite qui est à la racine de la démarche : le vécu, l'expérience subjective. Et là, cela ouvre un immense territoire à explorer : les types de vécu, les propriétés que l'on peut s'attendre à devoir décrire pour chaque type de vécu, les types de propriétés auxquelles appartiennent ces propriétés.

Dans un premier temps, j'avais envisagé de nommer tous ces aspects : la pensée privée. En un sens, cela reste vrai, cela désigne ce que seul le sujet peut connaître à partir de son propre point de vue, de son expérience subjective. Mais c'était bien limité : le caractère privé n'est qu'une des propriétés du vécu. Comment aller plus loin ? Emprunter des catégorisations toutes prêtes à des pratiques d'intervention comme la pnl, le focusing, le prh, la gestion mentale ? Mais la plupart de ces catégo-

² Expérience des deux côtés : comme pratiquant et comme formateur / utilisateur professionnel, car on ne saurait être formateur de quelque chose dont on n'a pas l'expérience directe, sinon on confond l'expérience de mots et l'expérience de vivre.

ries ne sont pas élaborées de manière critique, elles sont justement elles-mêmes données dans l'évidence pratique des procédés qui les mettent en œuvre : par exemple, quel est le statut des sous modalités au-delà du fait de les utiliser dans un type de recadrage, ou dans le switch-pattern ? Il est évident qu'il y a là des ressources qu'il ne faut pas négliger. Mais ces ressources, du fait de leur mode de génération, seront toujours insuffisantes, à elles seules, pour élaborer des connaissances. Pour la recherche, le travail conceptuel reste à faire, alors que pour la pratique, la seule réussite est largement auto suffisante.

Maintenant, **tournons nous vers la recherche** : y a-t-il des ressources, des théories, des méthodologies, des résultats déjà acquis ? Oui et non.

Le problème, c'est que *du côté de la psychologie* depuis un siècle, le domaine de l'expérience subjective est tabou dès qu'il semble toucher à l'introspection (je ne parle pas ici de l'activité des praticiens qui nous ramène au point précédent). S'il est pris en compte, c'est pour mieux l'ignorer, en l'approchant par le biais de questionnaires, de grilles, où personne ne se pose pas la question de savoir quelle est l'expérience à laquelle le sujet se réfère, ni de savoir comment il s'y prend pour répondre à des questions que seule une démarche introspective permet d'informer d'une manière sensée.

Si l'on se tourne *du côté de la philosophie*, le discours sur l'expérience, la pensée à propos de l'expérience est confondue avec le fait d'expérimenter et de se rapporter effectivement à sa propre expérience.

Y a-t-il d'autres ressources dans la recherche ? Oui ! Mais pour les découvrir, il faut revenir un siècle en arrière ¹ ! Il faut se rapporter en psychologie au moment où les " philosophes psychologues expérimentaux " allemands ont décidé contre l'avis de Wundt d'étudier les activités mentales supérieures : l'association dirigée, le jugement, le raisonnement. C'est-à-dire à partir de 1901. Mais c'est précisément cette période qui a été la plus critiquée, c'est sur ces travaux que s'est bâtie la réputation sulfureuse, anti-scientifique (soi-disant) de l'introspection. De quoi est-ce qu'il retourne exactement ? Les accusations sont-elles fondées ? Sinon qu'y a-t-il d'intéressant ? Décidément, nous n'en ferons pas l'économie, il faut aller voir dans le détail ce que l'école de Paris c'est-à-dire Binet et son élève Henry, ce que l'école de Würzburg (Kulpe, Marbe, Buhler, Ach, Watt, etc.), ou l'école de Cornell aux Etats Unis (Titchener et ses nombreux étudiants), ont fait réellement, au-delà des critiques de gens qui étaient contre a priori. Mais pour ce faire, il faudra comprendre le contexte social et institutionnel de cette époque, et ceci pour chaque pays, car les problèmes y étaient très différents. On verra alors qu'il est possible d'instruire un procès en réhabilitation sur la valeur de ces travaux qui ne sont pas limités dans leur scientificité, mais dans la capacité qu'ils avaient d'interpréter des résultats qui les dépassaient complète-

¹ il y a cependant quelques exceptions notables, sur lesquelles je reviendrais plus loin, je conserve ici le ton d'une introduction générale.

ment, qui étaient bien trop forts pour l'époque qui les mettait au jour pour la première fois, et qui ne sont éclairés que par les cadres théoriques dont nous ne disposons que depuis dix ans.

Mais à la même époque, une autre voix s'est élevée : celle de Husserl, qui a inventé la phénoménologie, l'étude de l'expérience subjective, avec une minutie, un sens de la méthode extraordinaire ! He bien, allons-y tirons en profit, utilisons la phénoménologie. Pas si simple, toute l'œuvre de Husserl, après quelques imprudences de langage en 1891 confondant phénoménologie et psychologie descriptive, se construit contre toute confusion possible entre phénoménologie et psychologie empirique. Mur de feu d'autant plus nécessaire et difficile à maintenir, qu'il décrit s'intéresse aux mêmes actes que le psychologues, même si c'est d'un point de vue eidétique et non pas empirique : les actes du ressouvenir, de l'imagination, de la perception, du jugement etc. La confusion est facile, mais cette distinction entre phénoménologie et psychologie, est vitale pour son projet, de façon à ne pas être pris pour un psychologue à une époque où les luttes institutionnelles entre " philosophes psychologues " et les autres philosophes atteignent toute leur intensité dans l'université allemande. Mais vitale aussi, pour ne pas tomber sous le coup de la critique de psychologisme dont Frege l'a accusé en 1894. Il n'aura de cesse, dans tous ses ouvrages et cours publiés, de revenir sur le risque de confusion entre psychologie et phénoménologie. Risques de confusion aggravée par l'utilisation de dénominations comme " psychologie pure " ou " psychologie eidétique " ou encore au sens particulier que lui donne Husserl de " psychologie phénoménologique " dont les distinguos sont rien moins qu'évidents. Non seulement il distinguera toujours soigneusement la phénoménologie de la psychologie empirique, mais il prétendra sans cesse que cette dernière ne peut être correctement fondée que sur une discipline eidétique qui en éclaire les bases : la phénoménologie bien sûr. Même quand des psychologues de l'école de Würzburg souhaiteront se rapprocher de lui, utiliser ses concepts, il les matraquera de remarques critiques, se plaignant de ne pas être compris.

Bref, on a un tabou compulsif des psychologues vis-à-vis de l'introspection, et un tabou bramhanique (les psychologues seraient les intouchables) non moins impérieux de la phénoménologie vis-à-vis de la psychologie (dans les deux cas, les effets sont encore visibles et institutionnellement actifs) ! Alors, faut-il s'écarter de la phénoménologie, au motif qu'elle ne veut pas être confondue avec une psychologie ? Je ne crois pas. Je suis même certain qu'il y a nécessité de comprendre intimement les arguments des philosophes pour ne pas écraser la spécificité de leur point de vue sans même s'en apercevoir (tendance américaine à se servir de la philosophie phénoménologique en ignorant sa spécificité). Puis ceci fait, si l'on distingue dans l'œuvre de Husserl ce qui relève du travail descriptif de ce qui appartient aux textes polémiques et doctrinaux philosophiques, il y a dans les premiers, des leçons extraordinaires

rement intéressantes pour s'orienter dans la description de vécus complexes, pour construire des catégories descriptives qui dépassent des types de tâches en particulier, la manière de choisir des exemples pour un projet de description en particulier. Mais pour aller vers ces apports, il faut bien comprendre comment cette œuvre se situe dans son époque, quelles sont ses relations avec la psychologie empirique. Car ces problèmes sont encore actuels et les résoudre ou se positionner, me semble exiger de les analyser suffisamment, y compris dans leur dimension historique, ne serait-ce que pour ne pas retomber dans des discussions dont les textes sont encore porteurs, mais qui pour le coup sont complètement circonstanciels et peuvent "retomber" dans l'oubli.

Vous ai-je éclairé sur mes motivations ? En fait, j'attends de l'écriture de ce texte et de vos questions, une aide pour accéder au pré réfléchi qui sous tend ce besoin de revenir à la fois vers l'histoire de la psychologie et vers la phénoménologie. Les arguments que j'apporte dans cette introduction essaient de raisonner mes choix. Alors que mon mouvement est impérieusement déterminé par ce que nous avons appelé dans le travail de cet été à Saint Eble : un sentiment intellectuel. A côté des arguments de méthodes que je mets en avant, il y a des arguments plus centrés sur des thèmes particuliers comme l'analyse des actes qui orientent les actions cognitives avant même d'avoir une conscience réfléchie de ce que l'on va faire. Chaque page écrite me fait découvrir ce que je pensais déjà sans en être conscient au sens réfléchi du terme, et chaque page écrite me fait découvrir –en poursuivant le mouvement d'accueil de l'expression– ce qui est encore à dire. Chaque explicitation me rend potentiellement plus riche de rendre possible ce qu'il y a encore à écrire qui n'est pas accessible sans la mise au monde de ce qui précède. Chaque étape de l'explicitation, ne rend pas seulement possible la découverte et l'expression d'un plus, d'un dépassement, d'une création, mais aussi la découverte de ce qui sous tend et rendait possible cette explicitation : la matrice encore plus implicite, sinon même tacite –au sens premier du terme– qui par sa présence effective et inconsciente rend possible l'expression de l'implicite qui se fonde sur lui sans le savoir. Chaque nouvelle explicitation éclaire un aspect, et par cela même rend perceptible ce qui était déjà là et qui peut enfin m'apparaître pour être dans une ombre moins épaisse. Ce qui permet à mon attention de se détourner de ce qu'elle prenait comme thème principal jusque-là pour éclairer par un mouvement à la fois immanent et délibéré ce qui n'était que co-remarqué, ou même seulement dans les franges de la vision précédente.

J'ai donc le projet cette année, de présenter dans Expliciter un feuilleton qui abordera successivement tous ces aspects : historiques, psychologiques, phénoménologiques, thématiques.

La toute première étape sera de donner un aperçu de la période 1874-1913 en décrivant comment se présentait à cette époque (en Allemagne, puisque je vais me centrer

sur Husserl et l'école de Würzburg) le rapport entre philosophie et psychologie. Je présenterai ensuite ce que Husserl pouvait connaître de la psychologie de son époque et comment il a été conduit à adopter un anti-psychologisme, qui a fini par ressembler à une anti-psychologie (la première s'oppose à un argument philosophique : le psychologisme ; la seconde une opposition globale à une discipline empirique : la psychologie).

Puis viendra le fait marquant du tournant du siècle : l'étude expérimentale et introspective des conduites cognitives complexes avec le programme de recherche de l'école de Würzburg initié en 1896 par Külpe et qui va, dès 1901, produire pendant dix ans une série d'articles qui vont servir de référence (pour le meilleur et très rapidement pour le pire) pendant les cinquante années qui suivirent, avant de tomber dans un oubli total. Le développement auquel je pense ensuite prendra appui sur une ré-interprétation des résultats de l'école de Würzburg pour présenter d'une part, l'école américaine de Titchener et détailler la discussion acharnée qui les a liées, et d'autre part pour montrer "l'intérêt des limites de l'introspection".

Première partie :

Les rapports entre philosophie et psychologie dans le contexte institutionnel allemand à la fin du XIX siècle.

1 - le premier point à souligner pour éviter tout contresens dans l'analyse de cette période décisive est qu'il n'existe pas encore de " psychologues " au sens où nous l'entendons actuellement, que ce soit par rapport à des métiers (cliniciens etc.) ou des cursus universitaires. Ce pourrait être simple de s'arrêter là, mais ce qui est éminemment trompeur, c'est que l'on va trouver sans arrêt des auteurs qui parlent de psychologie, qui se déclare psychologues, voire psychologues expérimentaux, c'est là où le risque de rétro interprétation est maximum. Car, il est évident que les thèmes de psychologie existent depuis longtemps, ne sont-ils pas étroitement chevillés aux thèmes centraux de la philosophie de la connaissance, de la morale, etc. Mais quand on dit de Wundt ou de Stumpf, voire de Brentano qu'ils sont des psychologues cela signifie –de manière implicite pour l'époque– que ce sont des philosophes (ils sont titulaires de chaires de philosophies) spécialistes de questions de psychologie, comme on dirait actuellement qu'un tel est logicien ou médiéviste, en faisant l'élision de la qualification de philosophe qui va de soit dans le contexte. Pour mieux comprendre ces points, il faut se représenter qu'il n'existe pas de cursus académique très clair à cette époque. Wundt a fait des études principalement de physiologie. Les débuts de la psychophysiologie sensorielle sont le fait de physiciens (Weber, Fechner, Helmholtz). Husserl devenu académiquement un philosophe, a fait principalement des études de mathématiques avant de rencontrer Brentano dont il suit les cours, puis Stumpf qui dirigera sa thèse. Le créateur de l'école de Würzburg (Külpe) est un philosophe, les études de psychologie

expérimentale sur la mémoire par Ebbinghaus, ou les travaux sur le jugement sont le fait de "*philosophes psychologues expérimentaux*". Les grands noms de la psychologie de la gestalt au moment où ils émigrent en Amérique n'ont pas pour eux-mêmes une identité très claire de philosophes occupés de questions de psychologie ou de psychologues tout court.

Il n'y a pas à cette époque d'un côté des psychologues et de l'autre des philosophes, mais plutôt une confrontation entre "des philosophes férus de psychologie" et "des philosophes n'ayant pas choisi cette voie".

2 - A cette époque, la philosophie est moribonde. Les extraordinaires progrès des sciences exactes (physiques, chimie, biologie, mathématiques) ont contribué à disqualifier la spéculation. Les successeurs et commentateurs de l'œuvre de Kant (l'école néo-Kantienne en particulier de Marburg) ont épuisé leur dynamisme.

La grande question qui se pose alors pour les philosophes est de savoir si la philosophie ne pourrait pas trouver un nouveau fondement en s'appuyant sur la psychologie, voire en se transformant en science naturelle, par la mise en œuvre d'une méthode expérimentale à propos de tous les thèmes qui n'avaient jamais été traités par la philosophie que de manière théorique (par opposition au recueil de données empiriques, d'appuis sur des faits, des observations). Cette question de la refondation de la philosophie sur la psychologie comme science naturelle n'est pas qu'une question théorique, elle a des implications sociales fortes : toutes les créations de chaires¹ pendant trente ans vont se faire vers des postes de "philosophes psychologues". Par exemple, progressivement, les élèves de Wundt occupent tous les nouveaux postes. Donc, de fait, c'est la *spécialité philosophique nommée psychologie* qui capte les crédits, les étudiants et les honneurs. Cela conduisit à une crise en deux étapes : la première : l'éviction du jeune Cassirer (néo-kantien) dans un des haut lieux de la pensée kantienne (Marburg) au profit d'un "philosophe psychologue" fut la goutte d'eau qui fit déborder le vase universitaire ; la seconde, en réaction à cette nomination, le lancement d'une pétition nationale en 1913, demandant l'interdiction de toute nouvelle création de chaire de "philosophie psychologique".

Cette initiative, soutenue au départ par cinq professeurs (dont Husserl, très militant, on verra plus loin pourquoi), reçut un grand soutien et produisit des résultats efficaces (du point de vue des signataires) puisqu'elle bloqua pour longtemps le développement de la psychologie en Allemagne et pas seulement comme une des spécialités de la philosophie.

3 - En fait, il y a à cette époque deux thèmes de discussion qui interagissent.

a) Le premier que je viens d'évoquer, est la possibilité de refonder ou non la philosophie sur la psychologie, y

¹ les titulaires de chaire sont nommés à vie, le remplacement ne s'opère que lors du "départ définitif" les conséquences d'une nomination nouvelle sont donc importantes puisque de longue durée.

compris en envisageant que les philosophes se livrent à des activités de recueil de données empiriques qui donnerait ainsi le statut respectable et très envié de science, au même titre que les sciences physiques et mathématiques. Et dans la même période, de manière symétrique, la question de savoir s'il ne faudrait pas fonder une nouvelle discipline psychologique et faire scission d'avec la philosophie. Wundt pense que la psychologie doit être une sous-discipline de la philosophie, mais Külpe penche dans l'autre sens. Les publications qui entretiennent ce débat sont alors innombrables.

b) Le second, plus fondamental, parcourt la communauté des philosophes, ainsi que celle des logiciens, des mathématiciens : c'est celle du psychologisme ou de l'anti-psychologisme, qui va s'amalgamer avec le premier quant à la place de la psychologie.

Le psychologisme est l'argument qui consiste à prétendre que puisque la logique ou les mathématiques sont toujours le fait de l'activité mentale d'un logicien ou d'un mathématicien, elles sont fondées dans leur essence sur la psychologie. Puisqu'il ne peut y avoir de logique sans un sujet qui la pense, c'est donc un produit de cette activité de la pensée que la logique est née et donc est fondée. Cet argument, a pour conséquence seconde, de faire de la psychologie la reine des disciplines. Celle qui fonde toutes les autres puisque toute connaissance est produite par l'activité intellectuelle. La simplicité apparente de cet argument, sa force d'évidence naïve a fait qu'il a été soutenu et défendu par beaucoup. Et quand on y réfléchit à nouveau, dans un premier temps on passe inévitablement par lui. Car enfin, c'est apparemment vrai que toute connaissance est le fait d'un sujet, de son activité mentale.

Comme tous les "ismes" le psychologisme est suspect par avance d'un excès de systématisation, d'un manque de nuance, d'un défaut de prise en compte de toute la richesse de l'enchevêtrement des éléments en cause. De plus il est un argument insupportable pour les logiciens et les mathématiciens : comment est-il possible que la norme (la vérité) puisse être fondée sur une activité aussi peu contrôlable, aussi peu fiable, aussi relative, que la cognition humaine ! Entre la mathématique constituée et l'activité mentale il semble y avoir un écart incommensurable.

Frege (1894), puis plus tard avec un immense succès Husserl (1901), se sont attachés à démontrer le caractère impossible d'une fondation de la norme sur du relatif, et donc la nécessité de rejeter radicalement toute fondation psychologiste.

La validité de leurs arguments implique, à titre de conséquence, de créer une distance infranchissable entre la pensée et ses produits, entre la pensée comme activité et les pensées comme produit de cette activité. *Autrement dit, les pensées une fois nées, une fois exprimées, écrites, sont étrangères dans leurs propriétés à l'activité de penser.*

Cela a l'avantage de faire clairement apercevoir que la pensée n'a pas de forme propre. Qu'elle peut se prêter à n'importe quels jeux de règles, à n'importe quels jeux

tout court. Qu'elle peut contenir, accueillir, n'importe quelle forme d'activité relevant de l'esprit. Ceci a encore pour conséquence de créer, –si l'on suit les différents auteurs anti-psychologistes– une division en trois mondes : le monde des objets, celui de l'esprit, et enfin celui des *idéautés* qui ne sont ni de la nature (le premier monde) car on ne l'y trouve pas spontanément, ni de l'esprit (le second) car on a montré qu'il ne peut le fonder. Par idéautés, on peut comprendre : toute connaissance formulée, tout le vocabulaire, les significations, pas seulement les connaissances " idéales " des mathématiques et de la logique. Ce qui fait jouer un *rôle important à l'écrit* (en fait plutôt à toute *technique d'inscription* au sens de B. Latour) qui est le mode d'existence de ce monde idéal, et à *la notion de réactivation* qui est la possibilité à travers la transmission culturelle et historique des traces, de se réapproprier telle ou telle idéalité (cf. Husserl, Derrida). Donc d'apprendre et d'exercer son activité de pensée à jouer suivant les règles contenues dans cette réactivation, quelles que soient ces règles. Chaque sujet peut se demander de, ou acquiescer à, ou subir, une transmission sociale qui lui apprend à créer, plier, à exercer, ses activités de penser suivant une règle de jeu particulière.

Reste que cette solution extrême (c'est moi, qui ici, la pousse à cette extrémité) rend quand même problématique le rapport entre ces idéautés et leur source : la pensée. Si l'argument selon lequel il est impossible de fonder la norme sur le relatif est fort, il laisse dans l'ombre, non résolue, la question des rapports entre " les enfants " et la " mère " si je puis dire. Car s'il ne s'agit pas de rapports de fondation, il y a bien quelques rapports de filiation à clarifier ! C'est un problème très général qui est de définir les relations qu'entretiennent un résultat et ce qui l'a produit.

On a donc avec la question du psychologisme un très beau problème intellectuel d'une importance indéniable, mais il contient en accompagnement, des questions vécues de façon très passionnelles par les scientifiques : Quoi ! les mathématiques seraient dépendantes de la psychologie ! jamais !! Comment, la philosophie n'a d'avenir que par la psychologie ! jamais !! Et non seulement les arguments les plus intelligents vont fleurir pour montrer, éventuellement à juste titre, que ce n'est pas le cas, et même que de toute façon c'est impossible que cela le soit, mais aussi les arguments passionnels, les préjugés qui ne produisent des arguments que pour soutenir un point de vue pré défini vont fleurir.

4 - Comme on l'aura compris le rôle de la discipline juste naissante qu'est la psychologie, se trouve au milieu de questions épistémologiques épineuses. Mais aussi au centre de conflits de pouvoir qui vont très vite amalgamer psychologie et psychologisme, psychologie et menace d'impérialisme d'une discipline sur toutes les autres, à des titres divers : soit par son hypothétique position fondatrice, soit par son efficacité salvatrice pour une philosophie transitoirement moribonde.

Ce sera sur ce fond que l'on pourra comprendre la position re-fondatrice de la phénoménologie de Husserl et

toutes les ambiguïtés et les outrances de ses écrits vis-à-vis de la psychologie de son temps. Il va développer une nouvelle méthodologie pour un projet radical de philosophie nouvelle, qui a tout moment ressemble à s'y méprendre à une psychologie et par amalgame à un renouveau du psychologisme pourtant longuement critiqué par l'auteur. Il lui faut donc sans cesse combattre toute lecture psychologisante de son œuvre, y compris venant de psychologues qui n'ont aucune mauvaise intention et sont plutôt admirateurs de ses Recherches Logiques (cf. Messer de l'école de Würzburg par exemple en 1906). Car cette admiration et cette manière de se référer à son œuvre, sont d'autant plus dangereuse et potentiellement compromettante. Si les psychologues y trouvent intérêt, ne serait-ce pas qu'il y a de la psychologie ? En conséquence ses écrits (1911, 1913 par exemple) font une charge féroce vis-à-vis des psychologues et de la psychologie qu'ils font. Mais il ne peut aller trop loin, et amalgamer tous les " psychologues " car ses amis et maîtres (Brentano, Stumpf, Lipp ...) en sont et il ne doit pas les confondre dans ses critiques avec les premiers, tout en signalant de manière mesurée que la lecture qu'ils font de son œuvre n'est pas exacte. Ouf ! Quelle jonglerie ! Et ce n'est pas tout, car en plus, au milieu de tout cela, il doit convaincre les philosophes ses collègues, qu'il travaille au sein de la philosophie et pas ailleurs (c'est sa carrière qui est en jeu, la reconnaissance de ses pairs). Une manière particulièrement claire de ne pas faire de psychologie, est d'expliquer que la phénoménologie est la discipline fondatrice de toute psychologie possible qui souhaiterait être correctement fondée et pouvoir ainsi (contrairement à ce que font ses contemporains) prétendre à être reconnue comme une vraie science de plein droit (ce qu'elle n'est donc pas selon lui, malgré quelques résultats de détails intéressants, dont d'ailleurs leurs auteurs ne perçoivent même pas l'intérêt !).

5 – Pour une première étape de ce feuilleton c'est déjà beaucoup d'informations, laissez-moi vous présenter, pour conclure provisoirement, le tableau historique qui suit et qui décrit l'ensemble des protagonistes majeurs (cf. page 27).

Ce tableau est organisé suivant les dates de gauche à droite, en partant de 1874 comme point de repère où les deux grandes figures psychologiques de ce temps publient la même année un traité conséquent (Brentano et Wundt). Le second point de repère historique est évident pour d'autres raisons, il s'agit de la veille de la coupure de la première guerre mondiale et l'année de la célèbre pétition demandant l'arrêt de la création de nouvelles chaires de philosophie dédiées à la psychologie expérimentale (je le rappelle encore : comme sous discipline de la philosophie).

En ligne, on trouve au centre du tableau en grisé encadré les étapes de publications de Husserl. Au-dessus se situe la lignée de Brentano et de ses élèves (Stumpf en particulier dont dériveront la plupart des psychologues de la gestalt). Au-dessus encore j'ai placé quelques auteurs marquants, comme James, Dilthey, Freud. La ligne en

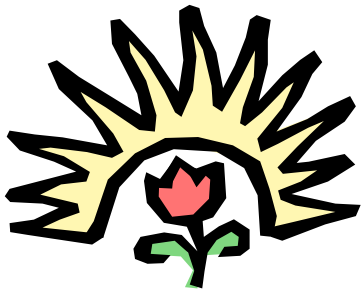
dessous Husserl, marque la lignée de Wundt, ainsi le fondateur de l'école de Würzburg est un de ses élèves (en fait en rupture précisément avec son maître puisque il brave l'interdit que Wundt avait promulgué sur la possibilité d'étudier de manière expérimentale les conduites supérieures comme la mémoire, le jugement, les images mentales ...), associé à cette lignée on voit aussi que Titchener comme la plupart des professeurs de psychologie américain de l'époque est venu se former auprès de Wundt, j'ai noté ses principales publications et le nom de ses élèves ayant réalisés des travaux de recherches pour répondre aux résultats de l'école de Würzburg.

Les flèches et autres accolades indiquent des relations entre écrits, que ce soit parce qu'un texte vise nommément tel écrit particulier ou que tels auteurs se réfèrent pour la première fois à Husserl par exemple.

En bas, j'ai indiqué quelques informations sur la lignée française à la même époque, évoluant de manière indépendante. J'ai entre autres indiqué la filiation, Binet, Burloud (avec l'indication de ses livres se rapportant à l'école de Würzburg), et un de ses élèves : La Garanderie.

Ce tableau nous servira de fil conducteur dans la suite de notre présentation historique.

(suite au prochain épisode ...)



En maternelle.

Sensibilisée à l'entretien d'explicitation au cours de mes études en Sciences de l'Education à l'Université de Nancy, j'ai lu le livre coordonné par P.Vermersch et M.Maurel, *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (Paris. E.S.F.,1997).

Je me permets de vous envoyer ce qui est pour moi une belle histoire.

- Je travaillais avec un groupe de six enfants (Je suis enseignante à l'école maternelle et formatrice à l'UFR). Parmi eux il y avait Yvon, petit enfant blond du quart monde, démuné de presque tout. Assis tous les sept dans la cuisine, autour d'une table ovale, nous étions là pour faire un gâteau. Au dernier moment, m'étant aperçue que ce petit groupe était en majorité formé d'enfants qui hésitent encore beaucoup à s'aventurer dans l'écrit (ma classe est une grande section) j'ai pris une recette que nous avions déjà utilisée en début d'année. Sur cette recette, se trouvent le nom et l'image de chaque ingrédient. Je commençai par demander aux enfants ce que nous allions mettre dans le gâteau. Je vis alors devant moi les grands yeux bleus d'Yvon se diriger vers la recette et je l'entends me dire « Des oeufs ». Pour qu'il explique aux autres comment il avait fait pour trouver cette réponse, et qu'il les incite eux aussi à se « promener » dans la recette, je lui demandai: « Pourquoi tu dis des oeufs ? » Les yeux d'Yvon se baissent, je comprends que je n'ai pas posé la bonne question. « Comment as-tu fais pour trouver oeufs ? »

Ses yeux me regardent à nouveau, je sens dans son attitude comme un obstacle, qui me fait penser à ce qu'Agnès Thabuy, dans le livre, décrit comme: « le désarroi et le sentiment d'impuissance de celui qui dépense une grande énergie en pure perte parce qu'il ne maîtrise pas les règles du jeu » (p.87). Je lui pose alors une troisième question:

« Qu'est-ce que tu as fais pour trouver oeufs ? »

Alors son regard s'illumine, se dirige vers la recette: « J'ai regardé sur la feuille. »

Les autres enfants écoutaient.

- Voilà ma belle histoire. Elle est belle parce que c'était la première fois que j'avais su aider Yvon en lecture, parce que ses camarades, eux aussi enfants de ZEP, avaient fait preuve de qualité d'écoute et parce que, grâce à un jeu d'enfants (c'est le nom du gâteau), je venais d'oser utiliser un mini-questionnement d'explicitation. J'emploie le mot oser car je ne pensais pas jusqu'alors qu'il était possible de l'employer avec des enfants aussi jeunes (5 ans), qui maîtrisent mal le langage explicite. (suite page 28)

Synoptique historique de la période 1874-1913 centré sur Husserl.

1874	1891	1901	1911	1914
James chimiste physiopsi	1875 premier labo US	Bergson 1889 Essais sur les données immédiates de la conscience. 1896 Matière et mémoire.	Freud 1900 L'interprétation des rêves.	
		Dilthey 1894 Ideas concerning descriptive and analytic Psychology		
Brentano Théologie	1874 Psychologie d'un point de vue empirique			
	Stumpf Tonpsychologie 1883		Gestalt, Kofka, Kohler, Wertheimer, Phénoménologie expérimentale : Michotte,	
Husserl Matheux phi	83-84 Philosophie de l'arithmétique 91	1886 1901 Recherches Logiques	1903 Recensions (cf. Id1 p4) La philosophie comme science rigoureuse	Logos 1913 Ideen I Pétition
	Kulpe	1896 Ecole de Wurzburg Mayer et Orth 1901 Marbe 1901	Kulpe 1904 Watt Ach	1906 Messer 1907 Bühler Messer Kulpe 1912
Wundt Physio phi	1874 1 ^{er} ed. Princip. Of Physio. Psychology		Grande critique de Wundt de Wurzburg 1907	
	USA Titchener Lettres classiques, physio	Cornell 1892	1909 Psychologie of thought process 1909-1913 American Psychologist Hayes, Nakashima, Geissler, Pyle, Okabe, Clarke ...	1911 The schema of introspection
	Ribot 1885 Psychologie allemande contemporaine.			
			Binet 1903 L'étude expérimentale de l'intelligence Burloud 1927 La pensée selon Watt, Messer, Bulher La pensée conceptuelle. ... La Garanderie 1960

(suite de la page 26 / En maternelle)

Auparavant, dans le cadre d'une visite à un étudiant de 2ème année à l'IUFM, j'avais timidement utilisé ce mode de questionnement. Mais je n'ai pas su exploiter les réponses qu'il me donna. Mon écoute ce matin-là n'était pas suffisante. Je n'avais pas su oublier complètement pendant cette visite le travail qui m'attendait l'après-midi, je ne m'étais pas suffisamment mise « entre parenthèses »

• En tant que formatrice, le questionnement d'explication est important, parce que je pense que son utilisation permet à l'enseignant en formation, en se centrant sur ce qu'il fait, en disant ce qu'il fait, de prendre en charge sa formation continue, d'acquérir ainsi vis-à-vis des formateurs une autonomie.

• Je pense aussi que ce questionnement peut l'aider à se construire ce que je me permets d'appeler une « sécurité de base », si nécessaire aux enseignants surtout quand ils débutent pour prendre des risques:

- risque de s'éloigner de sa préparation de classe,
- risque de se livrer au bricolage pédagogique,
- risque de faire classe AVEC des enfants.

• Je remercie ceux qui m'ont fait connaître l'entretien d'explicitation.

Véronique MILLERY

Programme du Séminaire

Vendredi 16 octobre 1998

de 10 h à 17 h 30

Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais 75005 Paris

01 45 35 59 79

RER Luxembourg ou Métro Cardinal-Lemoine

1. Réactions, échanges, débat sur les articles d'Expliciter.
2. Présentation de protocoles
3. Attention, champ de conscience, description: pv.
5. programme des séminaires 98-99.

Sommaire

- page 1 : le mot du président.

- pages 2-3 : L'entretien d'explicitation : tentative d'introduction dans une pratique professionnelle dans le domaine de la Santé par **Jacqueline Igu-nane et Claire Marchand**.

- pages 4-16 : Transcription intégrale d'un entretien sur la pratique experte d'une infirmière par **Maurice Lamy**.

- page 16 : Qu'est-ce qu'un bon entretien ? Questions par **Pierre Vermersch et Catherine Le Hir**.

- pages 17-20 : De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants par **Nadine Faingold**.

- pages 21-27 : La fin du XIXe siècle : introspection expérimentale et phénoménologie par **Pierre Vermersch**

- pages 26 et 28 : En maternelle par **Véronique Millery**.

- page 28 : Agenda, programme du séminaire.

Agenda 98-99

SAINT-EBLE

août 1999

Séminaires

vendredi 16 octobre 98
 vendredi 4 décembre 98
 vendredi 29 janvier 99
 vendredi 26 mars 1999
 vendredi 4 juin 1999

Journée spéciale Pédagogie de l'EdE
 jeudi 28 janvier 1999