

Expliciter 151

Compte-rendu de l'université d'été 2026 *Documenter l'action de B*

Frédéric Borde, Isabelle Danet et al.

L'année dernière, lors de l'université d'été 2025, les sous-groupes s'étaient formés autour de trois thèmes de travail et de recherche différents¹, mais nous avons gardé en réserve le thème proposé alors par Magali Boutrais, qui tentait tout le groupe, pour en faire notre objet commun l'année suivante. Il faut dire tout de suite qu'il concernait un aspect de l'entretien d'explicitation aussi important que rarement abordé : le vécu de B² durant l'accompagnement. Ce n'est pas faute d'avoir été proposé, puisqu'en 2021, nous avons déjà abordé la question des représentations que B se fait, ou non, des vécus décrits par A³, puis en 2022, Sandra Nogry avait proposé le thème du vécu de B, axé sur la dimension sensorielle⁴, mais cette année-là, nous avons commencé le cycle de recherche sur l'évocation.

Magali avait donc, en amont du séjour, publié un exposé de ce thème aboutissant sur quelques questions, à titre d'amorce⁵. Mais nous n'avons pas plus déterminé le programme de notre séjour.

Premier tour de table

Jeudi 20 août 2026 à 9h30, nous avons rejoint la salle « des plénières » du château de Goutelas, après un moment convivial de café et de retrouvailles. Nous avons démarré par un premier tour de table où chacun.e s'est présenté.e et a exprimé ce qui l'animait, ce qu'il souhaitait en particulier. Nous avons toutes été présentes sur toute la durée de l'université : Anne Bationo-Tillon, Catherine Kych, Catherine Laplassote, Claire Jondeau, Claire Lambrich, Claudine Martinez, Éric Maillard, Frédéric Borde, Isabelle Danet, Magali Boutrais, Noella Gageot et Pierre Georges. Ce dernier, ainsi que Claire Jondeau (Voir *Expliciter* n°136 où Claire a publié un article), participaient à leur première université d'été. Nous avons également pensé à Maryse

¹ Cf. Le compte-rendu de l'université d'été 2025 dans *Expliciter* n° 147

² Je rappelle que nous nommons A l'interviewé.e, B l'interviewer et C l'observatrice.

³ Cf. Le compte-rendu de l'université d'été 2021 dans *Expliciter* n° 131

⁴ Cf. Le compte-rendu de l'université d'été 2022 dans *Expliciter* n° 135

⁵ Magali Boutrais, *Proposition d'une thématique de travail pour l'Université d'été 2026 à Goutelas*, *Expliciter* n°150

Maurel en nous demandant si elle souhaiterait participer en visio à certains moments de nos travaux. Après avoir réglé les détails logistiques de l'université - Prise en charge de la moitié des repas par l'association GREX2, ainsi qu'une partie du restaurant qui a eu lieu le vendredi soir cette année - nous avons commencé le tour de table en lien avec le/les thèmes et la méthode de l'université. A signaler : dès ce premier tour de table, quelques personnes ont exprimé le souhait de commencer directement par les travaux de l'UE et non par des exercices de type PNL comme nous le faisons parfois.

Second tour de table

Comme elle l'avait annoncé l'an dernier, Magali a proposé son thème en nous lisant et commentant un nouveau texte écrit pour cette occasion, prenant notamment appui sur l'article « *Avez-vous lu Piguet* » (Expliciter n° 13, février 1996) :

En relisant l'article de Pierre, intitulé « Avez-vous lu Piguet ? », j'ai pensé à la thématique de l'Université d'été du GREX2 2026 que j'avais proposé (comment B s'y prend-il (elle) pour agir lors de son accompagnement ?) ⁶.

Dans cet article de février 1996⁷, Pierre présente l'ouvrage d'un philosophe suisse, Jean-Claude Piguet (1924-2000) La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, paru en 1975 (1000 pages !), ou plutôt la lecture qu'il en fait et ce qu'il y trouve pour fonder la théorie de l'explicitation, la psycho-phénoménologie.

Après une brève présentation de l'organisation de l'ouvrage de Piguet et quelques citations pour illustrer la pensée de cet auteur qui l'intéresse (la connaissance de l'individuel en partant du singulier, le principe du primat du réel sur la pensée, du pratique sur le théorique), Pierre précise que Piguet s'intéresse, entre autres, dans son ouvrage à l'esthétique musicale (il était lui-même musicien) pour analyser la « logique du réalisme ». À la suite de sa lecture de Piguet, Pierre écrit : « la musique est un objet d'étude qui a l'énorme avantage de nous tenir un langage qui est clairement distinct du langage que nous tenons quand nous parlons de musique. » Piguet invite ainsi à effectuer ce qu'il appelle un « renversement sémantique », c'est-à-dire, comme le résume Pierre, à « être dans un mouvement qui part de la réalité, ce qui suppose le temps d'accueillir de façon "non loquace" dira Piguet (donc en silence d'écoute) » plutôt qu'être dans un mouvement qui part d'un discours sur la chose, qui donc la détermine avant d'avoir été reconnue (ou encore plaque le général avant d'avoir accueilli le singulier). »

Notre objet d'étude étant les actes de l'interviewer (B) quand il ou elle accompagne l'interviewé (A). Plusieurs questions de recherche me viennent :

Comment B procède-t-il (elle) pour écouter de façon « non loquace » son A ?

Quand il (elle) décide d'interrompre, d'intervenir pour guider A vers l'évocation, quels actes pose-t-il (elle) ?

Au-delà de ce qui est observable (enregistrable) que se passe-t-il intérieurement pour B lors de son accompagnement ? Quel pré-réfléchi singulier ? A quoi B est-il attentif ? etc.

En bref, c'est le « comment » qui m'intéresse à toutes les phases de l'entretien d'explicitation, selon les étapes que nous connaissons (initialiser, focaliser, élucider, réguler), mais en partant du singulier de chaque B, de chaque situation.

Dans tout démarche scientifique empirique, pour obtenir une connaissance nous aurons à dégager des invariants (ou catégories) à partir de l'analyse des données recueillies. Ainsi, selon Piguet et Pierre, à partir de votre manière singulière d'accompagner A en entretien

⁶ Expliciter n°150, p. 65.

⁷ Bulletin d'information du GREX n° 13, pp. 12-16.

d'explicitation (le « singulier »), nous pourrions dégager, peut-être, un « universel ». Je paraphrase là ce que dit Pierre dans son article quand il prend l'exemple de l'étude de la mémoire et explique l'opposition qui se joue entre les couples général/particulier » et singulier/universel :

L'opposition se joue entre le couple général/particulier, le particulier est un cas soumis, déterminé à la loi du général, et donc le particulier est déterminé par un abstrait sans prise en compte de sa singularité (ou comme synonyme, de son individualité).

Cependant à l'individuel (ou au singulier, c'est pareil) correspond, non plus le général, mais l'universel. C'est-à-dire que dans chaque singulier il est possible d'y lire des universaux.

Par exemple : si j'étudie la mémoire, une loi générale montre que dans une liste les éléments les moins bien retenus sont après le milieu de la liste. J'examine votre mémoire, et j'obtiens un résultat particulier concernant votre performance avec une certaine marge d'erreur due aux facteurs aléatoires. Ce résultat particulier doit être conforme à la loi générale des effets de liste. Ça c'est le premier point de vue.

Maintenant j'étudie votre manière d'apprendre cette liste (votre manière à vous, singulière) et je me rends compte que vous en opérez une traduction sensorielle dans votre représentation. J'accède alors à un universel : dans l'acte d'apprendre il existe une possibilité de traduction sensorielle.

*La connaissance de l'individuel passe par les universaux et non par le général.
(p. 13)*

Parviendrons-nous à identifier des universaux à partir du singulier de l'accompagnement en EdE ?

À la suite de cette présentation par Magali, Frédéric a fait remarquer la dimension ontologique de l'article et le fait que Pierre se soit peu intéressé à ce domaine, en tout cas dans le cadre de ses recherches à partir de la pratique de l'EdE. Ont suivi des échanges à propos des options ontologiques qui se trouveraient au fondement de l'entretien d'explicitation, qui se sont achevées par le rappel que Pierre se reconnaissait dans une position constructiviste.

Nous avons poursuivi l'échange en abordant l'importance pour les utilisateurs de l'EdE et spécifiquement les chercheurs, de pouvoir argumenter l'usage de cette méthode, à la fois sur les plans ontologiques et épistémologiques, notamment pour faire des ponts avec leurs cadres théoriques. Frédéric a fait référence au texte de Jean-Michel Besnier sur les théories de la connaissance⁸ pour affirmer que toute épistémologie comprend nécessairement une option ontologique. Après des échanges nourris, il était 13h00 et nous avons décidé d'aller déjeuner pour nous retrouver à 14h30 afin de former des sous-groupes. Alors, nous avons formé 4 sous-groupes de trois personnes :

Anne, Éric et Claudine.

Magali, Isabelle et Claire J.

Claire L, Frédéric et Pierre.

Noëlla, Catherine L. et Catherine K. dite « Prune » pour la différencier.

⁸ Jean-Michel Besnier, *Les théories de la connaissance*, Coll. Que sais-je, PUF, 1996

Méthode

Les sous-groupes conservent la liberté d'organiser leur travail comme ils l'entendent, mais puisque nous avons tous adopté le thème de Magali, nous sommes tous sensés documenter le vécu d'accompagnement de B. Nous avons donc en commun l'enchaînement suivant :

- 1) B accompagne A dans la description d'un vécu d'action quelconque (EdE classique)
- 2) Ce même B est maintenant invité.e à décrire ce qu'il vient de faire dans un nouvel EdE. Ce qui signifie que :
 - B devient A
 - Iel devient chercheur.e principal.e, les membres de son sous-groupe devenant co-chercheur.es lui permettant d'explicitier son action de B.

Frédéric a proposé de poursuivre avec des étapes qu'il avait expérimentées lors de l'Université d'été précédente :

- 3) En prenant bien garde d'être en prise intuitive de son vécu de B, iel écoute tout ou en partie (selon son intérêt de chercheur.e) l'enregistrement du premier EdE (dans lequel iel était B) sans l'arrêter. L'effet recherché est que cette écoute soit éveillante de faits qui ne seraient pas revenus lors du second EdE (dans lequel iel était devenu.e A) ou bien qu'ils puissent gagner en précision.
- 4) Toujours en prenant bien garde d'être en prise intuitive de son vécu de B, iel écoute tout ou en partie (selon son intérêt de chercheur.e) l'enregistrement du premier EdE (dans lequel iel était B), mais cette fois, tous les membres du sous-groupe peuvent demander un arrêt pour compléter, préciser (ceci est réservé à A) ou bien poser des questions d'explicitation (pour les deux B).

Cette option méthodique ressemble beaucoup à la méthode de l'autoconfrontation de J. Theureau, avec toutefois un accent mis sur la prise intuitive, qui est l'exigence propre à la méthode d'explicitation. C'est donc une démarche qui les associe étroitement. Le groupe partage l'idée qu'il faudrait trouver un titre propre à cette méthode et Anne Bationo, Claudine Martinez et Éric Maillard proposent « Auto-explicitation confrontante décentrée (avec changements de points de vue) », ces derniers étant opérés par déplacements spatiaux⁹. On peut donc, certainement, conserver « Auto-explicitation confrontante » dans le cas où il n'y aurait pas de déplacements.

Organisation réelle

Le travail s'est organisé suivant l'emploi du temps suivant :

Jeudi 20 août matin	Accueil, tours de table, ouverture de l'université d'été, exposition du thème
Jeudi 20 août après-midi	Travaux en sous-groupes
Vendredi 21 août toute la journée	Travaux en sous-groupes
Samedi 22 août matin	Point d'étape en plénière
Samedi 22 août après-midi	Travaux en sous-groupes
Dimanche 23 août toute la journée	Travaux en sous-groupes
Lundi 24 août matin	Debriefing final

⁹ Cf. travaux sur les dissociés notamment dans Expliciter 102 de mars 2014 ; voir aussi la note sur les dissociés, par Pierre Vermersch, Expliciter 93 de janvier 2012.

Comptes-rendus des sous-groupes

Sous-groupe Claudine Martinez, Anne Bationo, Éric Maillard

Dispositif de recherche :

Nous avons décidé de procéder de la manière suivante :

- Nous avons commencé par l'EdE d'un V1 de Claudine portant sur le nettoyage de la mèche d'un archet de violon, une activité productive finalisée. Cet EdE a été accompagné par Anne, son B. Puis nous avons décidé que chaque B menant un EdE, venait de vivre un V1 pour lui et donc devenait de ce fait, le A du B suivant. Nous avons donc procédé à un premier tour chacun, donc trois entretiens V2 sur l'activité de B en situation.

- Dans un second temps, nous nous sommes proposés de réécouter notre entretien respectif individuellement, pour identifier des pistes d'expansion informationnelle. Nous avons nommé cette phase une auto-explicitation confrontante décentrée, c'est-à-dire avec un changement de point de vue.

- A la suite de cette phase nous avons réalisé une nouvelle série d'EdE, chacun portant sur un élément du V2 vécu par chacun dans la première série, soit trois reprises de nos V2 respectifs.

- Nous nous sommes autorisés une réécoute libre de nos enregistrements toujours dans la perspective d'identifier des potentiels de développement.

- Enfin, nous avons menés une dernière série de trois entretiens d'explicitation, un chacun, reprises de nos V2.

Nous avons donc réalisé un premier EdE de démarrage, puis trois fois trois tours d'entretien, soit neuf EdE portant sur l'activité de B en tout, trois V2 de départ et six V2 de reprise.

Les résultats de nos investigations : ce que nous avons documenté.

- Nous avons documenté la manière dont B se met en condition, se rend disponible, dans l'anté-début de l'EdE.

- A et B sont interdépendants ce qui autorise une approche de l'entretien en termes de système. Il nous a semblé artificiel de distinguer l'activité de B indépendamment de celle de A. L'accordage réciproque, la synchronisation des rythmes témoignent de cette interdépendance fondamentale. Nous en avons des traces. Cela nous paraît fondamental pour décrire l'activité de B en repérant à quoi il réagit de ce qui lui vient de A et vice versa ce qui vient à A par l'activité de B.

- Nous avons recueilli des données sur la construction progressive (la représentation) que B se fait à partir de l'expérience évoquée par A au cours du déroulement de l'entretien (de la spatialisation objectivante procédant par remplissage, à la spatialisation subjectivante réalisé passivement par remplissement) : ses mots informent du contenu, mettent en place le décor, le contexte d'une manière assez figée, puis la description des actions et la présence des gestes de A modifient la représentation de B et la transforme de statique en dynamique. L'image devient un monde animé, incarné et vivant. L'espace de la représentation ne se situe plus devant soi (B) mais devient un monde vivant dans lequel il pénètre, au fur à mesure que la description s'affine. Il y a une activité de mise en scène de B plus ou moins passivement. Cette « activité passive » de B lui permet de se déplacer à l'intérieur de ce monde constitué par l'expérience de l'autre (A). Il intériorise les gestes de A, car il les redonne quand il devient A pour évoquer son activité de B.

- Nous avons documenté les déplacements de B, lors de son V1, son mouvement de décentration : B se décentre, les prises de décision se déplacent, l'agentivité est réciproque, le curseur décisionnel passe de B à A, ce qui permet à B de s'absorber davantage dans l'interrelation.
- Les notions d'éveil réciproque et les mots-horizon : les relances de B ouvrent des horizons chez A, c'est-à-dire, font venir de nouvelles informations à A qui de ce fait, s'immerge davantage dans son vécu. Mais aussi, les verbalisations de A contiennent des mots qui ouvrent des horizons à B qui s'empare alors de ces mots pour relancer A.
- Nous avons repéré chez B, des activités de renoncement, d'inhibition, de mise en réserve ou d'effacement progressif de soi pour laisser la place à l'autre, capacité de B de développer des gestes de retenue lui permettant de laisser plus d'espace à la subjectivité de A.
- le background de B est toujours présent (expérience accumulée, savoirs faire et concept voire formation de base)
- A noter, l'importance d'interroger les gestes de B en EdE pour cette recherche. B relance A sur les gestes accompagnant la verbalisation mais B réalise aussi des gestes spécifiques qui intensifient l'accordage entre A et B
- Nous avons une description fine d'un moment de suspension, d'attente (de protention à vide) de B, juste après la consigne d'initialisation, correspondant dans le vécu de B, à la mise en place d'un contenant attendant son contenu.
- Nous avons déterminé la logique d'opportunité de B en cours d'EdE. B ne sachant pas ce qui va venir, se trouve dans une vigilance proche d'un affût où il guette le moment juste, l'information significative ce qui alimente de manière concomitante sa représentation en cours et ses relances possibles.
- Nous avons mis au jour comment B installe un système de guidage opératif dans ce qui survient de A de manière plus ou moins pré-réfléchie

Perspectives :

Ce thème, comme d'autres déjà initiés par le GREX, mériterait d'être prolongé après ce travail exploratoire prometteur. Par ailleurs, et depuis quelques années maintenant, nous avons observé que les concepts et les formes liés à l'opérativité pouvaient être décrits de manière très fine et toujours présents à la conscience pré-réfléchie durant l'effectuation de l'action. Cette direction paradigmatique ouvre un champ passionnant nommé à la fin de notre séminaire : la phénoménalité opérative.

Sous-groupe Noëlla Gaigeot, Catherine Kych (Prune), Catherine Laplassotte-Desqueyroux

Pendant ces quatre jours notre groupe, selon la proposition de Magali Boutrais, s'est centré sur l'exploration du B que nous sommes.

Dans un premier temps, nous avons tenté de clarifier nos représentations du travail à réaliser.

Prune s'intéresse à la possibilité de faire décrire les vécus de A et de B d'un même moment d'entretien. Elle est aussi curieuse de la manière dont B oriente son écoute, y compris quand B sait qu'elle écoute, mais ne sait pas exactement ce qu'elle écoute.

Catherine s'intéresse aux compétences de B à déceler les informations manquantes. Comment B les repère-t-il ? Comment vit-il la synchronisation avec A ? B est-il dans un état sensoriel spécifique au contact de l'évocation de A ?

Noëlla, quant à elle, souhaite explorer la relation entre intériorité et extériorité. Elle cherche à comprendre comment B construit le système relationnel A/B. Comment B vérifie son existence, identifie les obstacles ou encore les passerelles ? Elle s'interroge aussi sur les temporalités (linéarité, simultanéité). Comment sont-elles identifiables ?

Parties du principe que les singularités de chacune devaient être respectées, nous avons tenté d'intégrer les différences de champ lexical qui semblent refléter notre usage de l'EdE dans nos activités professionnelles mais aussi notre histoire avec l'EdE (Influence de nos rencontres, de nos formateurs respectifs).

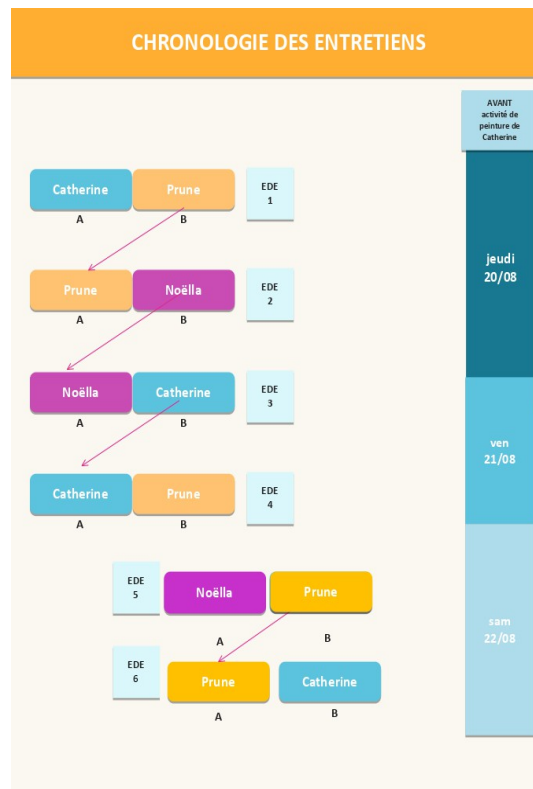
L'une parle de « tempo » tandis qu'une autre utilise le terme de « rythme ». La première de « synchronisation », la seconde de « coordination ».

Notre méthodologie s'est articulée comme suit :

Nous avons combiné temps d'EdE, auto-confrontations ou réécoutes, écriture individuelle avec ou sans auto explicitation et mise en commun.

Le schéma ci-dessous donne à voir comment nos EdE se sont enchaînés. Notre attention se porte sur « le B chercheur » lorsqu'il devient A et qu'il évoque son expérience de B.

Afin de ne pas surcharger le schéma, les C n'y figurent pas mais sont bien présents.



L'entretien initial (20/08) nous intéresse uniquement pour comprendre comment B s'y est pris pour l'interviewer. Entre les temps d'EdE, la réécoute (auto-confrontation) a été testée. Il nous a été impossible d'écouter sagement l'enregistrement jusqu'au bout comme le prévoit le protocole. Des debriefs, des reprises d'EdE, de même que des moments d'auto-explicitations écrites ont ponctué notre écoute. Notons au passage la survenue d'évaluations porteuses d'enseignements mais parfois inconfortables.

Chacune garde néanmoins en tête l'idée de trouver des invariants, des choses qu'elle fait toujours ou très souvent, comme « installer la relation A/B » avant de commencer l'entretien proprement dit.

Le dimanche est dédié à la mise en commun de ces invariants. Or, à peine sont-ils identifiés que les différences, les variations ou les nuances s'imposent dans les discours. Il nous faut dès lors adosser à nos invariants ou points saillants, nos propres variations. Ce que l'une nomme, l'autre ne le nomme pas forcément comme faisant partie de son processus, mais pourtant c'est bien là, comme l'installation de la relation avec A ou la vérification que B a bien compris comment A se représente les choses.

Notons que nous n'utilisons pas le terme de différences mais plutôt celui de variations voire même de nuances. Autrement dit, les grands principes sont les mêmes mais ils s'expriment différemment.

Aussi, sous les critères invariants émis, apparaissent des sous-catégories. Au cœur des discussions se trouve l'utilisation du champ lexical propre à chacune.

Nous réservons la formalisation de nos résultats pour un article ultérieur. Pour autant, le paragraphe suivant livre déjà quelques pistes.

Quels sont les questionnements qui peuvent se dégager de ce travail ?

-Est-il pertinent d'identifier des typologies de B ? Ne sommes-nous pas alternativement des B curieux ou des B soutenant, peut-être contenant ?

-Plusieurs B où plusieurs parties de soi agissent-ils simultanément ? Par exemple un B linéaire, centré sur le fil de l'action vécue qui prévoit de terminer l'entretien et un autre B qui perçoit que A a encore quelque chose à dire

-Pour certaines d'entre nous, ce qui prévaut, c'est l'efficacité de la relation entre A et B plus que l'élucidation. Comment conjuguer ces deux préoccupations ?

-L'état dans lequel se trouve le B serait-il proche du remplissement intuitif ?

-Quel est le lien entre les neurones miroir et l'empathie ? Jusqu'où peut-on travailler cette compétence ? Que disent les neurosciences ? Que faut-il comprendre des travaux de Varela sur l'empathie incarnée, l'intercorporéité, l'embodiment ? Et le récit de l'action vécue dans tout cela, quelle est sa place ?

-Jusqu'où peut-on améliorer toutes ces compétences sans se perdre soi ?

-Faire le bon acte au bon moment, attraper l'opportunité quand elle passe, n'est-ce pas ce que B s'attache à faire tout au long d'un Ede ?

Sous-groupe Claire Llambrich-Molines, Pierre Georges et Frédéric Borde (qui rédige)

Afin d'organiser l'ensemble de notre travail, nous sommes d'abord parties du principe que dans notre méthode de recherche en première personne, « c'est A qui est chercheur.e principal.e ». Et puisque nous avons exprimé le souhait d'être, chacun.e à notre tour, chercheur.e principal.e, nous nous sommes d'emblée réparti le temps du séjour de façon à ce chacun.e puisse disposer de deux demi-journées.

Concernant notre méthode de travail, nous avons adopté l'enchaînement que j'avais proposé au groupe en plénière :

- 1- V1 = Un entretien d'explicitation dans lequel B accompagne A dans la description d'un vécu d'action quelconque (avec toutefois le critère d'être motivant pour A qui le choisit).
- 2- V2 = Un entretien d'explicitation dans lequel le B de l'entretien précédent (V1) devient A et décrit son action d'accompagnement.

- 3- Un temps facultatif de discussion, dans lequel une première analyse peut constater si le V2 est satisfaisant pour la suite.
- 4- Une première écoute de l'enregistrement sans arrêter et sans commentaire.
- 5- Une seconde écoute de l'enregistrement avec des arrêts pouvant être demandés par A et ses co-chercheur.es.

Quelques remarques à partir de la mise en œuvre de cette méthode

- Tout d'abord, nous avons manqué de confort pour les phases d'écoute, surtout pour la seconde, qui demande que l'on puisse naviguer dans l'enregistrement. Or, nous écoutions sur un téléphone. Si je décide de conserver cette méthode, j'anticiperai de manière à disposer de l'enregistrement sur un ordinateur avec un lecteur permettant de revenir dix secondes en arrière. Je penserai aussi à emporter une petite enceinte Bluetooth permettant une bonne audition.
- Il est essentiel que le chercheur.e principal.e s'assure que son vécu, dont il s'apprête à écouter l'enregistrement, soit bien présent pour lui intuitivement. Nous avons constaté qu'en l'absence de cette précaution, l'enregistrement n'a aucune puissance d'éveil et apparaît simplement comme une trace objective qui peut être commentée à *froid*. Dans ce cas, la phase d'écoute perd son sens initial. Il est donc important de veiller à ce que la prise intuitive soit réactivée avant de démarrer l'écoute. Cela peut se faire seul.e (comme une auto explicitation) ou bien accompagné.e par les co-chercheur.es. avec l'invitation habituelle à « prendre le temps de laisser revenir ».
- Sans en avoir discuté, nous avons écouté l'intégralité des enregistrements, en les stoppant pour faire des bouts d'entretiens. Cela amène à consacrer un temps long à cette phase. Nous y avons passé jusqu'à deux heures, ce qui est un tunnel fatigant. Nous pourrions en mesurer le bénéfice escompté quand nous passerons au traitement de nos données.

Sur l'ensemble de ce séjour, notre sous-groupe a donc produit les descriptions d'accompagnements de trois B. Sans être encore revenu.es sur ces données, nous avons d'ores et déjà constaté un certain nombre de faits.



Claire a décrit une complexité d'instances inscrites corporellement, toutes coordonnées, lui permettant d'être en relation avec son A. Cette structure de plusieurs instances, que Claire identifie comme une cognition distribuée, est aussi nommée par elle comme un ensemble de « machines » ayant leurs fonctions propres : la commère (qui fait des commentaires mais qui n'a aucun pouvoir), la pédagogue (qui détient l'autorité), la mémoire (qui enregistre pour les récapitulations), la machine à construire des représentations et la machine à communiquer (liste non exhaustive). Elles sont localisées dans la partie droite du torse de Claire. La partie gauche est toute consacrée à la prise d'informations sous forme de flux. Étant donné que lors de son entretien V1, A était assis à la gauche de Claire, nous avons émis l'hypothèse que cette distribution corporelle de l'ensemble pourrait être conditionné

par la spatialité du dispositif de l'entretien. Nous avons donc testé l'inversion du dispositif, en mettant A du côté droit de Claire. Durant le debriefing de cet entretien test, Claire a pu confirmer la stabilité de l'inscription corporelle de toutes ses instances « machines », dans la partie droite de son torse, alors que les flux la reliant à A (pour simplifier) passaient dans son dos pour atteindre sa partie gauche. Toute cette organisation demande à être décrite en détails

dans un article, mais elle m'a d'ores et déjà amené à penser que nous étions en train de documenter la *phénoménalité opérative* de Claire.

En contraste, les descriptions de Pierre ont en commun avec les miennes de révéler un accompagnement peu inscrit corporellement, mais très porté par des représentations, distribuées dans un espace extra-corporel horizontal, à hauteur des yeux. La distribution des images dans cet espace n'est pas contrôlée, celles-ci apparaissant de façon passive, déclenchées par des associations entre un mot dit par A et une tranche de vécu (par exemple, le mot « ressort » rappelle à Pierre toute une saga de sauvegarde d'emplois dans une usine de ressorts, ou bien « bâtiment où on fait les activités, dans un camping » me rappelle des vacances très lointaines). Ces souvenirs sont plus ou moins utiles selon ce qui revient, mais nous semblons tous deux dépendants de représentations nous permettant de poursuivre un aspect de l'accompagnement qui semble également important pour nous, celui consistant à *comprendre* l'action décrite par A. Ce point a été remarqué par Claire, qui n'éprouve pas ce besoin dans son accompagnement. Cette importance donnée à la compréhension nous rend dépendants de notre capacité à nous représenter ce que A décrit, et son absence peut nous mettre en difficulté (Pierre ne peut pas se représenter un « pinceau japonais » et se trouve bloqué pour questionner, pour ma part j'éprouve un grand inconfort de ne pas pouvoir me représenter clairement une procédure et d'en comprendre le résultat).

A partir de ce constat, nous avons supposé que nos fonctionnements réciproques devaient implicitement *constituer nos A*. C'est-à-dire que Claire, en tant que B, a beaucoup questionné nos vécus corporels, constatant ma résistance. Inversement, j'ai sans doute tendance à questionner l'action de A sur un mode visuel et intentionnel. Cela reste à vérifier.

Nous avons donc matière à articles pour cette année...



D'après Adolph Gottlieb - Premonition of Evil - 1946

Sous-groupe de Claire Jondeau, Isabelle Danet, Magali Boutrais

Méthode de recherche du sous-groupe

Nous appelons V1 un premier EdE où A explicite une tâche, cela constitue le vécu de référence du B. Nous appelons V2, le deuxième EdE où le B du V1 devient le A du V2. Nous nous sommes mises d'accord sur la méthodologie suivante : enchaîner V1 et V2 sans débriefer entre les deux et faire cela pour chacune d'entre nous. Juste après le V2, nous prenons 15 minutes d'écriture individuelle.

Tableau 1 Déroulement de nos entretiens

	Jour 1			
Tour 1	EdE V1 n°1	A = Claire	B = Isa	C = Magali
	V2 de B n°1	A = Isa	B = Magali	C = Claire
	Pause individuelle "écriture"			
Tour 2	EdE V1 n°2	A = Magali	B = Claire	C = Isa
	V2 de B n°2	A = Claire	B = Isa	C = Magali
	Pause individuelle "écriture"			
Tour 3	Jour 2			
	EdE V1 n°3	A = Isa	B = Magali	C = Claire
	V2 de B n°3	A = Magali	B = Claire	C = Isa

Après ces trois tours, nous avons écouté l'EdE V1 de chacune successivement, en trois temps distincts :

- nous écoutons l'EdE du V1 enregistré en intégralité, le B du V1 se maintient en prise, reste absorbé dans son vécu de l'entretien qu'il a mené, les deux autres membres du groupe pouvant prendre des notes sur les moments qui leur paraissent intéressants à creuser ;
- nous ré-écoutons le même V1 avec, cette fois-ci, la possibilité pour le B du V1 d'interrompre quand de nouveaux éléments du V1 lui apparaissent. Les deux autres membres du groupe, assises autour du B, peuvent le questionner lors des arrêts pour faire expliciter davantage.

Tableau 2 Déroulement des réécoutes des EdE V1

Jour 2			
Écoute de l'EdE V1 n°2	Magali	B = Claire	Isa
Jour 3			
Écoute de l'EdE V1 n°3	Isa	B = Magali	Claire
Jour 4			
Écoute de l'EdE V1 n°1	Magali	B = Isa	Claire

- nous écoutons chaque V2, installées autour de la table, en prenant chacune des notes. Chacune peut faire signe d'arrêter dans une perspective de commentaires et de début d'analyse.

Remarques sur la méthode de recherche

Après les deux temps d'écoute du V1 (première écoute sans arrêt et deuxième avec arrêts demandés par B), est apparu le besoin d'écouter le V2. Cette double écoute V1 puis V2 nous a semblé utile pour la triangulation des données et nous décidons de systématiser cela.

Nous constatons qu'il est difficile pour le B du V1 de rester en prise et de ne pas formuler de justifications lorsqu'il écoute son entretien. Cette double écoute (V1 puis V2) nous a permis de mieux discriminer les positions de parole. Cependant, avec le recul, nous constatons qu'en tant que B, nous étions souvent en PPI lors de l'écoute même si cela demandait beaucoup d'efforts pour le B concerné et nécessitait la vigilance des deux autres. Pour le A du V1, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile de questionner le B lors de l'écoute du V1.

Début d'analyse

Nous nous sommes donné un temps de synthèse individuelle, avant de regrouper nos débuts d'analyse pour la synthèse de la dernière matinée de l'Université d'été. Voici ce qu'il en ressort :

- quand B accompagne A, plusieurs activités internes peuvent se produire : des auto-évaluations positives et négatives, des auto-régulations, des constructions mentales pour orienter son action, des gestes ou des propos retenus, non exécutés. Nous espérons documenter les fonctions de ces activités internes.
- B fait beaucoup de choses en même temps. Cette complexité sera à documenter. Le challenge consiste à trouver la forme la mieux à même de représenter cette complexité.
- à plusieurs moments dans l'entretien, B sent qu'il est connecté à son A. À quoi le sait-il ? Comment s'y prend-il pour se connecter à A ? (A quoi reconnaît-il ce remplissement intuitif ("je suis avec elle") ?) Il sera intéressant de documenter cela.
- B fabrique des représentations mentales sous différentes modalités sensorielles (images, sons) à partir de ce que dit A. Par exemple, il arrive que B pioche dans son propre environnement (contexte) pour se représenter ce que décrit A comme contexte. Cette opération de B est-elle équivalente au "remplissage" du A quand le remplissement intuitif ne s'opère pas ? Quelle est la fonction de l'opération ?
- B s'accorde à l'intensité de la voix et au débit de parole de A.
- au début et tout au long de l'entretien, B **s'assure** de l'intérêt que A peut avoir pour évoquer son vécu et de sa motivation à poursuivre.
- B repère les changements de temporalités dans le vécu de A ou/et les changements d'espace. B s'en sert pour comprendre la chronologie du vécu de A et pour faire des relances. Nous espérons documenter plus précisément comment procède B.
- B a besoin de se situer dans le fil chronologique, ce qui n'est pas le cas du A qui est dans la phénoménalité de son vécu.

Au vu de la description de l'ensemble de ces éléments, nous pourrions esquisser une typologie d'accompagnements de B, à compétence égale. Parmi les invariants, nous remarquons :

- la connexion à A, mais elle ne se manifeste pas de la même manière pour chacune d'entre nous ;
- l'écoute et l'attention portée à A (affût, guette) faites de prises d'informations diverses (mots, rythme de la voix et intonations, visage, gestes, etc.).

Conclusion à propos de l'université d'été 2026

Les comptes-rendus des sous-groupes sont riches de pistes de travail, comme notre debriefing final du lundi matin le laissait penser. Il faut prendre en compte le fait qu'un thème aussi central dans le dispositif de l'EdE ne pouvait que fournir un site d'étude fertile et passionnant. On pourrait encore une fois s'étonner que nous ne l'ayons pas (plus) abordé précédemment, mais les précisions méthodologiques et conceptuelles que l'on peut lire dans les comptes-rendus des sous-groupes reflètent une compétence de recherche collective qui semble assez récente.

Entre autres exemples possibles, avec une question comme « les concepts de remplissement intuitif et de remplissage, qui étaient jusqu'ici réservés pour la détermination de l'évocation de A, pourraient-ils être appliqués au vécu de B ? », ou bien encore le constat que nous travaillons à la description et à la détermination de la « phénoménalité opérative », nous avons deux exemples d'objets de pensée qui relèvent très précisément d'un paradigme psycho-phénoménologique qui nous appartient en propre. Nous continuons à construire notre méthode de recherche, toujours fondée sur le remplissement intuitif, mais aussi en quête de vérification par confrontation. Et, dès le partage oral en debriefing, nos récoltes résonnent entre elles, laissant entrevoir des invariants et des types.

L'année qui vient nous laissera-t-elle le temps et l'espace pour réaliser, sous forme d'articles, ce magnifique potentiel... il faudra sans doute, plus que jamais, le vouloir.



Comment se projette-t-on imaginativement dans un usage futur ? Dimensions, processus et profils

Sonia ADELÉ

*Univ Gustave Eiffel, COSYS-GRETTIA, F-77454 Marne-la-Vallée, France
sonia.adele@univ-eiffel.fr*

Béatrice CAHOUR

*C.N.R.S. i3 Institut Interdisciplinaire de l'Innovation, Télécom Paris SES/IPP, 91120
Palaiseau, France
beatrice.cahour@telecom-paris.fr*

Catégorie de soumission : contribution pour un symposium

RÉSUMÉ

L'imagination renvoie à la capacité mentale à transcender le temps, l'espace et les circonstances pour créer des mondes fictionnels ou considérer des alternatives des expériences actuelles. La littérature renseigne peu la génération dynamique des imaginaires. Nous avons exploré ce processus à partir d'une étude par Entretien d'Explicitation (Vermersch, 2014) auprès de 11 personnes ayant l'habitude de décrire leurs vécus. Ces entretiens portaient sur une activité préalable de projection imaginaire où les participants étaient invités à s'imaginer utiliser un type de véhicule nouveau (tricycle électrique carrossé) lors d'un trajet de leur choix. Nos résultats mettent en avant les dimensions de l'imaginaire (perception, action, pensées et émotions) ainsi que les processus mis en œuvre (contrôle et non-contrôle, incohérence/invraisemblance, fragmentation temporelle et spatiale, comparaisons avec le connu) et certaines différences interindividuelles. Ce travail permet de renseigner le processus imaginaire dans une situation d'usage pour le favoriser dans des méthodologies visant la conception.

MOTS-CLÉS

Quasi-expérience vécue, projection, imagination, méthode, conception

1 INTRODUCTION

Depuis un peu plus d'une vingtaine d'année, l'ergonomie s'est engagée dans la conception pour le futur (Brangier & Robert, 2014). Cette ouverture a nécessité de réfléchir à de nouvelles méthodes pour imaginer le futur et les usages qui lui sont associés, au côté des méthodes déjà inventées par l'ergonomie de conception, comme les scénarios, la simulation (Daniellou, 2004), le prototype et les tests utilisateurs.

Dans ce but, la majorité des travaux existant dans la recherche a visé à rendre des experts (designers, ergonomes...), plus rarement des utilisateurs futurs probables, plus créatifs ; c'est-à-dire capables de générer des idées originales et adaptées à la situation. (Bonnardel & Lubardt, 2019). Si cette centration sur la créativité a des avantages notables, comme de permettre d'ouvrir totalement le champ des possibles, elle n'en est pas moins une manière d'éloigner la conception d'usages réels ou réalistes et de perdre en validité écologique.

D'autres travaux plus minoritaires, débutés à la fin des années 2010, se sont centrés sur l'implication exclusive des utilisateurs futurs probables à la conception de systèmes futurs. Ils reposent notamment sur la projection des utilisateurs futurs probables dans une situation future inconnue d'eux, par l'intermédiaire de leur imagination, en vue de recueillir une expérience imaginée qui sera exploitable pour la conception (Allinc et al., 2019). Cette expérience aurait toutes les caractéristiques de l'expérience vécue (Cahour et al., 2016) mais par l'imagination.

Elle est nommée quasi-expérience (Hoarau & Cahour, 2021 ; Maniga et al., 2026). L'utilisation de ce terme souligne l'aspect multidimensionnel et incarné d'une expérience vécue imaginairement. Dans cette quasi-expérience, les participants imaginent des situations dans lesquelles ils agissent, pensent, perçoivent et ressentent des émotions.

Cette richesse de l'imaginaire et ses caractéristiques phénoménologiques ont été étudiés de façon expérimentale par la psychologie autour de la notion de pensée orientée future (D'Argembeau & Van der Linden, 2004). Les nombreuses études renseignent sur les caractéristiques de cette pensée et notamment sur son appui sur les expériences passées et son ancrage dans le contexte de l'histoire de vie de l'individu (D'Argembeau, 2016). Elles éclairent aussi les ressemblances et les écarts qu'il peut y avoir entre le vécu réel et l'imagination. La quasi-expérience est semblable à l'expérience réelle en ce qu'elle implique un contexte spatio-temporel précis, des sensations riches, des émotions ayant une valence et une intensité et une vue à la première personne (De Brigard & Giovanello, 2012). Elle peut être différente car elle peut être floue, imprécise, à la troisième personne, narrativement fragmentée et composée d'images disparates, mais aussi idéalisée (D'Argembeau & Van der Linden, 2006).

Enfin, les recherches sur les images mentales (utilisées pour la réhabilitation dans le sport et la psychothérapie) se sont intéressées à un paramètre qui peut nous concerner dans le cadre de l'usage de l'expérience vécue imaginaire pour la conception : la contrôlabilité. La contrôlabilité est « *la facilité et la précision avec lesquelles une image peut être transformée ou manipulée dans l'esprit de quelqu'un* » (Moran, 1993, p. 158) de façon intentionnelle.

Les études existantes sur l'imagination visaient à comprendre les mécanismes qui sous-tendent les processus de pensée ou à les utiliser dans un but de réhabilitation. Leurs résultats doivent être réexplorés à la lumière des buts de conception de l'ergonomie. L'objectif de cette étude est d'explorer de façon approfondie une activité d'imagination, dans le but de valider l'intérêt d'utiliser l'imaginaire pour la conception. En particulier, nous soulignerons les ressemblances et différences entre l'expérience imaginaire et l'expérience réelle. Notre second objectif sera de mettre au jour des différences interindividuelles. Nous concluons sur des préconisations de protocole méthodologique.

2 MÉTHODOLOGIE

La méthodologie qualitative vise à amener les participants à vivre une quasi-expérience d'usage grâce à leur imaginaire, en les aidant à verbaliser ce qu'ils ont imaginé et comment. L'analyse du corpus porte sur les processus cognitifs et les dimensions de l'expérience imaginée.

2.1 Participants

L'étude compte 11 participants volontaires sachant rouler à vélo, tous experts de l'Entretien d'Explicitation (Vermersch, 2014). Ce choix a été fait en raison de la difficulté de la tâche qui leur a été demandée d'imaginer un trajet avec un tricycle électrique carrossé qu'ils n'ont jamais utilisé puis retrouver et décrire ce moment imaginé pendant un Entretien d'Explicitation. Cela garantit que les reconstructions seront limitées et que la description du vécu sera fine.

L'expertise des participants est garantie par le fait d'être membre du Groupe de Recherche sur l'explicitation (GREX 2). Tous pratiquent l'entretien d'explicitation en tant qu'interviewé et intervieweur depuis 4 ans à plus de 20 ans. Ils ont été contactés par le président de cette association suite à notre sollicitation. Les volontaires qui se sont manifestés ont reçu une notice d'information puis, après un délai de réflexion, un formulaire de consentement auquel ils ont répondu par mail.

Nos 11 participants sont âgés de 40 à 80 ans, 3 sont des hommes, 7 ont une pratique nulle ou occasionnelle du vélo. 4 ont imaginé un trajet urbain sur route, 5 un trajet en zone rurale sur route et 2 un trajet sur une infrastructure séparée de la route.

2.2 Procédure, matériel et analyse

La procédure complète comprend 5 étapes successives et dure entre 35 min et 1h20 (M = 60 min). Elle a été réalisée dans le respect des règles d'éthique et de gestion des données à caractère personnel¹⁰, et menée en septembre et octobre 2024 en visioconférence.

Étape 1 : L'objectif de l'étude est présenté oralement et les participants sont interrogés sur leur âge, leur profession et leur pratique de l'entretien d'explicitation et du vélo.

Étape 2 : La présentation du véhicule, est faite par le biais d'images affichées en plein écran sur l'ordinateur du participant (Figure 1) et d'explications techniques orales. Ces images ont été sélectionnées pour permettre une représentation complète de l'objet (différents points de vue intérieurs et extérieurs, détails techniques, éclairage de nuit). Nous apportons ensuite des réponses à leurs questions, le cas échéant.

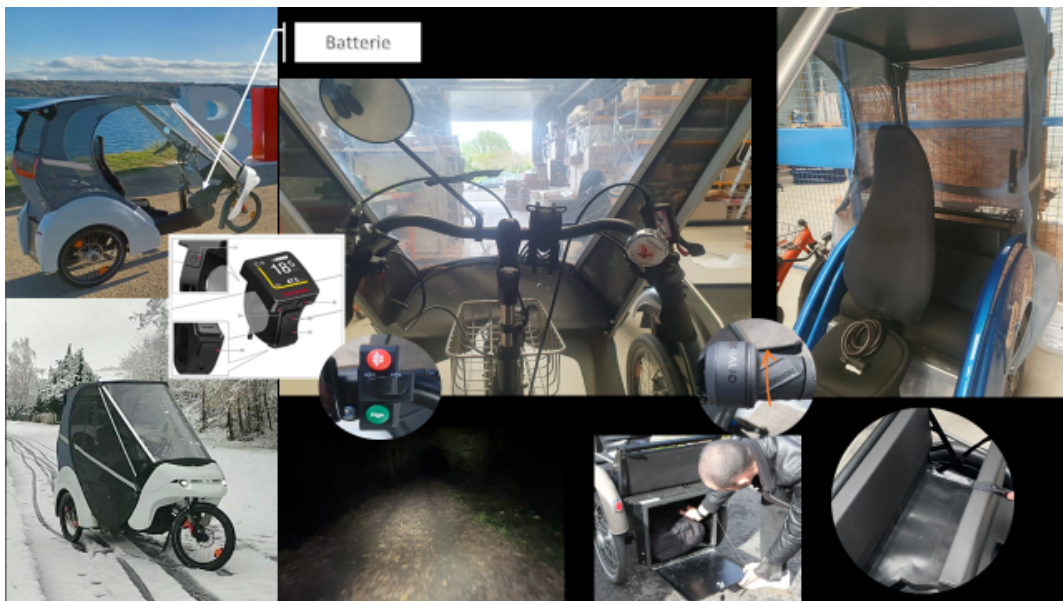


Figure 1. Images de présentation du véhicule

Étape 3 : Les participants sont invités à réfléchir à un trajet court qu'ils connaissent et à son contexte (avec qui, pour aller où, dans quel but), sur lequel ils pourraient utiliser ce véhicule. Puis, ils passent 1 à 2 minutes à visualiser globalement ce trajet et ses différentes étapes sans trop de détails.

Étape 4 : Les participants choisissent ensuite un moment d'environ 1 minute de ce trajet selon leurs propres souhaits. Il leur est alors demandé « D'imaginer de façon détaillée ce moment pendant 2-3 minutes. » Chez nos participants, la durée de cette étape est comprise entre 15 secondes et 4 min 46 (M = 1 min 45). Il leur est préalablement précisé qu'il est possible, durant cette phase, de poser toutes les questions techniques qui pourraient gêner leur imagination.

Étape 5 : Un Entretien d'Explicitation est ensuite mené pour faire décrire ce qui s'est passé pour la personne pendant le moment d'imagination. L'entretien d'explicitation est une méthode d'inspiration phénoménologique nécessitant une formation spécifique. Il permet d'accéder au vécu subjectif en première personne d'un moment situé (Vermersch, 2014) de façon chronologique. La consigne introductive utilisée est la suivante : « Maintenant, si vous en êtes d'accord, j'aimerais que vous décriviez ce moment que vous venez d'imaginer et la manière

¹⁰ Le protocole a fait l'objet d'un avis favorable du comité d'éthique de l'Université Gustave Eiffel en date du 15 juillet 2024 sous le numéro N°2024-014. Il a été établi dans le respect du RGPD.

dont cette expérience imaginaire vous est apparue, vous a traversé ; dites-moi si vous reviennent des pensées, des actions, des perceptions sensorielles, des émotions ou tout autre chose ; des souvenirs peut-être, des images, des sons, des sensations corporelles ou autre... Prenez le temps qu'il vous faudra pour laisser revenir ce moment et quand vous êtes prêt.e faites-moi signe [silence et attente d'un signe]. Qu'est-ce qui vous revient de ce qui s'est passé pour vous durant ce moment d'expérience imaginaire ? ». Les relances, produites après vérification que l'interviewé.e a un souvenir vivace du vécu, portent sur ce qui a été fait, pensé, perçu ou ressenti. Ce sont des relances non inductives du type « Est-ce qu'il vous revient des pensées ou des souvenirs peut-être qui sont venus dans votre expérience imaginaire, à ce moment-là ? ». Certaines relances sont inspirées par l'exploration des sous-modalités sensorielles de la PNL¹¹ et permettent de détailler les caractéristiques des images, sons, odeurs, sensations corporelles imaginées. Par exemple : « Est-ce que cette vue est plutôt en couleur ? Plutôt en noir et blanc ? », « Comment c'est, quand vous le sentez ce dos d'âne ? ». Les relances aident la personne à rester en contact avec son souvenir et à accéder à certains éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles à la conscience réfléchie et verbalisable. Les entretiens sont enregistrés puis retranscrits. Ils sont d'une durée comprise entre 15 et 50 min (M = 33 min).

L'analyse des entretiens comporte deux temps. Concernant l'analyse des processus cognitifs de l'expérience imaginée, les informations intéressantes ont été codées manuellement dans le logiciel de traitement de texte à partir du corpus et en s'inspirant de la littérature. Ces processus sont analysés de façon qualitative et présentés avec des exemples dans les résultats. Nous avons identifié (1) les marques de contrôle ou d'absence de contrôle sur l'imaginaire, (2) les incohérences/invraisemblances, (3) les fragmentations temporelles et spatiales, (4) les comparaisons entre le mode de transport imaginé et les modes connus. Concernant les différentes dimensions de l'expérience vécue, les actions, perceptions sensorielles, pensées, émotions (Cahour et al., 2016) sont surlignées dans le corpus, en différenciant les descriptions du vécu des discours métacognitifs où le participant décrit par exemple ce qui n'a pas été vécu. Dans le cas des perceptions, des sous-catégories ont été créées pour chaque sens. Pour les actions, pensées et émotions, des sous-catégories sont créées de façon inductive à partir du contenu des entretiens. Ces sous-catégories sont décrites dans la partie résultats et leur expression est quantifiée par participant. Chaque élément décrit n'est comptabilisé qu'une fois. Par exemple, si la personne parle plusieurs fois d'un élément perçu, celui-ci n'est compté qu'une seule fois. Toutes ces informations sont collées et organisées dans un tableur.

3 RÉSULTATS

Nos résultats mettent en avant les processus mis en œuvre ainsi que les dimensions de l'imaginaire (perception sensorielle, action, pensées et émotions) et certaines différences interindividuelles (profils).

3.1 Processus cognitifs de l'expérience imaginée

Les processus dégagés du corpus sont le contrôle/non contrôle de l'imaginaire, l'incohérence/invraisemblance, la fragmentation temporelle/spatiale et la comparaison avec le connu.

¹¹ La PNL, ou Programmation Neurolinguistique est utilisée ici uniquement sur le plan du questionnement des sous-modalités sensorielles. « Par exemple, une image visuelle peut être décrite suivant les oppositions proche/lointaine, nette/floue, brillante/mate, colorée/non colorée, petite/grande, statique/en mouvement, etc. » (Vermersch, 2014, p.201)

3.1.1 Contrôle vs. absence de contrôle de l'imaginaire

Le contrôle est l'un des paramètres fréquemment identifiés dans la littérature sur l'imagerie mentale (Moran, 1993). Dans nos entretiens, les participants verbalisent une forme de contrôle (6 participants) ou de non-contrôle (5 participants) sur ce qu'ils imaginent.

Le contrôle est présent lorsque le participant déclare avoir choisi spécifiquement le déroulement de l'imaginaire, parfois vers des moments agréables ou faciles. On peut voir des marqueurs langagiers tels que « je me dis que », « je l'ai chassée [cette image] », « j'ai construit mes images », « on peut imaginer que... ». Contrairement à l'expérience réellement vécue, les personnes peuvent s'arranger avec l'expérience imaginée.

P4 : « Dans mon imaginaire, je me dis qu'il n'y a pas de voiture. »

P8 : – « Donc, j'ai eu une image avec de la buée qui était assez gênante, en fait. Et puis, du coup, après, je l'ai chassée. Et j'ai juste vu de la pluie sur le plexiglas.

I (Intervieweuse) : – Vous l'avez chassée ?

P8 : « vu que j'étais gênée, je me suis dit, ben, non, il n'y a pas de buée, quoi, du coup [rire]. J'ai construit mes images, en fait, avec les questions que je me posais. Et après, je me suis arrêtée sur une image en fait de plexiglas qui reste assez clair, avec un peu de gouttes d'eau, mais qui n'est pas gênant. »

P7 : « Même si j'ai eu quelques doutes sur les dimensions de la roue, je ne les connais pas. Mais je me suis dit que ça ferait bien l'affaire [que la roue rentrerait dans le parking à vélo]. »

Inversement l'absence de contrôle se manifeste par l'irruption d'images involontaires ou par des choix qui ne sont pas faits. Les marqueurs langagiers indiquent que ce qui est imaginé est indépendant de la personne, ça lui échappe.

P1 : « C'est marrant parce que j'ai l'impression que [...] mon imagination s'occupe plus de ce qui se passe à gauche que de ce qui se passe à droite. »

P3 : « Mais je n'ai pas décidé, c'est venu [qu'il faisait beau]. »

P4 : « Mais il n'y a toujours pas Firmin [son petit-fils] derrière. Véritablement, il n'est pas là, lui, le petit. Alors qu'au départ, dans mon imaginaire, on partait tous les deux du marché. Il a disparu en cours de route. »

Cet aspect de l'expérience imaginaire est absent de l'expérience réellement vécue.

3.1.2 Incohérence, invraisemblance

Cette dimension ressort plutôt de méta-commentaires faits par les participants que de la description stricte de la quasi-expérience vécue par l'imagination. Les participants expriment des étonnements, constatent des choses qui se produisent un peu comme par magie, invraisemblables voire incohérentes (de l'ordre du non-contrôlé). Ces phénomènes sont présents dans 4 entretiens :

P1 : « C'est les mêmes voitures que j'avais à gauche et là elles sont à droite. » Dans cet extrait, le participant constate que son imagination a déplacé des voitures qu'il voyait préalablement à sa gauche, vers le côté droit qui n'était pas présent visuellement dans son imaginaire au préalable.

P3 : « Je le regarde [le frein] et apparemment, ça suffit [pour arrêter le véhicule]. C'est magique ! »

P4 : « Ben, j'appuie sur un truc, je ne sais même pas ce que c'est, mais qui dit que ça y est, il est garé. »

P9 : « il y a une incompatibilité entre la lumière que je vous ai décrit tout à l'heure [matin gris brumeux] et la façon dont la route me paraît sèche. [...] Donc là, en termes de cohérence de temps, euh... »

A notre connaissance il n'existe pas de références sur ce phénomène dans la littérature et ce phénomène n'apparaît pas quand il s'agit d'une expérience réellement vécue.

3.1.3 Fragmentation temporelle et spatiale

Dans 4 entretiens, les participants expriment des trous, des vides et des sauts dans ce qui a été imaginé. Pour évoquer ces ruptures de continuité spatiale et temporelle dans l'imagination d'événements futurs, la littérature parle de cohérence vs. fragmentation (D'Argembeau & Van

der Linden, 2006). Les verbatims montrent bien qu'il s'agit de moments non imaginés et non de moments qui ne reviennent pas en mémoire durant l'entretien.

P5 : - « Là, j'étais un peu craintive, parce qu'effectivement, le passage dans le chemin est un petit peu mouvementé, si je peux dire. Il y avait des bosses. Donc, ce qui me revient le plus, effectivement, c'est des espèces de craintes. Les [instants] juste-avant. Et puis, en quelque sorte, je me retrouve juste après. »

I : - C'est-à-dire qu'il s'est passé quoi entre le juste avant et le juste après dans votre imagination ?

P5 : - Il y a un trou.

I : - Il y a un trou ?

P5 : - Oui. C'est pas imaginé. Il y a un trou. »

Une autre interviewée a imaginé arriver à sa destination mais n'a pas imaginé l'action permettant d'immobiliser le véhicule.

I : - « Quand vous stationnez, comment vous faites ?

P3 : - [...] j'avoue que je crois que j'ai sauté le moment où je mets le frein. Finalement, en fait, je le vois le frein, mais je ne fais rien avec le frein de parking. [...] Là, il me revient maintenant que dans mon imagination, je le vois. Je vois une poignée, mais dans mon imagination, je n'ai rien fait avec. »

Dans l'extrait suivant, le participant est arrêté à un stop et imagine son redémarrage, puis revient sur l'imagination de son arrêt quelques instant avant.

P1 : « [Quand] je me suis représenté que je démarrais, je me suis dit [...], comment je me suis arrêté. »

Ce phénomène est spécifique de l'expérience imaginée et absent de l'expérience réellement vécue. L'expérience imaginée n'est pas « chronologiquement pleine », contrairement à l'expérience réelle (même si le souvenir de celle-ci peut être fragmenté). Cette fragmentation est typique de l'imaginaire tel qu'il se déploie naturellement, qui est étudié ici.

3.1.4 Comparaison au connu

Nous avons relevé de très nombreuses comparaisons réalisées par les participants entre ce qu'ils connaissent d'un autre véhicule (voiture, VAE, vélo cargo majoritairement) et ce qu'ils imaginent. Ces comparaisons permettent aux participants d'imaginer une situation inconnue à partir de ce qu'ils connaissent, mais aussi de décrire leurs sensations à l'intervieweuse. La comparaison sert de point de repère pour constater des similitudes et pour marquer des différences. Ce résultat confirme le fait que l'imagination provient de la réutilisation d'expériences passées (D'Argembeau, 2016). Dans notre cas, cette réutilisation se manifeste principalement sous la forme de comparaisons de situations. Les comparaisons concernent le plus souvent les sensations corporelles associées à la conduite mais aussi la forme physique du véhicule et ses caractéristiques techniques.

P8 : « Je sais que j'ai pas mal d'interrogations sur ma posture. J'ai une interrogation sur... Mais en fait, voilà. Le vélo, à la fois, il me revient ma posture sur le vélo qui est assez droite avec la force dans les jambes. Et donc là, j'essaie de trouver... la bonne inclinaison en me disant mais est-ce que j'ai assez de force ? [silence] J'essaie de trouver la bonne inclinaison dans la manière dont je suis installée. »

P2 : « tel que je l'ai vécu quand je l'ai imaginé, c'est comme si j'étais dans ma voiture, mais un cocon plus... comment dire, moins solide. Plus fragile... pas fragile mais plus, comment dire... plus fin, plus perméable à l'environnement, mais quand même, il y a quand même un espace, il y a quand même un cocon, quoi. »

Des sensations reviennent dans les commentaires comme étant difficiles à imaginer en l'absence de références sur lesquelles se raccrocher, par exemple lorsque l'on n'a jamais utilisé un vélo électrique : *P1 : « Je n'arrive pas à intégrer dans ma représentation le fait que je suis assisté. »*

3.2 Dimensions de l'expérience imaginée

Dans cette partie nous allons décrire le contenu des entretiens en termes d'expérience imaginaire. Les perceptions, actions, pensées et émotions décrites par les participants sont précisées.

3.2.1 Perceptions sensorielles

Nous avons codé, dans les entretiens, des perceptions visuelles (majoritaires), auditives et olfactives. Les perceptions gustatives n'ont jamais été évoquées. Les perceptions corporelles sont très présentes également. Elles ont été différenciées en catégories plus fines qui sont mieux à même de décrire ce qui est imaginé autour de l'usage –physique– d'un véhicule à pédales à assistance électrique. Ces sous-catégories de sensations ne font pas l'objet d'une classification consensuelle dans la littérature tant les organes associés, les stimulus et les propriétés tangibles sont variés. Nous avons donc fait des choix à partir des contenus sémantiques des entretiens, en différenciant (1) la proprioception (position des membres dans l'espace et leur mouvement, effort, force, lourdeur), (2) l'équilibration (perception d'équilibre, position globale du corps, sensation de vitesse), (3) la thermoception (sensation de température de l'environnement et de son corps) et (4) l'intéroception (sensations internes comme la douleur, la faim, la soif, la salivation et le rythme cardiaque).

Les participants nous informent parfois, dans une posture métacognitive, de ce qu'ils n'ont pas perçu. Par exemple, 4 participants disent ne pas voir les contours précis du véhicule, et 3 participants disent ne pas ressentir l'effort de pédalage.

3.2.2 Actions

Les actions recouvrent une très grande diversité de possibilités (21 types d'actions recensés). Nous présentons ici ces actions regroupées en trois catégories: (1) actions génériques de conduite que nous pourrions retrouver aussi bien pour une voiture ou un vélo classique (les plus nombreuses), (2) actions spécifiques de conduite qui sont plutôt propres à un véhicule comme celui-ci (vélo), (3) actions hors conduite (menées véhicule arrêté et hors du véhicule).

Dans une posture métacognitive, les participants nous informent sur ce qu'ils n'ont pas fait (gérer les commandes du véhicule, gérer les portes et le coffre, attacher le véhicule). La seule action non imaginée qui est mentionnée deux fois est le fait de pédaler.

3.2.3 Pensées

Cette catégorie renvoie à la part du fonctionnement mental que les sujets décrivent avoir eu durant le trajet imaginé ; ces pensées ou activités mentales ont été classées en 6 catégories

(1) La catégorie des « *connaissances/souvenirs* » renvoie à ce que les participants savent déjà, du fait d'expériences passées mais aussi des souvenirs précis. On retrouve par exemple des sensations connues, les règles de la conduite, les connaissances d'un lieu, le design de certains objets, ou des souvenirs du moment de présentation du véhicule en début de protocole, et des souvenirs plus personnels de chutes à vélo, de vacances à la mer, de trajets antérieurs. (2) La catégorie « *décisions* » regroupe toutes les prises de décisions lors de l'usage imaginé du véhicule (e.g. où se stationner, où circuler). (3) La catégorie « *évaluations* » regroupe les jugements et estimations faites lors de l'usage imaginé du véhicule. Les évaluations sont principalement liées aux caractéristiques du véhicule (e.g. ça ne passe pas en largeur). Certains évaluent aussi leur propre comportement, celui des autres usagers de la route ou les caractéristiques de cyclabilité de l'environnement. (4) La catégorie « *anticipations* » comprend les pensées visant à préparer certaines phases du trajet, principalement des manipulations du véhicule, ou des risques potentiels. (5) La catégorie « *questionnements* » réunit les questions que les participants se posent sur l'usage du véhicule pendant le trajet imaginé (e.g. comment se stationner ou le véhicule peut-il rouler sur des graviers). (6) La catégorie « *Focalisation de l'attention* » regroupe les éléments de la situation sur lesquels les participants disent porter particulièrement leur attention durant l'expérience imaginée.

Parmi ce qui est verbalisé comme « *impensé* » (très peu nombreux, 8 éléments seulement pour 5 participants), aucun élément n'est commun entre les différents entretiens.

3.2.4 Émotions

Nous avons enfin catégorisé les états émotionnels ressentis pendant cette expérience imaginaire. Dans notre analyse, nous considérons les émotions au sens de Cosnier (1994) qui réunit les émotions de base et leurs dérivés avec les sentiments (e.g. culpabilité, perte de contrôle). Nous avons codé une majorité d'émotions positives (plaisir, sécurité, satisfaction, intérêt). Les émotions négatives relevées sont le sentiment d'insécurité, la surcharge cognitive, l'inquiétude, l'hostilité perçue de l'environnement. P2 exprime des sentiments d'agréabilité dans le véhicule et d'hostilité au dehors :

P2 : « Il fait bien nuit et c'est pas agréable, c'est-à-dire que j'ai une sensation agréable dans le véhicule parce que je... j'ai une sensation de chaleur en fait. La discussion avec mon fils, de confort. Mais par contre dehors c'est un peu hostile. »

Dans le plaisir, nous retrouvons des manifestations de confort, de moment agréable, de perceptions sensorielles plaisantes, de facilité de conduite. L'inquiétude est principalement liée au fait d'anticiper des difficultés potentielles avec la prise en main du véhicule. La satisfaction est liée à des modes de fonctionnements du véhicule qui sont cohérents avec leurs attentes (e.g. possibilité de pédaler assise). Enfin, l'intérêt est toujours lié à la curiosité, au plaisir d'expérimenter le véhicule.

L'insécurité est liée au risque de chute et à la vulnérabilité du véhicule face au trafic et la sécurité au fait de se sentir stable et visible.

3.3. Comparaisons interindividuelles : expérience imaginée et processus associés

Est-ce que tout un chacun imagine un usage futur de façon comparable en termes de dimensions imaginées et de processus ? Nous avons observé la répartition des dimensions de l'expérience vécue et des processus vus précédemment parmi les participants.

Tableau 1. Dimensions de l'expérience imaginée et processus selon les participants (les % sont calculés sur le nombre total de dimensions évoquées par un participant et sont arrondis)

Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Tot.
Perceptions	19 29%	24 65%	34 43%	20 43%	25 45%	4 33%	23 43%	30 52%	27 30%	19 43%	17 29%	242
<i>Visuelles</i>	11	10	21	14	15	4	14	13	17	12	5	136
<i>Corporelles</i>	8	11	9	5	10	0	7	13	9	7	11	90
<i>Auditive/olfactive</i>	0	3	4	1	0	0	2	4	1	0	1	16
Actions	7 11%	1 2%	11 14%	12 26%	8 14%	0 0%	10 19%	6 10%	16 18%	7 16%	12 21%	90
<i>Conduite non spé</i>	4	0	7	11	4	0	2	2	15	5	6	56
<i>Conduite spé</i>	2	0	1	1	3	0	1	3	1	0	3	15
<i>Hors conduite</i>	0	1	3	0	1	0	7	1	0	3	3	19
Pensées	33 51%	4 11%	23 29%	12 26%	18 32%	7 58%	18 34%	17 29%	32 36%	12 27%	20 34%	196
Connaissances	7	2	6	4	7	3	2	5	1	2	11	50
Décisions	1	0	1	0	0	0	3	2	0	4	5	16
Évaluations	4	0	8	3	6	1	5	2	12	2	3	46
Anticipations	10	0	2	1	2	2	3	2	8	2	1	33
Questionnements	9	0	4	1	0	0	4	6	7	1	0	32
Focalisation de l'attention	2	2	2	3	3	1	1	0	4	1	0	19
Emotions	6 9%	8 22%	11 14%	2 4%	4 7%	1 8%	2 4%	5 9%	14 16%	6 14%	9 16%	68
positives	3	6	10	1	1	1	2	5	7	5	7	48
négatives	3	2	1	1	3	0	0	0	7	1	2	20
Tot.	65	37	79	46	55	12	53	58	89	44	58	596
Contrôle	1	0	0	4	0	0	1	2	0	2	1	11
Absence de contrôle	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Fragmentation	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	6
Comparaisons	5	9	2	4	3	3	7	6	7	0	0	46
Invraisemblances	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5

Du point de vue des dimensions de l'expérience, nous pouvons différencier des individus plutôt centrés sur les pensées (P1, P5, P9). Ce sont aussi ceux qui ont une forte proportion d'émotions négatives par rapport aux émotions positives. Chez la plupart des autres participants, ce sont les perceptions qui sont les plus présentes, surtout chez P2 et P8. P11 présente un profil très équilibré entre les différentes dimensions de l'expérience.

Du côté des processus, nous pouvons identifier des profils qui sont plutôt dans le contrôle (P7, P8, P10 et P11), certains qui n'en parlent pas (P2, P5, P6, P9) et d'autres chez qui le contrôle et l'absence de contrôle sont présents (P1, P4). Seul le participant 3 présente uniquement une absence de contrôle. Les profils en contrôle n'ont pas d'in vraisemblance dans leur expérience imaginée, alors qu'il y en a chez les autres profils. Nous pouvons enfin remarquer une coexistence entre les invraisemblances et les fragmentations (P1, P3, P4, P5). On note certains profils qui tendent à contrôler leur imaginaire de façon positive (e.g. P10 : « *C'est pratique parce qu'on peut imaginer que tout va parfaitement bien. J'imagine que je roule facile. Ça se fait facilement... Je pense que j'ai évité toutes les difficultés possibles.* » alors que d'autres choisissent un scénario avec des situations plus critiques (cas des 3 participants centrés sur les pensées). Ce résultat est intéressant pour la conception de méthodes basées sur l'imagination.

4 DISCUSSION ET CONCLUSION

Notre étude permet de compléter les recherches expérimentales menées en psychologie sur la pensée orientée future et l'imagerie en testant les intérêts et limites de l'usage de l'imagination pour la conception. Par une méthode de recueil approfondi d'un moment d'usage imaginé sans guidage, nous avons pu montrer la richesse de l'expérience imaginaire. Cette quasi-expérience se rapproche fortement d'une expérience réelle en cela qu'elle comprend des perceptions sensorielles, des émotions, des pensées et des actions. Cependant elle est lacunaire sur des points importants pour la conception d'un véhicule nécessitant des actions physiques, telles que la manipulation des commandes, la sensation d'effort de pédalage ou d'assistance électrique. Il aurait été préférable de sélectionner des participants ayant accès à une situation réelle proche, comme l'usage d'un vélo électrique dans notre cas. L'expertise dans le domaine visé semble, en effet, permettre d'imaginer certaines actions et sensations.

L'étude des processus rapportés par nos participants confirme certaines des conclusions des études antérieures de façon plus approfondie grâce à la méthode d'entretien. L'expérience imaginaire se construit en référence au passé (connaissances, expériences). Elle présente des manques, des moments qui ne sont pas imaginés contrairement au vécu réel. Ces manques peuvent être gênants uniquement s'ils se produisent à des moments « sensibles » de l'expérience (par exemple face à une difficulté). Le recueil de l'expérience imaginaire peut également être limité par une tendance à rechercher la facilité et à imaginer des situations idéales. Cette expérience imaginée peut également présenter des parties invraisemblables, un peu magiques.

L'observation des différences interindividuelles montre qu'il existe des profils pluriels dont certains qui ont tendance à rechercher une expérience idéale par le contrôle de l'imaginaire, ce qui serait moins à même de refléter les problématiques rencontrées dans une expérience réelle. Cet écueil n'est pas présent lorsque l'entretien de projection imaginaire guidée est utilisé (Allinc et al., 2019 ; Maniga et al., 2026). Dans le cas où l'imaginaire ne serait pas guidé par un interviewer, une consigne spécifique devra viser le non évitement des difficultés ou a minima une mesure de la présence/absence de difficultés imaginées devra être prévue.

Pour conclure, nous aimerions pointer d'autres limites de cette étude. Ce protocole a été réalisé pour l'examen d'un futur plutôt proche. Il conviendrait de le répliquer pour des expériences plus éloignées du connu. Egalement, nous avons laissé au participant le choix du trajet, par

conséquent, nous comparons des expériences très disparates. Enfin, l'échantillon est limité et constitué à majorité de femmes.

5 BIBLIOGRAPHIE

- Allinc, A., Cahour, B., & Burkhardt, J.-M. (2019). The Guided Imaginary Projection, a New Methodology for Prospective Ergonomics. In S. Bagnara, R. Tartaglia, S. Albolino, T. Alexander, Y. Fujita (Eds.), *Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association*, IEA 2018 (AISC 824, pp. 1340–1347). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96071-5_135
- Bonnardel, N. & Lubart, T. (2019). La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 37, 8(4), 79–98. <https://doi.org/10.3917/rimhe.037.0079>.
- Brangier, É. & Robert, J.-M. (2014). L'ergonomie prospective : fondements et enjeux. *Le travail humain*, 77(1), 1–20. <https://doi.org/10.3917/th.771.0001>
- Cahour, B., Salembier, P., & Zouinar, M. (2016). Analyzing lived experience of activity. *Le travail humain*, 79(3), 259–284. <https://doi.org/10.3917/th.793.0259>
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Retz.
- D'Argembeau, A. (2016). La pensée future épisodique : entre simulation et contexte autobiographique. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 55–59. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0367>.
- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2004). Phenomenal characteristics associated with projecting oneself back into the past and forward into the future: Influence of valence and temporal distance. *Consciousness and cognition*, 13(4), 844–858. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.07.007>
- D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2006). Individual differences in the phenomenology of mental time travel: The effect of vivid visual imagery and emotion regulation strategies. *Consciousness and cognition*, 15(2), 342–350. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.09.001>.
- Daniellou, F. (2004). 21. L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 359–373). Presses Universitaires de France.
- De Brigard, F., & Giovanello, K. S. (2012). Influence of outcome valence in the subjective experience of episodic past, future, and counterfactual thinking. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 21(3), 1085–1096. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.06.007>
- Hoarau, M., & Cahour, B. (2021, July). Partage d'un robot-taxi autonome par projection imaginaire guidée: quelles sources de confort/inconfort dues à l'absence de chauffeur ? In *Actes du 11ème Colloque EPIQUE* (pp. 122–129). ARPEGE Science Publishing.
- Maniga, E., Adélé, S., & Cahour, B. (2026). How to catch prospective use? A comparative study of virtual environment movie and guided imaginary for projecting future users in a public space. *Ergonomics*, 69(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/00140139.2024.2418946>
- Moran, A. (1993). Conceptual and methodological issues in the measurement of mental imagery skills in athletes. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 156–171. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/conceptual-methodological-issues-measurement/docview/1311951840/se-2>
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd.). ESF.

Compte rendu de la Journée d'étude des formateurs et formatrices du Grex2

Laurence Appriou-Ledesma, Marine Bonduelle, Fabien Capelli, Marie-Hélène Lachaud

Cet article est le compte rendu de la rencontre annuelle des formateurs et formatrices habilités à diffuser l'Entretien d'Explicitation au GREX2. Cette année, cette rencontre a pris la forme d'une journée d'études. Elle a eu lieu le 20 juin dernier, au Forum 104, à Paris, en hybride. Tous les membres du Grex2 étaient conviés à cette rencontre et les échanges ont été riches.

Notre intention pour cette journée était d'inviter à partager une expérience, un questionnement ou un éclairage, dans un esprit d'ouverture et de discussion. L'objectif était d'ouvrir une dynamique nouvelle, de prendre du recul et de réfléchir collectivement à la manière dont nous transmettons aujourd'hui l'entretien d'explicitation, tant dans ses fondements que dans ses pratiques actuelles.

Une conférence a débuté la journée sur l'histoire de la formation au Grex à partir de deux vécus. Deux axes de réflexion ont ensuite été abordés dans deux tables rondes : "Formations avancées à l'université" et "Transmettre l'EdE en contexte." Une présentation et un atelier collaboratif a été animé en dernière partie de journée sur le thème de : "EdE et identité".

Vous trouverez le programme ainsi que les résumés des communications dans les pages suivantes. Nous vous présentons ensuite les retours recueillis à l'issue de la journée ainsi que les perspectives et ouvertures pour la suite.

1 - Programme de la Journée d'étude des formateurs et formatrices du Grex2

Former à l'Entretien d'Explicitation

35 ans de transmission, quels horizons ?

20 juin 2026

Forum 104, 104 rue de Vaugirard Paris 6^{ème}

9h30-10h Accueil café

10h-10h15 Introduction de la journée par le comité d'organisation *Laurence Appriou-Ledesma, Marine Bonduelle, Fabien Capelli, Marie-Hélène Lachaud*

10h15-10h45 Conférence d'ouverture : Histoire de la formation à travers le vécu *Joëlle et Claudine*

10h45-12h50 Table ronde, thématique 1 : **Formations avancées à l'université**, 5 interventions de 10 minutes suivies de 45 minutes d'échanges (intervenant·e-s et auditeur·e-s)

1. *Nadine Faingold* : De multiples directions possibles pour les formations avancées à l'EdE
2. *Emmanuelle Maître de Pembroke* : Les prolongements de l'explicitation pour les niveaux avancés
3. *Alain Mouchet* : Formation approfondie sur les usages en recherche

4. *Florence Tardif- Bourgoïn* : Usages de l'EdE dans une thèse en sciences de l'éducation : croisement de pratiques dans le cadre d'un atelier collectif
5. *Magali Boutrais, Emmanuelle Maître de Pembroke, Alain Mouchet, Sandra Nogry* : Modalités des formations à l'EdE intégrées à l'université

12h50-14h30 Déjeuner libre, Jardin et tables en extérieur et en accès libre, commerces et restaurants à proximité du Forum 104.

14h30-15h30 Table ronde, thématique 2 : **Transmettre l'EdE en contexte**, 3 interventions de 10 minutes suivies de 30 minutes d'échanges (intervenant·e et auditeur·e·s).

1. *Philippe Péaud* : Former aux techniques d'aides à l'explicitation ou courir plusieurs lièvres à la fois. Est-ce raisonnable ? Est-ce possible ?
2. *Michaela Knuchel-Bossel* : La réflexion sur la formation à l'EdE comme formation continue
3. *Lucas Bausch, Corinne Divorne* : Réduction des temps de la formation : quels effets sur les compétences visées ?

15h30-15h45 Pause

16h-17h20 Atelier thématique EdE et identité : intervention de 10 minutes suivie d'un atelier

1. *Isabelle Danet* : Témoignage « Orientation et construction avec l'EdE »
2. Atelier collaboratif ouvert à toutes et tous les participant.e.s de la Journée d'étude
3. Retour sur l'atelier

17h20 Clôture de la journée

2 - Résumés des communications aux deux tables rondes et à l'atelier participatif

Revisiter 35 ans de formation à l'EdE

Nous avons retracé, à deux voix, l'histoire de la formation à l'EdE au travers de nos deux vécus d'enseignantes et formatrices à l'EdE. Certains de nos vécus se sont chevauchés, d'autres pas. Nos axes furent :

*comment nous nous sommes formées et dans quel but. Pour nous, cela a commencé en 1988 et nous avons vu l'émergence de l'explicitation puis de ses formations. Nous avons également vécu le premier séminaire d'été à St Eble en août 1993 qui est devenu l'Université d'été.

*nos premiers stages animés : leur durée et leurs objectifs pendant notre période d'activité puis à la retraite.

*les difficultés rencontrées, en particulier lors des démonstrations en grand groupe, lors des debriefings d'exercices et comment nous y avons remédié. Nous avons essentiellement un public d'enseignants et beaucoup de difficultés avec ceux du second degré, car beaucoup n'avaient pas encore fait leur révolution copernicienne pour partir de l'activité des élèves.

*les outils créés, ceux que nous avons conservés et ceux que nous avons abandonnés. Nous utilisons un certain nombre d'outils de la PNL.

Après nos exposés, le temps a manqué pour pouvoir échanger avec le groupe.

Table ronde, thématique 1 : Formations avancées à l'université,

5 interventions de 10 minutes suivies de 45 minutes d'échanges (intervenant·e·s et auditeur·e·s)

***Nadine Faingold* : De multiples directions possibles pour les formations avancées à l'EdE**

Il semble important de valoriser et de faire connaître à toutes les personnes ayant suivi une formation de base les différentes orientations possibles pour améliorer ses compétences en EdE :

- Les stages d'approfondissement proposés par Frédéric Borde ou Laurence Ledesma
- Les stages orientés explicitation des pratiques professionnelles et mise au jour des compétences : Nadine Faingold, Sandra Nogry
- Les formations à l'auto-explicitation : Anne Cazemajou, Frédéric Borde
- Les formations à la pratique réflexive et à l'utilisation de l'EdE en analyse de pratiques : Anne Cazemajou
- EdE et exploration de la relation en posture d'accompagnement : Laurence Ledesma
- EdE et émotions en milieu professionnel : Fabien Capelli
- Explicitation et décryptage du sens : Nadine Faingold, Jocelyne Leblanc
- L'EdE comme outil de recueil de données en recherche qualitative : Florence Bourgoïn, Magali Boutrais, Alain Mouchet, Emmanuelle Maître de Pembroke

Quel moyen nous donnons-nous de faire circuler ces informations auprès de l'ensemble des personnes ayant suivi la formation de base ?

***Emmanuelle Maître de Pembroke* : Les prolongements de l'explicitation pour les niveaux avancés**

Les apports de l'explicitation et les prolongements en niveaux avancés

L'accompagnement des groupes à l'explicitation, tout à la fois à l'université de Créteil et au sein de différentes institutions, m'a amenée à développer des prolongements de l'explicitation en fonction des demandes des publics. Ces expériences m'ont permis de constater la richesse des apports de la formation à l'explicitation.

Les retours sur le stage de base soulignent l'importance des compétences intégrées et développées avec finesse telles que celles d'écoute, d'entretiens et d'accompagnement, de prises de conscience de dimensions micro des savoir-faire professionnels et de développement de la confiance en soi.

De nouveaux stages ont été demandés par les institutions dans le but de cibler des axes et d'affiner l'intégration de ces compétences, ce qui m'a donné l'opportunité de développer des stages avancés sur les thèmes suivants : le transfert de compétences, retrouver le sens de son métier, l'identité professionnelle, développer les compétences psychosociales, développer la confiance en soi, les compétences fines du « Prendre soin ». Chacun de ces thèmes approfondit l'entretien d'explicitation et propose d'en déployer les apports.

Ces formations concernent différents publics :

- Jeunes chercheurs et chercheurs (analyse de données, qualité d'écoute lors des entretiens, posture de recherche).
- Formateurs - accompagnants en soin à la personne, en développement professionnel et en analyse de pratique (en particulier sur la qualité de posture d'accompagnement et sur les compétences « invisibles » (compétences relationnelles et émotionnelles).

- Administratifs, DRH, questionnaires de groupes (amélioration des relations, transfert de ressources).

En appui sur les retours, l'intervention proposée met en lumière les différents champs professionnels impliqués ainsi que la richesse des vécus lors de ces stages.

Alain Mouchet : Formation approfondie sur les usages en recherche

Je présente la formation de niveau 2 ciblée sur la formation à la recherche, en lien avec ma fonction de professeur des universités à l'Université Paris Est Créteil et formateur certifié à l'explicitation. Cette idée résulte de plusieurs choses : a) la volonté de contribuer à la reconnaissance et au développement de ce courant dans la communauté scientifique des sciences de l'éducation et de la formation, et des STAPS notamment ; b) le souci de capitalisation et de partage de mes expériences d'encadrement et de jurys de thèses et d'HDR, ainsi que de pilotage de projets collectifs, mobilisant l'explicitation ; c) la nécessité pour des doctorants et des chercheurs d'un complément de pratique en entretien d'explicitation, spécifiée et personnalisée au regard des objets de recherche.

Les contenus de formation seront organisés autour du système cohérent de l'explicitation, à savoir la posture épistémologique sur la subjectivité en acte, la théorie psychophénoménologique et la méthodologie inhérente aux usages de l'entretien d'explicitation. La méthodologie concerne ainsi le recueil et le traitement des données lors d'études de cas, le croisement des points de vue en première et en troisième personne, ainsi que les questions de validation.

L'organisation envisagée est une formation perlée de 3 x 1 jour, pour une maturation théorique et pratique intermédiaire et une reprise ancrée sur les questionnements soulevés par cette pratique. L'inscription nécessite d'avoir fait un stage de base avec un formateur ou une formatrice certifié.e, de disposer d'un projet de recherche formalisé et d'un entretien analysé pouvant servir de recueil exploratoire.

Magali Boutrais, Emmanuelle Maître de Pembroke, Alain Mouchet, Sandra Nogry :

Modalités des formations à l'EdE intégrées à l'université

Formation à l'entretien d'explicitation à l'université

En France, des formations à l'entretien d'explicitation sont proposées à l'université par plusieurs enseignantes chercheuses et enseignants chercheurs depuis de nombreuses années. Nous souhaitons faire un point sur les modalités de ces formations et échanger avec d'autres formatrices et formateurs sur les divers formats existants et leurs évolutions possibles. Cette présentation lors de la Journée d'étude du GREX2 en juin 2026 est l'occasion de mieux connaître les parcours et niveaux de diplômes dans lesquels ces formations sont dispensées, ainsi que les publics auxquels elles s'adressent. Constate-t-on une évolution ? Et si c'est le cas, de quelle nature ? Nos échanges portent aussi sur l'impact éventuel des contraintes institutionnelles sur les modalités de formation et sur les contenus abordés. Enfin, nous envisageons les orientations possibles à l'avenir pour maintenir ces formations à l'université.

Dans toutes les formations qui introduisent l'EdE à l'université, la nécessité de prendre en compte l'expérience subjective en recherche est mise en avant. **Le fait que l'EdE soit présent dans les formations universitaires et dans nos recherches permet de rendre visible et vivante cette technique et permet de rendre visible la psychophénoménologie aux côtés d'autres courants scientifiques** comme l'enaction. La psychophénoménologie et l'EdE font partie des courants de l'analyse de l'activité aux côtés de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de l'ergologie, notamment. Souvent la méthode de l'EdE est incluse

dans l'initiation à d'autres méthodes d'entretiens ou à des modules d'analyse des pratiques professionnelles. **Nous soulignons aussi le lien fort entre formation et recherche à l'université.**

Ces formations proposées à l'université le sont à différents niveaux et dans différents parcours, dont voici quelques exemples nous concernant :

- Niveau master : différents parcours de masters (MEEF¹ qui vont devenir M2E², formation des enseignants du premier degré, enseignants spécialisés (Cergy et Créteil, depuis la création des IUFM) et formation en STAPS³ (entraînement) (Créteil), formations de formateurs d'enseignants ou en travail social et en soins infirmiers (Cergy, Créteil, Rouen) et en master recherche ;

- Niveau doctoral : formation des doctorants

A l'université nous sommes confronté·es à de nombreuses contraintes :

- contraintes budgétaires : réduction des heures de formation proposées (réduction des budgets alloués à l'université) ;

- contraintes liées à l'évaluation des enseignements ;

- contraintes institutionnelles (nouvelles maquettes, qui occasionnent des remises en question du poids des contenus, "une guerre de territoire »).

Parmi les perspectives entrevues :

- l'évaluation des enseignements par les étudiants est un point d'appui important dans les négociations (étudiants très satisfaits) ;

- importance des dynamiques portées par un chercheur, une chercheuse ou une équipe de chercheurs dans une université ou une composante, notion de réseau.

Emmanuelle Maître de Pembroke, Alain Mouchet, Sandra Nogry et Magali Boutrais présentent successivement les formations proposées dans leurs universités respectives :

Magali Boutrais, Université de Rouen Normandie ; Emmanuelle Maître de Pembroke, Université Paris-Est Créteil, Sandra Nogry CY Cergy Paris Université, Alain Mouchet Université Paris-Est Créteil

Table ronde, thématique 2 : Transmettre l'EdE en contexte,

3 interventions de 10 minutes suivies de 30 minutes d'échanges (intervenant·e et auditeur·e·s).

***Philippe Péaud* Former aux techniques d'aides à l'explicitation ou courir plusieurs lièvres à la fois. Est-ce raisonnable ? Est-ce possible ? (*En visio*)**

Je voudrais faire part de mon expérience de formateur habilité entre 2000 et 2024, auprès d'enseignants, de formateurs d'enseignants, de professionnels de santé du soin, d'assistantes sociales.

Former à l'entretien d'explicitation, c'est confronter les apprenants à des dilemmes, et, en particulier, apprendre qu'il faut à la fois canaliser l'interviewé et maintenir une relation fondée sur l'ouverture (Vermersch, 2010). Autrement dit maîtriser un ensemble d'éléments différents inséparablement associés.

J'ai fait le lien avec l'un des trois principes de la complexité au sens de Morin (2005) : le principe de dialogie, l'association d'éléments à la fois complémentaires et antagonistes. Pour cela, il me fallut quitter une conception « programmatique » et linéaire de la définition des

contenus de formation, sinon je prenais le risque de disjoindre des éléments pour en écarter certains, au risque de nuire à la compréhension de ce qu'est l'explicitation de l'action.

Pour celui qui se forme à l'entretien d'explicitation (EdE), compte tenu de ces deux logiques hétérogènes et antagonistes, cela suppose la construction d'une posture : l'articulation, dont le projet est de les rendre complémentaires (au sens de Morin, c'est-à-dire de les faire jouer ensemble en conservant l'antagonisme). Cela demande d'identifier en soi ces deux logiques, de les assumer en travaillant sa vision du monde.

Une piste d'ouverture ou un angle pour nourrir une discussion

Dans le même ordre d'idées (l'association d'éléments à la fois complémentaires et antagonistes), pourquoi ne pas former à l'utilisation de l'EdE pour identifier dans l'action professionnelle passée ce qui relevait d'un futur (antérieur) non planifié ?

Michaela Knuchel-Bossel : **La réflexion sur la formation à l'EdE comme formation continue**

Une volonté forte de Antenne Suisse Explicitation est, depuis quelques années, d'ouvrir nos journées de formation aux personnes qui accompagnent en analyse de pratiques professionnelles et en supervision, même si elles ne sont pas formées à l'EdE. Nous leur offrons la possibilité d'expérimenter l'utilisation d'outils EdE dans leur pratique et, au-delà, de réfléchir à la transmission de ces outils aux collectifs accompagnés. Cette orientation, qui se distingue des formations I et II plus longues, nous oblige à nous concentrer sur ce qui peut être travaillé en 6 heures et donc à cibler les éléments de compréhension et les outils pertinents. Le croisement de l'EdE avec l'accompagnement fait surgir des questionnements essentiels.

Antenne Suisse Explication a pour projet de faire connaître l'EdE dans la partie germanophone de la Suisse. Deux membres du comité ont ainsi rédigé un fascicule présentant l'EdE en allemand ainsi qu'un rapport faisant état de leur démarche. Nous nous heurterons probablement à la volonté des instituts de formation de réduire leurs prestations (axe 1). Nous espérons cependant que l'EdE fera son chemin en allemand également. La manière de former en allemand devra être réfléchie de manière à s'adapter aux différences culturelles des participants germanophones.

Ces deux exemples montrent de quelle manière nous réfléchissons à notre activité de formateurs et formatrices, à nos compétences, à notre adaptation aux différents terrains, ce qui est, en soi, de la formation continue !

Lucas Bausch, Corinne Divorve : **Réduction des temps de la formation : quels effets sur les compétences visées ?**

Retour sur une formation certifiante de huit jours

La disponibilité réduite, depuis une bonne dizaine d'années, des institutions et des entreprises à investir dans la formation des collaboratrices et des collaborateurs, amène à une diminution des temps qui y sont alloués.

Les institutions avec lesquelles nous collaborons s'alignent à cette tendance et proposent de plus en plus des « micro-credits » de formation, exploitables, en principe, dans différents parcours. La logique sous-jacente semble répondre davantage à des logiques de marché qu'à des réflexions pédagogiques.

Par ce fait, les demandes qui nous sont adressées dépassent difficilement les 2 – 3 jours de formation et se focalisent sur l'intégration d'outils d'aide à l'explicitation dans le cadre de pratiques « autres » telles que l'accompagnement pédagogique ou la supervision. On a pu observer, empiriquement, que ce laps de temps permet au plus aux personnes en formation de

reconnaître l'importance de la description et d'acquérir quelques outils de l'EdE qui la favorisent. Plus qu'à une formation, cela rime avec une « sensibilisation » à l'EdE.

L'expérience de terrain et l'analyse de la retranscription de protocoles nous montrent en effet qu'après 2-3 jours de formation les compétences acquises présentent des lacunes importantes en particulier dans les éléments suivants :

1. la mise – et le maintien – en évocation,
2. la fragmentation du vécu spécifié,
3. l'importance des contrats,
4. la conscience des effets perlocutoires et, par conséquent, l'importance de la formulation des relances,
5. parfois, l'intégration dans le questionnement d'hypothèses et d'interprétations.

Dans ce contexte, comment repenser les objectifs de la formation pour éviter de donner l'impression que 2-3 jours suffisent à acquérir les outils d'aide à l'explicitation ? Et encore, est-il sensé de penser à plusieurs formats avec des niveaux différents de compétences visées ?

L'intervention consistera à présenter une formation certifiante de 8 jours ainsi que son analyse.

Atelier thématique EdE et identité :

Intervention de 10 minutes suivie d'un atelier

Isabelle Danet : **Témoignage « Orientation et construction avec l'EdE »**

Je souhaitais, pour la journée des formateurs et des formatrices EdE 2026, témoigner de mon parcours professionnel en lien avec la technique de l'EdE, depuis les deux métiers que j'exerce : formatrice de formateurs et de tuteurs, et consultante en formation professionnelle.

J'aborderai les questions suivantes :

En quoi l'EdE a-t-il orienté mon parcours ?

Comment l'EdE m'a-t-il construite, professionnellement ?

Mon intention est d'engager le dialogue avec les formatrices et formateurs habilité·e·s, pour qu'elles et ils témoignent éventuellement à leur tour, quant à l'influence de l'EdE sur l'orientation et la construction de leur parcours.

Je remercie Gérard Hommage¹, alors comme moi formateur au CAFOC² de Nantes, de m'avoir, entre autres apports et conseils, transmis en 2010 le nom de Pierre Vermersch. En m'inscrivant au stage de base je ne savais pas ce que j'allais trouver, parce que je ne savais pas bien ce que je cherchais. A posteriori, je peux dire que la notion de « vécu d'action » m'était étrangère, du moins consciemment. J'avais en effet, jusqu'alors, toujours cherché à « bien faire », c'est-à-dire essentiellement répondre aux attendus de l'école puis du travail, avec pour principe « d'aller de l'avant » sans me retourner sur mes vécus.

De 2011 à 2014, j'ai appris la technique et suis devenue formatrice habilitée³. À force d'entretiens d'explicitation dans le cadre d'un parcours d'habilitation exigeant, de formations suivies avec Pierre Vermersch et les membres du GREX, de mes premiers séminaires et universités d'été, je suis devenue à l'aise avec la technique, en tant que B⁴. La voie était libre pour animer des formations, en inter et en intra, auprès d'un public majoritairement constitué de formateur·ice·s en organismes de formation mais aussi de tuteur·ice·s en entreprises, de tous secteurs professionnels (menuisiers, sapeurs-pompiers, internes en médecine, infirmiers en pratique avancée, aides à domicile...). Ces cinq dernières années j'ai pu accompagner directement des professionnel·le·s dans le cadre des déploiements d'AFEST⁵. Sans cette

habilitation à former et les nombreuses occasions d'animer, j'aurais été privée du contact avec cette position spécifique qu'est la position d'évocation et la parole incarnée qu'elle génère chez les personnes interviewées (les « A »). C'est la première pépite que m'a apportée l'EdE : **la reconnaissance de l'importance de l'activité telle qu'elle lui revient au sujet, quand bien même celle-ci dévierait de la norme...** Nous sommes majoritairement éduqué·e·s à verbaliser ce que nous pensons que nos interlocuteurs et interlocutrices attendent et cela nous amène à « lisser » nos paroles sur ce que nous faisons effectivement quand nous œuvrons. En AFEST, les personnes que j'accompagne occupent majoritairement des postes de « premiers niveaux de qualification », c'est-à-dire peu rémunérés et peu valorisés par la société, jusqu'à présent en tout cas (agents de nettoyage, de blanchisserie, brancardiers, ouvriers polyvalents de restauration, ouvriers paysagistes, ouvriers spécialisés dans l'industrie...). J'ai souvent entendu ces professionnel·le·s minimiser leur intelligence des situations ou la taire, pour de bonnes raisons qui leur appartiennent. La mise en parole de tout ce qu'il leur revient de leur agir pour une situation de travail à un moment t les surprend toujours. Ils ne savent pas quoi en faire, et pour cause car ce type de parole est peu valorisé dans leurs milieux... Ainsi ils continuent souvent d'en minimiser l'intérêt, considérant que c'est toujours moins intéressant que ce qui est écrit « dans les livres ». Ils ne voient pas qu'il s'y cachent des savoirs d'action non formalisés encore. Ci-après deux exemples qui illustrent le moment de découverte de l'existence même de ce type de position de parole : l'un issu de mon expérience de stage de base avec Pierre Vermersch en 2011, l'autre d'une initiation animée auprès de tuteurs dans l'industrie, à l'occasion de la mise en place d'actions de formation en situation de travail (AFEST).

1/

À l'époque, les stages de base duraient 5 jours d'affilée et le mercredi je n'avais pas eu le « déclic du A », c'est-à-dire le moment où le A accède à la position dite d'évocation, où il peut dire *« ça y est, j'y suis, je suis dans mon vécu d'action, j'ai à ma disposition ce sur quoi je m'appuie juste-là, ce que je me dis tout bas, ce que je décide et la manière dont je m'y prends concrètement pour faire ce que je fais »*. Nous étions mercredi en début d'après-midi, la consigne étant, pour les B, d'accompagner les A à décrire la dernière fois où ils avaient réalisé un gâteau ou un plat. Dépitée de ne pas accéder à la parole recherchée, dont la plupart des stagiaires se réjouissaient, je dis à Pierre Vermersch, les mains sur le front et le corps en avant : *« Je m'ennuie dans ce que je dis à mon B, en gros je lui dis ce que je sais déjà de comment je réalise cette recette. Ça n'est vraiment pas intéressant. »* C'est alors qu'il me conseille de mettre mon corps bien en arrière sur le dos de la chaise, de passer l'un de mes bras de l'autre côté du dossier, et prononce la phrase d'initiation *« Et maintenant que tu es bien installée, je te propose, si tu le veux bien, de prendre le temps de laisser revenir... »*. Et là, déclic. M'apparaît alors, comme si j'y étais à nouveau : l'environnement où j'étais en train de confectionner le gâteau, mes préoccupations du moment, la texture des ustensiles et du plan de travail, mes pensées, les odeurs, la personne qui était dans la pièce, la recette papier sur laquelle je m'appuyais, etc., etc. Je verbalisais alors une bonne partie de mon vécu d'action, aussi vivant que lors du moment de référence. Après être sortie de l'état légèrement modifié de conscience dans lequel nous nous trouvons quand nous atteignons la position d'évocation propre à la personne interviewée dans un échange en mode EdE, ma première réaction fut de penser que vraiment, la manière dont j'avais préparé ce gâteau n'était pas assez conventionnelle ; je ressentis même ce sentiment léger de honte d'avoir agi ainsi... en tout cas en déviance par rapport à la manière dont il « faut faire ». C'était pourtant exactement mon vécu d'action qui m'était revenu, j'en attestais, émergé grâce à cet accompagnement spécifique de la technique.

2/

J'animais une formation de 3 jours auprès de tuteurs dans une entreprise de fabrication de fenêtres de toit de voiture et je cherchais à leur faire décrire ce qu'ils faisaient vraiment quand

ils étaient sur la chaîne de montage. Quand je leur dis, en préambule, que ça m'intéresserait de savoir comment ils s'y prenaient, ils m'invitèrent à lire les « gammes », où tout était noté. Évidemment, les gammes, le prescrit des tâches qui leur étaient confiées, étaient l'inverse de la qualité de données que je recherchais. Rédigées sous forme de listes et de photos par le service des méthodes qui, même s'il s'inspirait du terrain et malgré toute sa bonne volonté de décrire l'activité telle qu'attendue, ne reflétait pas les vécus subjectifs du travail en train de se faire. Je déclenchai alors, en groupe, sans passer de contrat, le questionnement typique de l'EdE. L'un des participants, réticent vis-à-vis de la formation à laquelle il n'avait pas choisi de participer, commença à verbaliser un moment délicat vécu la veille et se mit à décrire, comme s'il y était à nouveau, comment il avait parlé à la machine qu'il personnalisait, les mots qu'il s'était dits, les bruits sur lesquels il s'était appuyé pour décider ce qu'il avait décidé, comment il s'y était pris pour manipuler la pièce, comment également il avait discrètement fait signe à son collègue pour qu'il l'aide à un moment de l'action. Afin de rester dans cette qualité de verbalisations, je proposai à une autre personne du groupe de décrire l'un de ses vécus, lors d'un moment où ça ne s'était pas passé comme prévu. Puis, sur cette lancée, plus de la moitié des membres du groupe se mit à décrire, comme s'ils y étaient à nouveau, la manière dont ils avaient agi pour faire face à un moment délicat de leur activité professionnelle. La qualité des descriptions, empreinte de poésie et de mouvement, provoqua dans la salle un émoi palpable que je me gardai de commenter.

Je devins — et cela va croissant — passionnée par les vécus des professionnel·le·s. Je suis engagée dans la diffusion de ce type de questionnement en mode EdE dans tous les milieux professionnels, tous niveaux hiérarchiques confondus, afin de valoriser l'intelligence rusée de toutes et tous.

Sans l'EdE, je pense que je serais restée cloîtrée dans un monde normatif, malgré moi et par absence de technicité dans mes questions et relances lors des interviews de professionnels ou des accompagnements pédagogiques. Sans cette technique — ses étapes, ses questions, relances et reformulations — contre-intuitive mais surtout « contre-culturelle », je serais passée à côté de ce type de données brutes en première personne, cette subjectivité en acte. Dès lors, consciente de l'existence de cette qualité spécifique de données, **je les érigeai au statut de point d'ancrage fondamental pour tout accompagnement, que celui-ci soit à visée pédagogique, professionnelle ou managériale.** Ce fut la deuxième pépite de choix que m'apporta l'EdE : l'intégration de moments d'EdE en tant qu'étape fondamentale dans des méthodologies d'accompagnement VAE, d'accompagnement pédagogique de groupes de stagiaires, de coaching, d'analyse de pratique, de gestion d'équipes... et bien sûr dans la conception de formation. Le master de didactique professionnelle que j'entrepris en 2018-2019 me confirma dans mes choix : pour concevoir des formations, il fallait recueillir des travailleuses et des travailleurs leurs vécus d'action pour produire des référentiels de compétences, constitués des invariants extraits de l'analyse de l'activité ; il fallait aussi, cette fois auprès des personnes en formation, recueillir leur vécu d'action afin de comprendre où elles en étaient de leur processus d'acquisition des tâches à réaliser en situation. C'est un parti pris sur le plan de la construction des connaissances et sur la considération qu'on accorde aux dires du sujet. Même s'il ne m'est pas aisé, encore aujourd'hui, de bien comprendre sur le plan théorique les raisons épistémologiques et ontologiques qui séparent la didactique professionnelle et l'EdE ainsi que son courant de référence, la psychophénoménologie, je constate que la technique s'avère efficiente pour recueillir les vécus dans toute leur richesse et subtilité. Les étudiant·e·s en master de didactique professionnelle ne s'y trompent d'ailleurs pas, à partir du moment où ils et elles découvrent la technique : aux côtés d'autres techniques comme les autoconfrontations ou les entretiens d'instruction au sosie, l'EdE leur permet de recueillir une qualité unique de données, singulières et permettant d'accéder aux schèmes⁶ d'action.

Ma 3ème pépite grâce à l'EdE m'est arrivée au début de la cinquantaine, lorsque j'accompagnai une psychodynamicienne du travail lors d'une enquête terrain auprès d'un collectif de travail. Pour son « investigation phénoménologique », elle me proposa de questionner les personnes en mode EdE, afin de faire parler le travail(ler), l'activité réelle, unique pour chaque situation. Je me rendis alors compte du potentiel de la technique : les questionner en mode EdE, c'était définir collectivement une qualité de description. Car chaque membre de l'équipe était désormais en mesure de distinguer définitivement ce qui relève d'un avis sur la situation et ce qui relève d'un vécu d'action en situation. **Décider en équipe, de mettre ce mode de questionnement des vécus de chacun au cœur du dialogue entre pairs, modifie en profondeur le fonctionnement d'un collectif. Les décisions sont alors prises à partir des vécus d'action de chacun et non plus à partir des idées de quelques-un·e·s.** Je me souviens du témoignage d'un directeur, à l'issue d'une initiation de 15 heures à la technique de l'EdE : *« Je ne vois plus du tout les plaintes de mes collaborateurs comme avant »*. Il avait découvert un outil pour recueillir les vécus d'action de ses collaborateurs et décidait d'animer le collectif à partir de « là ».

Je démarre, en cet automne 2026, une formation à l'économie de la fonctionnalité et de la coopération — EFC, modèle économique qui opérationnalise le remplacement de la vente de biens par la vente d'une performance d'usage, soutenue par la coopération entre tous les acteurs et actrices concerné·e·s. Et ce n'est pas un hasard si j'ai découvert l'EFC à l'occasion d'un groupe de travail réuni autour de ce qu'on nomme « réflexivité », qui invite, entre autres, à un ancrage dans le réel vécu des situations.

En synthèse

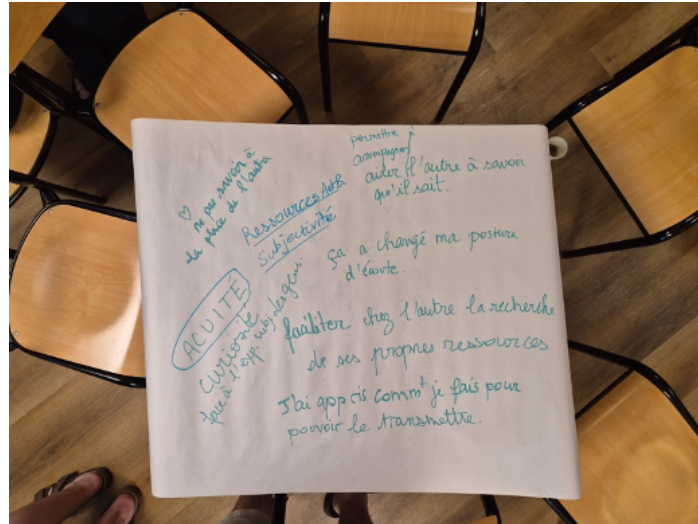
Je peux dire que l'EdE est un compagnon de route qui me permet, doucement mais sûrement, de m'émanciper de ce que je pensais qu'on attendait de moi, professionnelle entrée dans le champ de la formation au milieu des années 1990. Les trois pépites dont j'ai fait part dessinent un même mouvement à l'attention des individus et des collectifs que j'accompagne : accueillir la richesse de chacun·e par l'émergence des vécus ; intégrer ce type de données recueillies comme fondement de tout dispositif de formation ou d'accompagnement et enfin : organiser la vie d'une organisation, d'un territoire à partir de la mise en dialogue des vécus. Parce que l'EdE est bien plus qu'une technique, il aide tout un chacun, quelle que soit la place qu'il occupe au sein d'un collectif, à dire ce qu'il·elle vit, à être reconnu·e pour ça, rien que ça et « tout » ça. C'est cette reconnaissance-là, celle de l'intelligence en acte de chacune et chacun, que je souhaite continuer à diffuser, en tant que base de tout projet.

Retours sur les ateliers collaboratifs

Au moment des ateliers, chaque sous-groupe a échangé sur deux questions :

- “que seriez-vous devenu sans EdE ?”
- “comment l'Ede a-t-il orienté votre identité ?”

Après avoir échangé, chaque sous-groupe a présenté une synthèse de la réflexion. Voici un exemple de synthèse ci-dessous.



Que seriez-vous devenu.e sans l'EDE.

- triste
- conforme
- la même mais sans "FOND"
- superficiel
- rebelle, en colère
- unidimensionnelle
- je n'aurais pas rencontré toutes ces personnes que j'apprécie
- moins d'accès à ma conscience
- moins éveillée
- moins pédagogue
- moins à l'écoute

Comment l'EDE a-t-il orienté votre identité.

- Adoption du principe: "c'est l'autre qui sait."
- M'a conforté.e dans le chemin engagé, ça l'a accéléré.
- incarnation de PRESCRIPTIF REEL.
- Comprendre comment on fonctionne EST DEVENU CENTRAL.
- Je suis passé.e de la TRANSMISSION à l'ACCOMPAGNEMENT.
- De la CONFRONTATION à la MEDIATION
- Devenir plus moi et prendre ma place
- M'a permis le lâcher-prise
- Autre chose de possible à côté de la rationalité.

Voici les mots que nous avons partagés et qui ont conclu cet atelier ainsi que la journée :
 Saveur de l'écoute orientée vers l'autre et soi

Lâcher prise

C'est l'autre qui sait

Accompagnement et conscience

Ressources pour a et b

Subjectivité

Acuité

Ouverture à soi et à l'autre

Attention à soi et l'autre

Ipséité et altérité

Errance sans ede

Avec l'EdE : fascination, étonnement

À garder : ancrage de l'EdE, ouverture à toutes

Pour l'an prochain : (aborder la) pérennité de l'EdE

Articulations entre pays et secteurs d'activités



3 - Retours sur la journée et perspectives

Un questionnaire a été envoyé à chaque participant-e quelques jours après la rencontre.

Voici une première lecture des 14 questionnaires retournés après la journée du 20 juin 2026 car l'objectif n'est pas d'en tirer des conclusions représentatives de l'ensemble des formateurs et formatrices, mais de repérer des tendances, des besoins et quelques pistes de travail à partir de ce qui a été exprimé.

3.1 Une journée très bien accueillie... et surtout une envie de poursuivre

Les 14 répondants se déclarent satisfaits des modalités d'animation et des thèmes abordés. Ce résultat très positif ne conduit pourtant pas à l'idée qu'il suffirait de reproduire la journée à l'identique. Les commentaires font au contraire apparaître une attente récurrente : disposer de davantage de temps pour échanger, travailler entre pairs et prolonger la dynamique au-delà d'un rendez-vous ponctuel.

- 14/14 satisfaits des modalités d'animation

- 14/14 satisfaits des thèmes abordés

Un signal récurrent : plus de temps, plus d'ateliers, davantage d'échanges entre pairs.

« La journée 2026 était SUPER, elle a relancé la motivation, l'élan vital sur le volet FORMATION du GREX2. »

3.2 Cinq besoins se dégagent

- Le premier concerne les pratiques de formateur. Les réponses expriment moins une demande de contenus supplémentaires qu'un besoin de faire métier ensemble : analyser les pratiques, confronter les façons de faire, partager des outils, expérimenter et mutualiser.

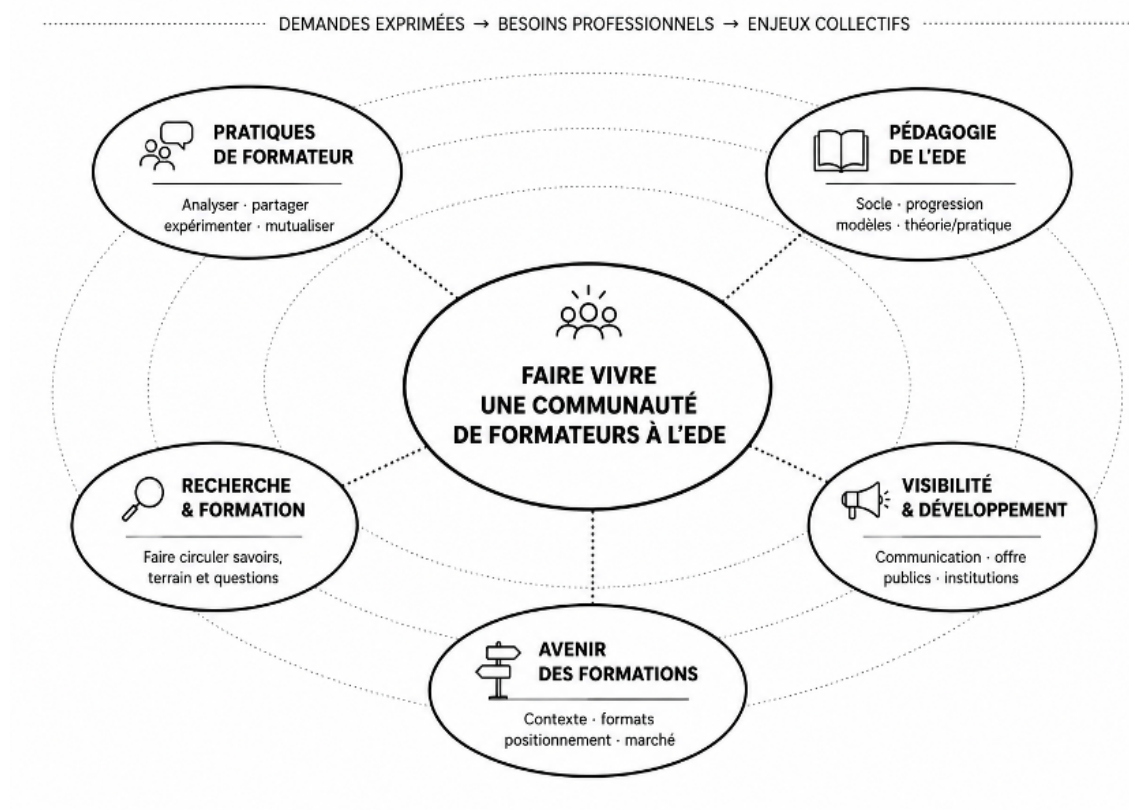
- Le deuxième porte sur la pédagogie propre à l'EdE : quels modèles transmettre, avec quels formats, quelle place donner aux fondements théoriques, comment articuler théorie et pratique ? Autrement dit : quel socle commun pour une formation à l'EdE aujourd'hui, et qu'est-ce qui peut évoluer ?
- Un troisième besoin concerne l'articulation entre recherche et formation. Plusieurs réponses invitent à mieux faire circuler les savoirs, les questions et les expériences entre les milieux de recherche et les espaces de formation.

Deux autres dimensions sont plus stratégiques :

- La première concerne la visibilité et le développement des formations : mieux communiquer, rendre l'offre plus lisible, toucher de nouveaux publics et institutions, mais aussi mieux faire connaître les effets et les expériences de formation.
- La seconde concerne l'avenir des formations à l'EdE dans un environnement qui change : évolution des politiques de formation, nouveaux formats, contraintes économiques, transformation des publics et des marchés.

3.3 Une même question derrière ces cinq dimensions

Ces cinq territoires ne sont pas indépendants. Ils convergent vers un même enjeu : faire vivre dans la durée une communauté professionnelle de formateurs à l'EdE.



Une étape : ce que cette journée met en mouvement

Cette journée marque une étape dans notre réflexion collective sur la transmission de l'entretien d'explicitation. Les retours recueillis témoignent d'une réelle satisfaction, mais aussi d'une envie de poursuivre les échanges, de confronter nos pratiques et de prendre davantage de temps pour travailler ensemble. Le format de la journée a montré ses limites, notamment par la densité des

interventions et le peu de place laissée aux discussions. Les évaluations n'invitent pas nécessairement à reproduire chaque année le même événement. Elles nous encouragent plutôt à imaginer une continuité, sous des formes diverses : analyses de pratiques, groupes de travail, ateliers thématiques, échanges à distance ou rencontres en présentiel.

Au-delà de ces questions d'organisation, la diversité des contributions fait également apparaître plusieurs tensions qui, sans avoir nécessairement été formulées ou discutées comme telles, traversent aujourd'hui la formation à l'EdE :

La première concerne les finalités de nos formations. Former à l'EdE, est-ce avant tout transmettre une technique rigoureuse de questionnement et de description du vécu ? Est-ce aussi contribuer au développement professionnel, voire à des transformations plus personnelles dans le rapport à soi, aux autres et à son activité ? Les témoignages montrent combien ces dimensions peuvent être liées, sans pour autant se confondre. Cela nous invite notamment à distinguer ce que nous cherchons à faire apprendre de ce que l'apprentissage de l'EdE peut produire chez les personnes qui s'y forment.

Une deuxième tension concerne les formats et les compétences visées. Comment répondre à des demandes de formations plus courtes, adaptées à des contextes professionnels variés, tout en maintenant les exigences nécessaires à l'apprentissage de l'EdE ? Plutôt que d'opposer formations courtes et formations longues, peut-être avons-nous à mieux préciser ce que chaque format permet d'apprendre, d'expérimenter et de maîtriser, ainsi que les conditions nécessaires à la poursuite de cet apprentissage.

Une troisième tension concerne les relations entre les fondements de l'EdE et la diversification de ses usages. Comment préserver ce qui fait sa spécificité méthodologique et épistémologique, tout en favorisant son appropriation dans différents champs professionnels et scientifiques ? Comment faire évoluer nos manières de transmettre sans diluer les exigences de l'EdE, mais aussi sans figer ses modalités de formation ?

Ces tensions ne sont pas nécessairement des oppositions à résoudre. Elles peuvent au contraire constituer de véritables objets de travail collectif en nous invitant et à expliciter nos choix pédagogiques, à partager ce que nous expérimentons, à discuter de nos exigences et à continuer d'interroger ce que signifie aujourd'hui former à l'entretien d'explicitation.

Les cinq axes dégagés à partir des questionnaires, et présentés dans la cartographie précédente, pourraient constituer des points d'appui pour poursuivre ce travail. Il ne s'agit pas d'un plan d'action, mais plutôt d'une manière de rendre visibles les questions qui nous rassemblent et celles qui mériteraient d'être approfondies.

L'enjeu serait alors moins d'organiser une nouvelle journée que de faire vivre, dans la durée, une communauté de formateurs et formatrices capables de partager ses pratiques, de questionner ses manières de faire et de faire évoluer collectivement la transmission de l'EdE. Une communauté qui puisse s'appuyer sur ses 35 années d'histoire, sans considérer que les façons de former sont définitivement établies.

Reste à imaginer comment poursuivre cet élan, à notre mesure et sans créer une nouvelle usine à gaz ! Alors, si vous avez envie de contribuer à cette dynamique, envoyez-nous vos idées, vos propositions ou simplement les questions que vous aimeriez travailler, par mail d'ici le 15 janvier 2027. Nous verrons ensemble comment leur donner suite.

Laurence, Marine, Fabien, Marie-Hélène

Présentation effectuée lors de la Journée d'étude du 20 juin 2026

Forum 104 à Paris

Formation à l'entretien d'explicitation à l'université

Magali Boutrais Université de Rouen Normandie

Emmanuelle Maître de Pembroke Université Paris-Est Créteil

Sandra Nogry CY Cergy Paris Université

Alain Mouchet Université Paris-Est Créteil

Introduction

Cette introduction préparée collectivement par nous 4 est présentée oralement le 20 juin 2026 par Magali Boutrais.

En France, des formations à l'entretien d'explicitation sont proposées à l'université par plusieurs enseignantes chercheuses et enseignants chercheurs depuis de nombreuses années. Nous souhaitons faire un point sur les modalités de ces formations et échanger avec d'autres formatrices et formateurs sur les divers formats existants et leurs évolutions possibles. Cette présentation lors de la Journée d'étude du GREX2 en juin 2026 est l'occasion de mieux connaître les parcours et niveaux de diplômes dans lesquels ces formations sont dispensées, ainsi que les publics auxquels elles s'adressent. Constate-t-on une évolution ? Et si c'est le cas, de quelle nature ? Nos échanges portent aussi sur l'impact éventuel des contraintes institutionnelles sur les modalités de formation et sur les contenus abordés. Enfin, nous envisageons les orientations possibles à l'avenir pour maintenir ces formations à l'université.

Dans toutes les formations qui introduisent l'EdE à l'université, la nécessité de prendre en compte l'expérience subjective en recherche est mise en avant. **Le fait que l'EdE soit présent dans les formations universitaires et dans nos recherches permet de rendre visible et vivante cette technique et permet de rendre visible la psychophénoménologie aux côtés d'autres courants scientifiques** comme l'enaction. La psychophénoménologie et l'EdE font partie des courants de l'analyse de l'activité aux côtés de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et de l'ergologie, notamment. Souvent la méthode de l'EdE est incluse dans l'initiation à d'autres méthodes d'entretiens ou à des modules d'analyse des pratiques professionnelles. **Nous soulignons aussi le lien fort entre formation et recherche à l'université.**

Ces formations proposées à l'université le sont à différents niveaux et dans différents parcours, dont voici quelques exemples nous concernant :

- Niveau master : différents parcours de masters (MEEF¹² qui vont devenir M2E¹³, formation des enseignants du premier degré, enseignants spécialisés (Cergy et Créteil, depuis la création des IUFM) et formation en STAPS¹⁴ (entraînement) (Créteil), formations de formateurs d'enseignants ou en travail social et en soins infirmiers (Cergy, Créteil, Rouen) et en master recherche ;

- Niveau doctoral : formation des doctorants

A l'université nous sommes confronté·es à de nombreuses contraintes :

- contraintes budgétaires : réduction des heures de formation proposées (réduction des budgets alloués à l'université) ;
- contraintes liées à l'évaluation des enseignements ;
- contraintes institutionnelles (nouvelles maquettes, qui occasionnent des remises en question du poids des contenus, "une guerre de territoire »).

Parmi les perspectives entrevues :

- l'évaluation des enseignements par les étudiants est un point d'appui important dans les négociations (étudiants très satisfaits) ;
- importance des dynamiques portées par un chercheur, une chercheuse ou une équipe de chercheurs dans une université ou une composante, notion de réseau.

Emmanuelle Maître de Pembroke, Alain Mouchet, Sandra Nogry et Magali Boutrais présentent successivement les formations proposées dans leurs universités respectives.

Nous présentons ci-dessous, en résumé, les points abordés par 1) Emmanuelle Maître de Pembroke et 2) Alain Mouchet.

1) Les apports de l'explicitation et les prolongements en niveaux avancés

Emmanuelle Maître de Pembroke - Professeure des Universités – Université Paris-Est Créteil

L'enjeu des formations est de représenter et diffuser le champ théorique de la psychophénoménologie et de répondre aux besoins de formation liés au développement professionnel, à l'écoute et à l'accompagnement. La formation des groupes à l'explicitation, tout à la fois à l'université de Créteil et au sein de différentes institutions, m'a amenée à développer des prolongements de formation (formations avancées) en réponse aux demandes des publics. Ces expériences m'ont permis de constater la richesse des apports des stages à l'explicitation et l'ampleur des besoins de formation auxquels cette démarche répond.

Un public qui s'est diversifié

Le public investi s'est élargi au fil du temps : enseignants ; chercheurs et jeunes chercheurs (pour l'analyse de données, la qualité d'écoute lors des entretiens, la posture de chercheur) ; formateurs et accompagnants en analyse de pratique, notamment autour de la posture d'accompagnement et des compétences dites « invisibles » (relationnelles et émotionnelles) ; puis artistes, thérapeutes et formateurs privés. Les retours de formation ont fait écho auprès

¹² Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation : masters préparant les futurs enseignants à leur métier (premier et second degré) ainsi que les master pour les formateurs d'enseignants (MEEF Pratique et Ingénierie de la Formation)

¹³ Métiers de l'Éducation et de l'Enseignement

¹⁴ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

d'autres types de personnes : administratifs, DRH et gestionnaires de groupes, intéressés par le travail sur la qualité de relation et sur le transfert de ressources et de compétences.

Une découverte progressive, en trois temps

La démarche de diffusion suit une logique circulaire : d'abord donner le goût, faire découvrir les ancrages scientifiques et liens théoriques, tout en faisant expérimenter les apports professionnels et personnels.

Découverte et initiation passent par plusieurs canaux : conférences ; masters des enseignants du second degré (modules transversaux) ; formation continue des enseignants, des conseillers pédagogiques et inspecteurs ; masters des enseignants du premier degré (cours de sciences de l'éducation sur la réflexivité) ; accompagnement à l'écriture de thèse et à l'analyse de données à l'école doctorale de l'UPEC ; master de formation de formateurs ARTENACT à l'UPEC à travers des cours en psychophénoménologie (enseignants, professionnels, thérapeutes, artistes...).

Les *stages de base* font suite à ces temps de découverte et permettent d'intégrer les techniques de base tels que Pierre Vermersch les a formalisées. Ces formations sont également proposées aux doctorants et chercheurs, en formation continue des formateurs de formateurs (équipes investies sur le décrochage scolaire, équipe académique sur les compétences psychosociales, formations Qualité de Vie au Travail), aux équipes du master ARTENACT (professionnels, artistes, encadrants), mais aussi à différents corps de métiers (administratifs, personnels de direction, infirmiers, médecins, thérapeutes, accompagnants).

Les *formations avancées thématiques* sont nées de la demande des participants qui souhaitent approfondir la démarche. Les thèmes sont renouvelés chaque année. Ces stages sont ouverts à tous les publics et tous les niveaux d'étude. Ils ont permis d'aborder les thèmes suivants : prendre soin pendant un entretien (posture, conscience éthique, choix des mots) ; développer l'écoute en entretien d'explicitation ; les dimensions intuitives du « prendre soin », prendre conscience de ses compétences invisibles ; accéder à la richesse des informations satellites de l'action ; conscientiser l'identité professionnelle et les valeurs incorporées ; favoriser le transfert de compétences et de ressources. Le fait d'aborder une thématique particulière permet d'utiliser les techniques sur des focales très fines. Ces stages répondent à une demande d'approfondissement et les témoignages soulignent l'importance des apports dans la vie professionnelle mais aussi personnelle.

De nouvelles formations face aux besoins

Enfin, des services administratifs de l'académie ou d'institutions ont commandité des stages qui répondaient à des besoins précis exprimés également par les professionnels administratifs qui n'étaient pas d'emblée investis dans des démarches de développement : analyser sa pratique professionnelle, savoir écouter et accompagner, retrouver le sens de son métier et développer la confiance en soi. Ces stages qui combinent la technique d'explicitation avec des activités réflexives ont amélioré les relations de groupe et remobilisé des professionnels en quête de sens.

Les points d'appui

Malgré des difficultés dues à des coupes budgétaires, plusieurs leviers soutiennent la dynamique de la diffusion de l'explicitation : l'émerveillement de la découverte, avec l'effet « whaouh » de ces formations vécues comme profondément transformatrices, développant la confiance et la motivation et favorisant une qualité de conscience. Les participants soulignent l'importance de cette démarche dans le développement professionnel et personnel ; la solidité

théorique et scientifique et l'ancrage dans une recherche en plein essor, porteuse d'ouverture scientifique et de nouveaux champs à explorer. Les formations en explicitation s'appuient donc sur deux atouts considérables : l'ancrage des formations sur des travaux scientifiques solides et en expansion ainsi que les témoignages des participants qui soulignent les gains importants en termes de réflexivité, de qualités relationnelles, de connaissance de soi et de développement professionnel. De nouveaux thèmes naissent chaque année à la demande des services et des participants.

2) L'explicitation : débats et usages en recherche

Alain Mouchet – Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil

Objectif de l'intervention

Dans cette table ronde sur les formations à l'explicitation en contexte universitaire, et dans la volonté d'identifier les formations de niveau approfondi à l'explicitation, je présente la formation de niveau 2 ciblée sur la formation à la recherche. Ce créneau original prendra place à partir de l'année 26/27, dans le panorama des formations de niveau 2 recensées par Nadine Faingold lors de sa présentation.

Présentation succincte

Pour rappel, je suis professeur des universités à l'Université Paris Est Créteil et formateur certifié à l'explicitation. Mes terrains d'étude et de formation concernent l'expérience subjective en contexte écologique, dans différents domaines dont le sport, l'enseignement et la médecine d'urgence. Mes travaux s'intéressent particulièrement à l'attention et aux prises de décisions en situation complexe et/ou urgentes, à l'intervention éducative (entraîneurs, enseignants...) et aux dispositifs de formation ancrés sur le vécu subjectif.

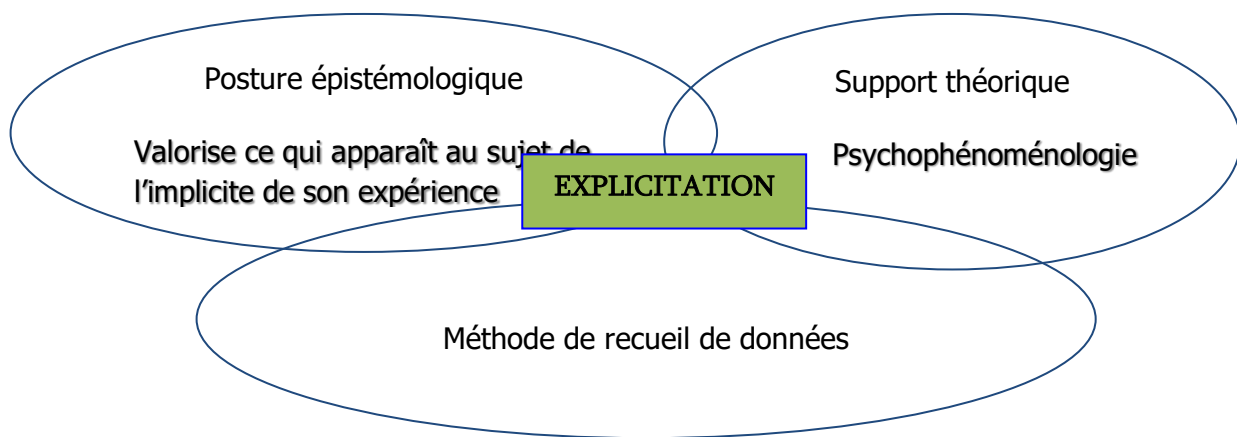
Pourquoi cette idée de niveau 2 sur la formation pour et par la recherche ?

Cela correspond à plusieurs choses :

- La volonté de contribuer à la reconnaissance et au développement de ce courant dans la communauté scientifique des sciences de l'éducation et de la formation, et des STAPS entre autres disciplines ;
- Le souci de capitalisation et de partage de mes expériences d'encadrement et de jurys de thèses et d'HDR, ainsi que de pilotage de projets collectifs ;
- La nécessité pour des doctorants et des chercheurs d'un complément de pratique d'EdE, spécifiée et personnalisée au regard des objets de recherche ;
- Des demandes à l'issue de formation de N1 ou d'autres occasions

Quels contenus de formation ?

Ils seront organisés autour de ce que j'appelle le système cohérent de l'explicitation. L'explicitation est en effet entendue sous 3 dimensions (Vermersch, 1994, 2012)



Le premier axe de formation concernera la posture compréhensive de la subjectivité en acte, à travers les contenus suivants :

- L'argumentation sur les débats subjectivité/objectivité ;
- La réflexivité sur positionnement et posture dans les recherches participatives et collaboratives ;
- Les débats sur les études de cas et la montée en généralité, sur les relations singulier/universel ;
- La sensibilisation aux questions éthiques et déontologiques inhérentes aux recherches sur la subjectivité des acteurs.

Le deuxième axe de formation sera un approfondissement théorique permettant notamment :

- De mettre à l'épreuve empirique les supports théoriques sur l'attention, la conscience, l'intuition... ;
- D'exploiter les ressources du GREX 2 (dossiers thématiques, articles) et des publications académiques internationales ;
- De travailler l'articulation de la psychophénoménologie avec d'autres éclairages théoriques selon le projet de recherche : compatibilité, combinaison pertinente et raisonnée.

L'un des enjeux en tant que chercheur ou doctorant est de construire un cadre théorique original, pertinent et cohérent.

Enfin, le troisième axe de formation portera sur la méthodologie, à travers les éléments suivants :

- Améliorer la conduite d'entretien en lien avec sa question de recherche : pratiquer, analyser sa pratique, pratiquer... ;
- Susciter une créativité dans le recueil des données, sans dénaturer la spécificité de l'EdE ;
- Affiner l'articulation des points de vue en première et troisième personne : EdE avec observables et traces de l'activité y compris avec les outils technologiques comme l'eyetracking et les lunettes caméra...
- Pratiquer le traitement des données et répondre aux enjeux de validité indispensables à des fins de publication.

Organisation envisagée

- Prérequis : stage de base effectué avec un formateur ou une formatrice certifié.e, projet de recherche formalisé, 1 entretien analysé pouvant servir de recueil exploratoire ;
- Formation perlée : sans doute 3x1 jour, pour une maturation théorique et pratique intermédiaire et une reprise ancrée sur les questionnements soulevés par cette pratique ;
- Partir de questions courantes de jurys et de remarques des reviewers dans des articles.

En ce qui concerne les modalités pratiques, des contacts existent avec l'Ecole Doctorale, le service de FC de l'UFR SESS-STAPS et le CIDP, sans pour autant se restreindre à ces supports.

Conclusion

Ce niveau 2 en recherche est complémentaire par rapport aux autres propositions de formation avancée existantes ou envisagées, ainsi que par rapport aux ateliers de pratique qui ont leur propre fonction et utilité.

Retour sur une formation certifiante de huit jours

Corinne Divonne

N.B. Le texte est au féminin dans l'intention de garder une convention d'accords en maintenant sa fluidité : tout le monde est inclus.

Contexte de la formation

Cette formation est dispensée dans le cadre de la Haute école de formation professionnelle (HEFP), en partenariat avec l'Antenne suisse d'explicitation (ASE). Proposée depuis plus de 20 ans, sa pérennité s'explique notamment par un nombre régulier d'inscriptions, un « bouche-à-oreille » qui fonctionne bien, mais aussi par la volonté conjointe de la HEFP et de l'ASE de maintenir une formation de qualité en entretien d'explicitation.

Modalités de la formation

Les huit jours de formation, répartis en 3 sessions espacées de plusieurs mois, s'étalent sur deux semestres et s'appuient sur les principes de l'apprentissage expérientiel. Chaque demi-journée, les étudiantes pratiquent un entretien d'explicitation (EdE). Après chaque entretien, les concepts et la théorie sont introduits à partir des expériences vécues et des échanges du groupe.

Chaque journée commence par un moment d'évocation sur un thème lié à la formation ou à l'apprentissage. Pendant les journées de formation, les entretiens portent sur des tâches proposées pendant les cours ou sur des situations de la vie quotidienne, professionnelle ou personnelle. Pour chaque entretien, les rôles (interviewer, interviewée, observatrice) tournent, afin que chacune expérimente toutes les positions, suivies d'un débriefing. Puis, les expériences, réflexions, questions, difficultés et découvertes sont partagées et thématiques.

Deux entretiens sont réalisés pendant chaque inter-session. Ils sont retranscrits, et chaque étudiante choisit une partie qui sera analysée en classe, en groupes de 3 ou 4 personnes, à l'aide de grilles d'observation.

Dès la deuxième session, des EdE sont menés au sein du groupe. *c.f. J. Crozier, Expliciter, n° 99 et 132.*

Travaux intermédiaires à réaliser pendant la formation :

- 2 lectures interactives d'autrices du Groupe francophone de recherche en explicitation (GREX),
- 2 transcriptions de protocoles d'entretien réalisés sur leur terrain professionnel,
- 3 analyses de protocoles,
- 2 retours sur les processus d'apprentissage (retours sur image),
- 1 portfolio retraçant leur processus d'apprentissage.

La formation est évaluée par un travail de fin de formation (10 à 15 pages), permettant d'obtenir 5 crédits ECTS.

Public et enjeux

Cette formation permet d'obtenir 5 crédits ECTS. La majorité des participantes combinent ce module avec un ou plusieurs autres, ce qui leur permet d'accéder à un Certificat of Advanced Studies (CAS) ou à un Diplôme of Advanced Studies (DAS) dans le champ de la pédagogie des adultes.

Les participantes sont des professionnelles de la formation d'adultes, issues d'institutions ou d'entreprises très variées : centres d'orientation professionnelle, structures d'insertion ou de réinsertion pour des publics en grande difficulté, écoles délivrant des certificats fédéraux de capacité (CFC), écoles supérieures, ou encore enseignantes des Hautes Écoles Spécialisées (HES) délivrant des bachelors et

des masters.

Leurs professions initiales sont très variées, de magasinière à ingénieure en passant par enseignante de culture générale, et toutes ont suivi des formations complémentaires en pédagogie (certificats, diplômes, bachelor, master). La plupart réalisent quotidiennement des entretiens, et plusieurs ont une formation en approche rogérienne.

La majorité des participantes suivent cette formation dans le cadre de leur travail, leurs employeuses libérant les jours de cours et prenant en charge les coûts.

Enjeux actuels et réflexions

Cependant, les logiques économiques deviennent de plus en plus prégnantes. Plusieurs questions se posent aujourd'hui :

1. Quel pourrait être le niveau de formation minimum pour que l'entretien d'explicitation (EdE) soit reconnu par l'ensemble de la communauté ?
2. Est-il possible de réduire le temps de formation ou de la modifier sous forme de micro-crédits, suivis à la carte et sur plusieurs années ?
3. Quelles sont les conséquences de la politique fédérale d'autofinancement sur les formations post-grade et permanente (diminution du nombre de jours et augmentation du nombre de participantes pour que cela soit rentable ou couvre tous les coûts) ?
4. S'agit-il d'une réduction implicite de formation ?

Mais la perspective pourrait être inversée :

1. Combien de temps faut-il pour quelles compétences ?
2. Quelles sont les compétences minimales qui doivent être atteintes pour pratiquer l'entretien d'explicitation à des fins professionnelles ?

Enfin, quels sont les risques à insérer quelques temps ou jours de formation à l'EdE intégrés dans des formations qualifiantes portant sur un autre apprentissage ?

Par exemples :

- Dans le CAS des praticiennes formatrices, HES-SO, les 3 jours de formation à l'EdE se sont réduits à 1/2 journée de présentation et à la lecture d'un texte, avec la proposition faite aux étudiantes de réaliser un entretien et de s'évaluer entre elles.
- Dans les cas « Mentorat », qui s'adressent à des responsables de secteurs de formation, et « Suivis cliniques » pour les enseignantes-infirmières des formations en spécialisation des soins d'urgence, HEFP, les 2 jours de formation à l'EdE sont maintenus. Mais la formation n'a lieu que tous les deux ans, car le nombre de participantes minimum pour ouvrir la formation a augmenté. Les compétences attendues à la fin des deux jours de formation sont : « goûter à la technique de l'EdE, mais surtout comprendre quelles sont les informations recueillies dans les différents types d'entretien et de dispositifs (instruction au sosie, entretien non directifs, etc...) ». *Les domaines de verbalisation et les informations satellites de l'action vécue, L'entretien d'explicitation, P. Vermersch 2011, p. 41-48*

Pourtant, ce sont souvent les logiques économiques qui priment, et on observe une tendance à la réduction et au « morcelage » des temps de formation.

Dans le cadre de l'Antenne suisse d'explicitation, nous avons analysé le niveau de la formation HEFP et proposé au GREX de la reconnaître comme un niveau 2 en explicitation. Je ne reviendrai pas sur ce point.

Mon intention est de rendre compte, à travers la parole des étudiantes recueillie au cours de la formation

et par l'analyse des protocoles qu'elles ont réalisés, des temps de formation indispensables à l'acquisition de l'entretien d'explicitation.

Recueil des informations sur les temporalités acquisitions des compétences en l'EdE, formation certifiante de 8 jours

Dans ce texte, je décris ce que j'ai observé et documenté chez l'ensemble des étudiantes.

En général, dans chaque formation, deux ou trois étudiantes comprennent plus rapidement : dès les trois premiers jours, elles parviennent à mener des entretiens où l'évocation est identifiable et savent utiliser ces moments pour poursuivre l'entretien. À l'inverse, certaines étudiantes ont plus de difficultés à intégrer et à comprendre les fondements de l'entretien d'explicitation. Sur des groupes de 10 à 15 étudiantes, on observe généralement :

- 2 ou 3 étudiantes qui progressent rapidement,
- 1 ou 2 étudiantes en difficulté jusqu'à la fin de la formation,
- 1 étudiante en moyenne qui nécessite un accompagnement complémentaire ou une remédiation pour son mémoire de fin de formation.
- Les autres étudiantes progressent régulièrement.

Analyse des protocoles d'entretien

Après 3 jours de formation (données 2024/2025 et 2025/2026 sur 2 volées de 12) **Principales tendances observées par volée :**

- 25 à 33 % utilisent de manière très formelle le contrat d'évocation et les relances types. Elles parviennent à mettre leur interviewée en évocation, mais ne repèrent pas toujours ce qui pourrait être approfondi, notamment les opérations mentales, qu'elles abordent de manière superficielle. Nouvelles données et prises de conscience de l'interviewée.
- 33 à 41 % utilisent le contrat d'évocation, sans vérifier le consentement et les relances de façon un peu floue. Leurs entretiens comportent des moments d'évocation, mais elles ne les identifient pas toujours pour les maintenir et affiner leurs relances.
- 25 % sont très directives et glissent parfois vers des interprétations ou des hypothèses.
- 8 % est en grande difficulté : elle adopte une posture très directive, émet des hypothèses, dirige l'entretien et pose beaucoup de questions fermées.

Après 5 jours de formation (intersession 2, données 2025 et 2026) **Principales tendances observées :**

- 16 % réalisent des entretiens d'explicitation où les relances favorisent vraiment l'évocation, avec de la fragmentation et un maintien en prise permettant l'émergence des couches du vécu.
- 33 à 41 % utilisent les contrats d'évocation et des relances qui permettent l'évocation. Parfois, elles passent encore à côté de descriptions d'opérations mentales non identifiées comme des moments d'évocation, mais dans l'ensemble, la récolte d'informations nouvelles est effective. Aspect corporels sangliers, décentrations et dissociations.
- 16 %, l'évocation est présente, mais l'interviewée se met presque elle-même en évocation et n'est pas empêchée par B. Les protocoles ne permettent pas de déterminer s'il s'agit d'une compétence de l'interviewée ou de l'intervieweuse qui en tout les cas soutient l'évocation.
- 16 %, l'évocation est présente en début d'entretien (contrat de communication et premières relances bien posées), mais au fil de l'entretien, l'évocation diminue et les relances font sortir l'interviewée de l'évocation pour l'orienter vers du descriptif et du contexte.
- 8 % reste en grande difficulté, avec un guidage très rigide, des questions fermées et des interprétations. Les interviewées ne sont pas en évocation.

Lors de l'entretien final, après 7 jours de formation (données 2025)

Pour l'ensemble des étudiantes, on observe une prise de conscience par rapport à la posture de l'interviewer :

- Lâcher-prise,
- Faire confiance à l'interviewée,
- Guider l'entretien à partir de ses choix et de ses centres d'intérêt.

Cette prise de conscience a été retravaillée lors du sixième jour de formation, à travers une séquence de formation en groupe. Elle a porté ses fruits pour toutes les étudiantes, à l'exception d'une personne.

La posture de l'interviewer en entretien d'explicitation

Cette compétence est probablement l'une des plus difficiles à acquérir. Elle touche aux structures identitaires et aux habitudes de fonctionnement des interviewers.

Bien que cette notion soit enseignée dès le début de la formation, elle n'est comprise en profondeur par l'ensemble des étudiantes qu'à la fin des trois derniers jours. Il faut que les aspects techniques de la méthode soient maîtrisés pour libérer de l'espace mental et permettre une compréhension approfondie.

Pour l'ensemble des étudiantes, la prise de conscience suivante émerge : *C'est toujours l'interviewée qui sait ; c'est à elle d'identifier ou de nommer les moments qui sont signifiants pour elle, même si elle ne les connaît pas encore ou ne les a pas à la conscience.*

Bien sûr, certaines étudiantes comprennent dès les trois premiers jours ce que signifie mettre l'autre en évocation.

Annexes

Objectifs de formation

- Distinguer la position d'évocation, ou position de parole incarnée, de la position de parole habituelle.
- Savoir poser, vérifier et respecter le contrat de communication.
- Savoir favoriser et soutenir le processus d'évocation d'une personne pour pouvoir accéder à la description d'un vécu de l'action, la prise de conscience et la recherche de sens pour la personne interviewée.
- Produire de l'intelligibilité en analysant une description d'action permettant d'en dégager les schèmes opératoires et la logique d'action.
- Identifier les satellites de l'action et questionner les dimensions procédurales de l'action.
- Accompagner la description d'une action vécue en utilisant la fragmentation et/ou l'expansion, en tenant compte du contrat de communication.
- Situer l'entretien d'explicitation (EdE) dans le champ de la psychophénoménologie en en précisant les fondements et les finalités.
- Utiliser l'entretien d'explicitation dans des situations professionnelles complexes, individuelles ou collectives.

CONTENUS/PROGRAMME

Thèmes	Contenus	Dates
Le point de vue en première personne et l'évocation	Le point de vue en première personne / Distinction récit/description / Le contrat / La position de parole / La formulation des questions / La mémoire et la dynamique de l'attention	Jour 1 – novembre
Les satellites de l'action ; les effets perlocutoires	Les satellites de l'action / Écoute en structure / Formulation de questions / La prise de conscience / Le déroulement temporel / Les modes de conscience	Jour 2 – novembre
La centration sur l'action : la fragmentation	Se référer à l'action dans sa dimension procédurale (temporalité, cycle de l'action) / La fragmentation / Ralentir / Interrompre	Jour 3 – novembre
La centration sur l'action : l'expansion	Analyse de protocole / Guidage relationnel / Guidage cognitif / Se référer aux couches du vécu / Rester / Contourner les dénégations / Entretien sur situations professionnelles ressources / EdE au sein d'un groupe, expérience	Jour 4 – mars
Explicitation et phénoménologie	Activité réflexive et activité réfléchissante / Travail sur protocole / Les compétences en explicitation / Entretien situation problèmes / L'entretien d'explicitation en groupe	Jour 5 – mars
Guidage de la visée : objet attentionnel	Utiliser les couches du vécu / L'expansion / Entretien sur situations professionnelles ressources et/ou problèmes / Faire mettre en mots la gestualité / EdE au sein d'un groupe, expérience et théorie	Jour 6 – juin
Subjectivité et intersubjectivité	Fragmentation et expansion / Faire mettre en mots la gestualité / Travail sur protocole / Entretien en situation et retour réflexif / Questions théoriques	Jour 7 – juin
Le sens expérientiel	Entretien en situation et retour réflexif / Bilan de mes compétences en explicitation / Évaluation du séminaire	Jour 8 – juin

Recueil des impressions majoritaires des étudiantes le dernier jours de formation (volée 2025/2026).

- J'ai eu besoin de tout ce temps pour pouvoir apprendre, car la méthode est très dense et riche. (12x)
- Les prises de conscience ne sont pas terminées, et le travail sur la posture que nous avons finalisé les 3 derniers jours est primordial. (11x)
- Il ne faut surtout pas diminuer le nombre de jours de formation. (11x)
- J'ai tellement appris sur MOI et POUR les autres, de moi avec moi-même. (10x)
- C'était déstabilisant mais salutaire de me retrouver dans cette formation, j'ai adoré. (9x)
- Je n'aurais jamais pu aller si loin, être dans le détail des prises de conscience, dans la transformation de ma posture avec une formation plus courte. (9x)
- Je pense qu'il n'est pas possible de faire plus court ou encore de fragmenter la formation en plusieurs modules. (7x)

- Maintenant, quand je mène un EdE, je peux aller jusqu'à la fin, c'est-à-dire à la prise de conscience, et je ne m'arrête plus parce que je suis en manque de relance ou que je ne sais plus comment continuer. C'était vraiment chouette de terminer cette formation comme cela. (7x)

Le cursus de formation

À modifier :

- Avoir un retour de vive voix et individuel sur nos premiers protocoles. (8x)

À garder :

- Le nombre de jours de formation. (12x)
- Les travaux de groupes qui laissent plus de liberté. (11x)
- Les entretiens sur tâche, c'est ludique et cela ouvre des portes sur des transferts de compétences avec nos métiers. (11x)
- La variété des entretiens. (11x)
- Retours de vive voix individuels sur nos deuxièmes protocoles. (11x)
- Les passages dans les sous-groupes et l'accompagnement et les bouts de théorie sur ce qui se passait. (11x)
- Les lectures interactives. (11x)
- Recevoir des articles et des informations sur les événements du réseau de l'EdE : cela permet de prendre contact et c'est très pédagogique. (8x)

Former à l'EdE : quatre questions à partir de nos pratiques de formation

À l'occasion de la parution de l'ouvrage : Se former à l'entretien d'explicitation

Fabien Capelli

Former à l'entretien d'explicitation pose la question suivante : que faut-il transmettre à des professionnels qui découvrent la méthode et qui, pour la plupart, n'ont pas vocation à en devenir des spécialistes, mais souhaitent pouvoir l'utiliser de manière pertinente dans leurs situations de travail ?

Cette question traverse depuis longtemps les pratiques de formation. Elle se pose avec une acuité particulière lorsque l'EdE est mobilisé dans des contextes très différents : formation, accompagnement, analyse de l'activité, développement des compétences, analyse des pratiques ou recherche. Les personnes que nous formons doivent pouvoir commencer à conduire des entretiens, repérer ce qui est important dans ce qui leur est dit, savoir où porter leur attention et disposer de quelques repères suffisamment solides pour agir sans réduire pour autant l'EdE à une série de techniques ou de recettes.

L'écriture de mon ouvrage, *Se former à l'entretien d'explicitation. Clarifier le vécu pour développer ses compétences*, publié le 17 septembre 2026 m'a obligé à reprendre cette question très concrètement. Écrire pour quelqu'un qui débute conduit nécessairement à faire des choix : que présenter d'abord ? Quels repères rendre particulièrement visibles ? Comment mettre en mots des savoir-faire que les praticiens expérimentés mobilisent implicitement ? Et comment rendre la méthode suffisamment accessible pour permettre une première pratique sans en affaiblir les exigences ?

Les réponses proposées dans le livre n'ont pas toutes le même statut. Certaines réorganisent des éléments déjà bien établis, d'autres cherchent à expliciter des savoir-faire largement présents dans nos pratiques de formation, d'autres encore correspondent à des propositions pédagogiques que j'ai progressivement construites dans mes propres formations.

C'est précisément pour cette raison qu'il me semble intéressant de les remettre aujourd'hui en discussion. Quatre questions me paraissent particulièrement intéressantes à partager entre formateurs :

1. Comment rendre mieux perceptible la dynamique contractuelle de l'entretien ?
2. Comment aider un débutant à savoir ce qu'il doit écouter lorsqu'on lui dit que l'EdE porte sur l'action ?
3. Quelle fonction donner au moment spécifié dans l'apprentissage de la conduite d'entretien ?
4. Comment structurer le passage de l'explicitation à une dynamique apprenante ?

Il ne s'agit donc pas ici de présenter le livre, mais de prendre appui sur le travail qu'a représenté son écriture pour revenir collectivement sur quelques-uns de nos choix de transmission.

1. Comment rendre perceptible la dynamique contractuelle de l'entretien ?

La contractualisation constitue l'une des premières difficultés rencontrées lorsque l'on apprend à conduire un entretien d'explicitation.

La distinction entre « contrat de communication » et « contrat d'attelage » est importante : elle permet de distinguer plusieurs dimensions de ce qui se joue entre A et B. Pourtant, dans mes formations, je constate régulièrement qu'elle reste difficile à comprendre et, surtout, à mobiliser pendant les exercices par les stagiaires. Ces derniers peuvent connaître les termes sans savoir clairement ce qu'ils doivent faire lorsque, dans le déroulement de l'entretien, l'accord devient incertain, que la personne hésite, que l'objet se déplace ou que l'évocation ne s'installe pas.

Pour rendre cette dynamique plus directement lisible, j'ai fait le choix, avec cet ouvrage, de regrouper le contrat de com et d'attelage sous la dénomination unique de « contrat d'explicitation », organisé autour de cinq accords :

- l'accord de but
- l'accord d'émergence
- l'accord de stabilisation
- l'accord de focalisation
- l'accord d'évocation

Il ne s'agit pas de cinq étapes qui se succéderaient mécaniquement ni d'une série de permissions qu'il faudrait demander les unes après les autres. Ces accords cherchent à rendre davantage visibles différents déplacements qui permettent progressivement à A et B d'avancer ensemble : partager la finalité de l'échange, faire émerger une situation, en stabiliser une, préciser le point vers lequel l'attention va se porter et accompagner l'accès au vécu.

Dénommer ainsi les accords ne suffit cependant pas à restituer ce que la pratique de l'EdE engage *in situ*. Encore faut-il apprendre comment ils se construisent concrètement sans transformer l'entretien en succession de demandes formelles.

C'est à cet endroit que j'ai souhaité sortir des coulisses la notion de « saupoudrage », reprise par Pierre Vermersch de Milton Erickson. Elle permet de désigner la manière dont des sollicitations peuvent être disséminées dans le cours même de l'échange. Les conditions nécessaires à l'explicitation se construisent alors progressivement dans la façon de s'adresser à la personne, plutôt que d'être toutes énoncées préalablement. Ce sont donc deux dimensions que j'ai cherché à rendre plus directement perceptibles : une structure, celle des différents accords, et une dynamique, celle de leur construction, de leur maintien et de leur renégociation au fil de l'entretien.

Les cinq accords constituent la manière dont j'ai choisi d'organiser cette question dans le livre. D'autres formateurs disposent certainement d'autres manières de rendre cette dynamique accessible.

Question : Dans nos formations, comment rendons-nous perceptible la fonction structurante de la contractualisation dans l'entretien ? Nous appuyons-nous sur les notions de « contrat de communication » et de « contrat d'attelage », les nommons-nous autrement, ou utilisons-nous d'autres repères ? Quelles pistes, astuces ou adaptations pédagogiques avons-nous développées pour aider les débutants à s'en saisir en situation ? Et quelle place donnons-nous, explicitement ou implicitement, à la notion de « saupoudrage » ?

2. Comment faciliter l'apprentissage de l'écoute de l'action ?

Nous disons couramment que l'EdE porte sur l'action. Pour un praticien expérimenté, cette orientation engage immédiatement toute une manière d'écouter et de relancer, mais pour quelqu'un qui conduit ses premiers entretiens, elle reste souvent floue. Face au récit d'une situation, que faut-il précisément écouter ? À quoi faut-il s'accrocher ? Qu'est-ce qui constitue

une prise pertinente pour relancer ? L'axe vertical des satellites de l'action est un premier mouvement, mais, pour un novice, il ne suffit pas toujours à guider l'écoute active propre à l'EdE.

Pour tenter de répondre à cette difficulté, je propose dans le livre un repère pédagogique organisé autour de trois niveaux : Activité, Action, Actes, que j'ai appelé le « système des trois A » :

- L'activité désigne l'ensemble organisé dans lequel la personne est engagée : une situation, une finalité à atteindre, des contraintes, des ressources, un temps disponible, parfois d'autres acteurs avec lesquels il faut composer.
- L'action correspond à ce que la personne entreprend ou accomplit à un moment donné pour avancer dans cette activité.
- Les actes constituent les unités plus fines par lesquelles cette action se réalise effectivement : regarder, saisir, déplacer, comparer, décider, dire, vérifier, etc.

L'intérêt de cette organisation réside moins, à mes yeux, dans la taxonomie elle-même que dans le mouvement qu'elle permet de faire comprendre.

L'action constitue le point de départ de l'explicitation : « j'ai pris une décision », « j'ai conduit la réunion », « j'ai accompagné cette personne », « j'ai résolu le problème ». Nous savons approximativement ce qui s'est passé, mais ce savoir reste précisément trop global pour comprendre comment l'action s'est effectivement accomplie. Le travail de l'intervieweur consiste alors à descendre vers les actes : ce que la personne regarde, entend, fait, ressent corporellement, se dit, prend en compte, compare, vérifie, décide, ajuste, et la manière dont ces différents actes s'enchaînent. Ce repère m'est surtout utile en formation pour répondre à une question très concrète : « qu'est-ce que je dois écouter ? »

Dire que l'action constitue l'objet de l'EdE reste juste, mais du point de vue de la conduite de l'entretien, ce sont bien les actes et leur enchaînement qui deviennent l'objet concret de l'écoute et du questionnement. Là encore, il s'agit de la forme que j'ai choisie pour rendre cette orientation plus pédagogique. Elle n'épuise évidemment pas les manières possibles de former à l'écoute de l'action.

Question : Dans nos formations, comment aidons-nous les débutants à passer de l'idée générale d'« action » à une écoute orientée vers les actes et leur enchaînement ? Quels exemples, repères ou astuces pédagogiques utilisons-nous pour rendre ce passage concret et opératoire ?

3. Quelle fonction donner au moment spécifié ?

Une fois l'écoute orientée vers les actes, une autre difficulté apparaît. Les actes ne se présentent pas comme une série d'unités bien découpées. Ils forment un flux. Une situation vécue comporte une succession très dense de perceptions, de gestes, de pensées, de prises d'informations, de décisions, d'orientations attentionnelles et d'ajustements. Encore faut-il savoir par où entrer dans ce flux.

La notion de « moment spécifié » occupe une place centrale dans la pratique de l'entretien d'explicitation. Elle est constamment mobilisée dans les formations et constitue une condition essentielle du travail de spécification. Pourtant, elle reste étonnamment peu développée dans les écrits, qu'ils soient scientifiques ou pédagogiques. L'écriture de cet ouvrage a donc été l'occasion d'en proposer une mise en forme explicite. Le but n'était pas d'élaborer une définition théorique, mais d'en montrer la fonction dans la conduite de l'entretien : à quoi sert le moment spécifié, ce qu'il rend possible et pourquoi il constitue un point d'appui déterminant pour accéder à la description fine d'une expérience vécue.

Si l'action constitue le point de départ et les actes l'objet concret de la description, le moment spécifié peut être compris comme un opérateur pratique du passage de l'une aux autres. Il

fournit un point suffisamment précis dans une situation pour permettre de stabiliser l'attention de la personne et de commencer l'exploration du déroulement effectif de son activité. Un moment spécifié n'est pas, pour autant, un fragment artificiellement isolé du reste de la situation, il en constitue plutôt un point d'entrée.

À partir de ce point, il devient possible de se déplacer : qu'est-ce qui se passe juste avant ? En même temps ? À quel moment quelque chose se modifie ? Qu'est-ce que la personne perçoit alors ? Qu'est-ce qui l'oriente vers l'acte suivant ? Cette manière de présenter le moment spécifié lui donne une fonction pédagogique assez forte. Il n'est plus seulement ce qui permet d'éviter les formulations générales du type « d'habitude, je fais... ». Il devient un moyen d'entrer dans la dynamique même d'une action vécue. C'est précisément le statut que j'ai choisi de lui donner dans le livre, et qui me semble intéressant à discuter.

Question : Quelle définition donnons-nous du moment spécifié dans nos formations, et comment aidons-nous les débutants à en comprendre la fonction dans la conduite de l'entretien ? Plus largement, comment avons-nous construit, à partir de nos pratiques, nos manières de le présenter, de l'illustrer et de le faire expérimenter ?

4. Comment structurer le passage de l'explicitation à une dynamique apprenante ?

Décrire finement le déroulement de l'action ne dit toutefois pas encore ce que l'on fait de ce qui a été explicité. Cette quatrième question m'a conduit à revenir sur le rapport entre entretien d'explicitation et dynamique apprenante. Nous avons l'habitude d'entendre que l'EdE n'est pas, intrinsèquement, une pratique réflexive. Il constitue avant tout une méthode permettant d'accéder à la description fine d'une expérience vécue et de recueillir des données sur le déroulement de l'action. Cette distinction, ne doit cependant pas masquer une autre réalité, très présente dans la culture et la pratique de l'explicitation.

La pédagogie de l'EdE est profondément expérientielle. On apprend à conduire un entretien en faisant l'expérience des différentes positions de A, de B et de C. Les tours d'entretien sont repris, débriefés et questionnés : l'expérience de l'entretien devient ainsi elle-même un matériau pour apprendre et développer sa compétence.

La pratique et la transmission de l'EdE conduisent ainsi à développer, le plus souvent de manière implicite, des compétences qui dépassent la seule conduite de l'entretien. Au fil des formations, des débriefings, des recherches et des situations d'accompagnement, nous apprenons également à soutenir la reprise d'une expérience, à repérer ce qu'elle peut apprendre à celui qui l'a vécue et à accompagner les déplacements qu'elle rend possibles. Autrement dit, nous développons aussi des compétences relatives à la mise en mouvement d'une dynamique apprenante, sans toujours les n'identifier ni les formaliser comme telles.

C'est précisément à partir de cette expérience incorporée que j'ai travaillé dans l'ouvrage. J'ai fait appel à ma mémoire de formateur et de praticien, ainsi qu'à différentes prises de notes accumulées au fil des situations, pour repérer des manières d'accompagner, d'intervenir et d'animer qui permettent de soutenir ce passage. J'ai ensuite cherché à les organiser et à les rendre plus explicites, afin de proposer quelques repères pour structurer le passage entre ce qui a été décrit dans l'entretien et ce que cette description peut permettre d'apprendre.

C'est ce second mouvement que je désigne dans le livre comme une « dynamique apprenante ». Il ne s'agit pas de confondre explicitation et pratique réflexive, mais de mieux identifier les interventions qui permettent à une expérience explicitée de devenir une ressource pour accepter sa manière d'agir et, éventuellement, la faire évoluer.

Question : Que faisons-nous, ou ne faisons-nous pas, de ce qui a été explicité ? Comment décidons-nous de poursuivre ou non l'accompagnement juste après la séquence d'explicitation, et comment articulons-nous, lorsqu'il y a lieu, explicitation, dynamique apprenante ?

Remettre la transmission sur le métier, encore et encore :)

Ces quatre questions portent sur des dimensions différentes, mais elles participent d'un même projet : rendre plus explicites certains choix pédagogiques qui structurent l'apprentissage et la pratique de l'entretien d'explicitation.

L'ouvrage propose une manière de les organiser, de les nommer et de les travailler, depuis l'entrée dans la pratique jusqu'au développement professionnel. Il ne s'agit pas pour autant de clore ces questions. Au contraire, les mettre par écrit permet de les remettre en circulation, de les confronter aux pratiques de formation et de les remettre collectivement sur le métier.

C'est aussi dans ce mouvement que peut continuer à vivre et à se transmettre l'explicitation.

FABIEN CAPELLI

Se former à l'entretien d'explicitation



Message de Vittoria

Chères et Chers collègues du GREX !

Je constate avec bonheur que la collection des ouvrages consacrés aux domaines de la démarche d'Explicitation et de la Psychophénoménologie continue à s'enrichir. Ce qui me donne envie de vous informer aussi de la sortie d'un ouvrage – coordonné par Nathalie Muller Mirza (professeure à l'Université de Genève) et auquel j'ai contribué – qui porte le titre ***Psychologie socioculturelle de l'automne de la vie*** (flyer ci-joint).

L'ouvrage présente entre autres les résultats d'une recherche dont Nathalie et moi avons parlé dans l'article paru sur le n° 133 d'***Expliciter***. Ce travail vise à mieux faire connaître les enjeux psychologiques d'un âge chronologiquement avancé mais caractérisé d'une part par l'envie de continuer à mettre à disposition de la collectivité - sous des formes diverses et adaptées - des compétences et des expériences développées tout au long de l'existence, et d'autre part par le souhait de profiter d'autres rythmes et découvertes.

Un grand merci à Frédéric qui parmi ses multiples fonctions trouve toujours le temps pour nous servir d'agent de transmission.

Amitiés

Vittoria

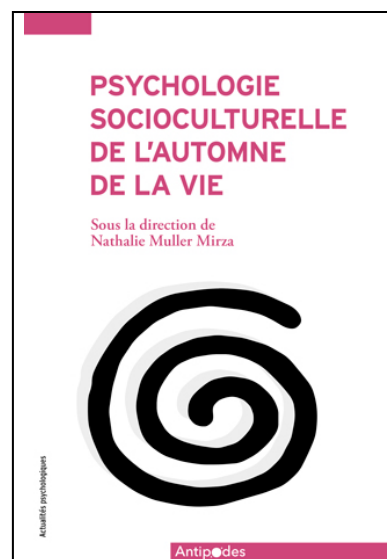
Nathalie Muller Mirza

**Psychologie socioculturelle de l'automne de la vie.
Quête de sens, compétences et dynamiques identitaires**

Dans une société qui associe souvent «vieillesse» à difficultés économiques, sociales et de santé, cet ouvrage a pour ambition de mieux comprendre les dynamiques psychologiques mises en œuvre dans cette période hétérogène que nous appelons l'automne de la vie, marquée par des désirs, des réalisations mais aussi par des craintes existentielles. Cette période semble caractérisée par une quête de sens qui touche au sentiment d'identité, à la pertinence de ses propres compétences pour faire face aux changements et aux défis relatifs au temps qui passe, aux questions de ce qui peut se transmettre aux autres générations, et aux relations à entretenir avec elles, dans des contextes mouvants.

Les différents chapitres, rédigés par des expert·es en psychologie, cherchent à montrer les savoirs d'expériences, les compétences, les quêtes qui s'observent tout au long de la vie, même à des âges avancés. A partir d'analyses qui portent sur des pratiques dans différents contextes (le bénévolat, le déménagement, les relations de voisinage...), on verra que les termes de «vieillesse» et de «senior», revisités, apparaissent bien trop larges et opaques pour contenir la richesse des expériences vécues et transmises.

Ce livre s'adresse à toute personne intéressée à la thématique, aux chercheur·es en sciences humaines et sociales (parcours de vie, approches biographiques, psychologie socioculturelle, etc.), aux étudiant·es et doctorant·es, ainsi qu'aux praticien·nes qui oeuvrent dans le domaine du bénévolat et/ou auprès de personnes de plus de 65 ans.



Nb pages 208
ISBN 978-2-88901-287-9

Avec des textes de:
Nathalie Muller Mirza
Vittoria Cesari Lusso
Fabienne Gfeller
Antonio Iannaccone
Laure Kloetzer
Valérie Tartas
Tania Zittoun

Veuillez me faire parvenir au prix de: CHF 27.00 / 23 euros (+ frais d'envoi)
... ex. de: Psychologie socioculturelle de l'automne de la vie.
Quête de sens, compétences et dynamiques identitaires

Nom:
Prénom:
Adresse:
No postal et localité:
Courriel:

EDITIONS ANTIPODES
Ecole-de-Commerce 3
1004 LAUSANNE
SUISSE

Communiqué de presse

Florence Tardif Bourgoin

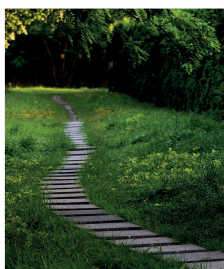
Les entretiens d'explicitation

Explorer les pratiques et leur donner du sens

Florence Tardif Bourgoin

Les entretiens d'explicitation

Explorer les pratiques et leur donner du sens



Avant-propos de Jean-Marie Barbier

Action
&
Savoir

L'Harmattan

Parution le 07/09/2026

230 pages - 24€

Broché - Format : 155x240mm

Collection : Action et savoir

EAN13 : 9782336641362

Cet ouvrage retrace un parcours de recherche et de formation consacré aux entretiens d'explicitation et de décryptage du sens, depuis leur découverte jusqu'à leur mobilisation comme outils de production de connaissances sur les pratiques professionnelles. Nourri par une expérience de recherche ancrée dans les secteurs associatif, social et de la formation des adultes, il montre comment ces approches permettent d'accéder aux dimensions souvent implicites de l'activité, et en particulier aux valeurs qui orientent l'action.

À la croisée de l'analyse de l'activité, de la professionnalisation, de la didactique professionnelle et du développement professionnel, l'auteure met en lumière les conditions méthodologiques de mise en œuvre de l'entretien d'explicitation et propose une réflexion originale sur le décryptage du sens comme voie d'accès aux « valeurs agies ».

Ce livre s'adresse aux chercheurs, étudiants, formateurs et praticiens qui souhaitent développer une compréhension des pratiques professionnelles à partir du vécu des acteurs concernés.

Florence Tardif Bourgoin est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris Nanterre et formatrice certifiée aux techniques de l'explicitation. Ses recherches s'intéressent aux liens travail-formation et au développement des apprentissages dans des secteurs variés. Elle y mobilise l'analyse de l'activité pour accéder aux dimensions implicites des pratiques professionnelles investiguées.

Contact presse :

contact.servicepresse@harmattan.fr • 01 40 46 79 27

L'Harmattan
Au carrefour des cultures

La **pratique réflexive** s'impose aujourd'hui comme une compétence clé dans les métiers du soin et de la relation. Si son importance est reconnue face à la complexité du terrain, sa mise en oeuvre demeure souvent délicate, faute de repères méthodologiques.

Cet ouvrage apporte une **réponse concrète** en proposant une **méthode structurée pour transformer l'expérience en levier d'apprentissage**. Adaptée à de multiples contextes stages, suivi individuel, analyses de pratiques, elle articule étroitement apports théoriques et mise en action.-

Clair et rigoureux, le parcours décrit **précise le rôle de l'apprenant** à chaque étape et s'appuie sur des outils pratiques (fiches, exemples, exercices, témoignages) pour en faciliter l'appropriation. Sa force : rendre visibles les processus internes, éclairer les opérations mentales et soutenir la verbalisation.

Ainsi outillés, les formateurs peuvent **ajuster leur accompagnement**, tandis que les apprenants **développent autonomie, capacité d'analyse et compréhension des mécanismes d'apprentissage**.

Entièrement mise à jour, cette deuxième édition intègre les évolutions de la profession infirmière et propose de nouveaux éclairages (référentiel de compétences, tutorat, simulation, débriefing), ancrant la méthode dans les pratiques actuelles.

Cet ouvrage est un outil indispensable pour les formateurs d'IFSI comme pour tous les professionnels de la formation et du management.

Armelle Balas-Chanel est docteure en Sciences de l'Éducation.

Anne Cazemajou est docteure en anthropologie.



S é m i n a i r e

→ Vendredi 20 novembre 2026 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 19 novembre.

→ Samedi 21 novembre 2026 :

Matinée de pratique

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 19 novembre.

S'inscrire auprès de Marine Bonduelle :
marinebonduelle@free.fr

Sommaire n° 151

1-13 Compte-rendu de l'université d'été
2026. Documenter l'action de B. *Frédéric
Borde, Isabelle Danet et al.*

14-23 Comment se projette-t-on
imaginairement dans un usage futur ?
Dimensions, processus et profils. *Sonia
Adelé, Béatrice Cahour.*

24-37 Compte rendu de la Journée d'étude
des formateurs et formatrices du Grex2
*Laurence Appriou-Ledesma, Marine
Bonduelle, Fabien Capelli, Marie-Hélène
Lachaud.*

38-42 Présentation effectuée lors de la
Journée d'étude du 20 juin 2026.
Formation à l'entretien d'explicitation à
l'université. *Magali Boutrais, Emmanuelle
Maître de Pembroke, Sandra Nogry, Alain
Mouchet.*

43-47 Former à l'EdE : quatre questions à
partir de nos pratiques de formation.
Fabien Capelli.

47-51 Présentation d'ouvrages récents.

A g e n d a 2 0 2 7

**Prochaine remise des articles
pour le n° 152**

Police Times New Roman, taille 12, sans
mises en forme automatiques.

Lundi 4 janvier 2027

→ Vendredi 29 janvier 2027 :

Séminaire : 10h00-17h30

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 28 janvier.

→ Samedi 30 janvier 2027 :

Matinée de pratique

Distanciel : un lien Zoom sera diffusé
jeudi 28 janvier.

U n i v e r s i t é d ' é t é 2 0 2 7

Du jeudi 26 août 9h00, au lundi 30 août
14h00,
au château de Goutelas.

:::

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

*9 rue Saint Amand
75015 Paris
01 43 79 47 05*

www.expliciter.org

*Directeur de la publication : Frédéric Borde
N° d'ISSN 1621-8256*

:::