

L'ENTRAINEUR ET LE CHERCHEUR. L'INVENTION DES CONDITIONS D'UNE COLLABORATION

Jacques Saury

Ecole Nationale de Voile, Service Recherche et Développement

Janvier 1998

*Chaque récit d'expérience possède,
en tendance, une fonction explicative
(Duraffourg, 1997)*

Ce texte présente une réflexion tirée de l'histoire d'une collaboration singulière avec les entraîneurs de l'équipe de France de voile durant deux préparations olympiques (PO) successives (Barcelone-1992 et Atlanta-1996)¹. De ce fait, elle émerge de l'épaisseur composite d'une expérience dont il est difficile de rendre compte dans un texte structuré et synthétique. Cependant, c'est avec enthousiasme que nous avons répondu à la "convocation à penser" sur le thème de *La conception de l'acte d'entraîner* initiée par François Bigrel et le CREPS d'Aquitaine, et que nous avons choisi de le faire sur la base de cette histoire particulière. Bien que le point de vue présenté soit celui d'un intervenant auprès d'entraîneurs au double titre de "chercheur" et de "conseiller", ce texte n'est ni une revue de questions sur les stratégies de collaboration chercheur-entraîneur, ni un compte rendu de recherche livrant les questions, concepts, méthodes et produits de la recherche dans ce domaine². La réflexion proposée oscille entre le témoignage et l'analyse: elle tente de mettre en relation des expériences et des concepts, d'évoquer *l'action* de recherche davantage que son aboutissement, le *processus* davantage que le *produit*. Bref il s'agit - et l'occasion est trop rare pour que nous ne la saisissons pas avec plaisir - de mettre l'accent sur la construction de sens davantage que la production de connaissances³.

¹ Cette collaboration se prolonge actuellement pour la préparation des jeux de Sydney-2000.

² Le lecteur intéressé par ces aspects de notre travail pourra se référer à Saury et Durand (1995a, 1995b) et Saury, Durand et Theureau (1997).

³ Cette remarque ne présuppose aucun parti pris à l'encontre de la littérature scientifique, bien au contraire. Nous croyons celle-ci fondamentalement utile, et avons publié ailleurs plusieurs compte-rendus de la recherche évoquée dans ce texte. Mais nous nous réjouissons de la liberté, offerte avec ces quelques pages, d'exprimer un témoignage sur un aspect généralement occulté des articles scientifiques, que Jacob (1997) appelle "la science de nuit" par opposition à "la science de jour": "La science de jour met en jeu les raisonnements qui s'articulent comme des engrenages, des résultats qui ont la force de la certitude. (...). La science de nuit, au contraire, erre à l'aveugle. Elle hésite, trébuche, recule, transpire, se réveille en sursaut. Doutant de tout, elle se cherche,

Ce texte est organisé en quatre parties selon un découpage qui pourra paraître arbitraire, tant chaque partie nous semble indissociable des autres. La première partie situe l'histoire de cette collaboration dans l'histoire plus large de la PO de voile, et propose de l'analyser comme une construction progressive. La seconde partie analyse quelques unes des difficultés rencontrées au cours de cette expérience, concernant la façon de *concevoir* l'entraînement et l'activité des entraîneurs. Elle tente de "mettre de l'ordre" dans le cheminement accidenté par lequel nous avons tenté d'accroître notre propre lucidité sur les présupposés théoriques et les enjeux pratiques de toute analyse de l'entraînement. Elle aboutit (au moins provisoirement) à la proposition de concevoir l'acte d'entraîner sur la base d'une théorie de l'action et plus particulièrement à partir de l'objet théorique du "cours d'action". La troisième partie découle du choix de cet objet théorique. Elle analyse la possibilité de repérer et formaliser des régularités dans les pratiques des entraîneurs, malgré le caractère idiosyncrasique de toute expérience d'entraîneur et la singularité de toute situation d'entraînement. La quatrième partie présente une réflexion sur les conditions de la collaboration entraîneur-chercheur du double point de vue épistémologique et éthique, en tentant de préciser ce que signifie que prétendre "prendre les acteurs au sérieux" dans ce cadre.

1. De l'expérience à l'analyse

Ouverture

L'histoire de cette collaboration avec les entraîneurs des équipes de France de voile a débuté au lendemain des jeux olympiques de Séoul. Les jeux s'étaient soldés par un bilan très satisfaisant pour les régatiers français (deux médailles d'or), mais ils clôturaient une période, coïncidant avec la fin de l'exercice d'une équipe d'encadrement particulièrement chevronnée et performante. Après Séoul, la quasi totalité des entraîneurs nationaux fut renouvelée pour la préparation des jeux de Barcelone. Or un an après leur nomination, les entraîneurs olympiques, réunis pour un premier bilan, exprimaient le fort sentiment de ne pouvoir s'appuyer sur l'expérience accumulée par leurs prédécesseurs, et évoquaient explicitement leur isolement, leurs doutes et leur impréparation face à la difficulté de leur mission. Une demande d'intervention particulière nous fût alors soumise par la direction technique de la Fédération Française de Voile. Il s'agissait d'engager un travail visant, d'une part, à favoriser "la transmission des savoirs" d'une PO à l'autre et assurer la capitalisation des expériences (constituer une "mémoire collective") au sein de la PO, et d'autre part, à aider les nouveaux entraîneurs à "analyser leur pratique" (individuellement et collectivement) afin d'en accroître

s'interrompt, se reprend sans cesse. C'est une sorte d'atelier du possible où s'élabore ce qui deviendra le matériau de la science." (Jacob, 1997, p.196).

l'efficacité. Initiée dans ces circonstances, une collaboration suivie a été engagée avec les entraîneurs. Celle-ci s'est renforcée au cours de deux olympiades successives, tout en subissant périodiquement des mutations ou des recadrages. Aujourd'hui ce travail se concrétise de façon originale par l'existence de deux fonctions désormais solidement instituées dans l'organisation même de la PO: une fonction de "conseil" auprès des entraîneurs, et une fonction de "recherche sur les pratiques d'entraînement"⁴ (dénominations pouvant apparaître surprenantes au sein d'un système de préparation à la haute performance, soucieux de l'efficacité immédiate des interventions).

Voir cette histoire comme une construction

A posteriori, ce bref récit pourrait laisser supposer, par sa linéarité, que la viabilité et le développement de cette action résultent de la qualité de sa planification, ou qu'elles découlent logiquement de quelque stratégie délibérée ou méthode d'intervention prédéfinie. En réalité, et bien qu'elle présente aujourd'hui un caractère organisé et structuré, cette collaboration s'est construite dans le cours même de son déroulement, au gré de circonstances particulières, dans le croisement de rencontres et d'engagements mutuels. Nous l'analysons aujourd'hui comme une action collective située (Suchman, 1987), qui s'est construite, qui a "dérivé"⁵, et qui s'est progressivement organisée en tant que système autonome viable (Varela, Thompson et Rosch, 1989).

Deux conditions pourraient avoir favorisé cette construction conjointe, cette élaboration progressive et tâtonnante, cette forme de collaboration ouverte à l'imprévu, dans laquelle chacun des partenaires a pris le risque de s'engager dans une aventure inédite, acceptant de ne pas savoir très précisément au départ "où il allait" (quoi que cache l'apparente détermination des actions et des décisions des protagonistes de cette aventure). La première est le caractère vague, mal formulé et général de la demande d'intervention. Dans ce cas précis en effet, il ne s'agissait pas d'une demande de résolution d'un problème clairement défini, comme cela est fréquent dans les équipes de haut niveau, où il est attendu d'un expert qu'il apporte une solution à un problème préalablement identifié (par exemple un préparateur physique auquel on demande d'adapter des plans d'entraînement à la suite d'une modification réglementaire des formes de compétition). La seconde est liée à deux intuitions, partagées par les entraîneurs et par nous mêmes, qui ont fourni une impulsion originelle à cette démarche. D'une part nous "sentions" que des progrès pouvaient être stimulés par un regard questionnant sur les pratiques, porté à partir d'un point de vue distinct de celui des entraîneurs et des

⁴ Ce travail de recherche a connu depuis un prolongement et une extension dans d'autres fédérations et au sein du MJS grâce à l'institution en 1995 du groupe "Connaissances et pratiques des entraîneurs experts" au sein du Réseau Inter-Etablissements de Recherche" du MJS.

⁵ Le terme de "dérive" ne renvoie pas ici à quelque métaphore nautique. Il est inspiré de la notion de "dérive naturelle" exposée par Varela, Thompson et Rosch (1989) afin de rendre compte des phénomènes de l'évolution des systèmes vivants.

athlètes. D'autre part nous pensons que l'entraînement pouvait être analysé et formalisé à un niveau susceptible "d'intéresser" concrètement les entraîneurs, c'est-à-dire pouvant donner lieu à des descriptions non triviales, offrant des possibilités d'évaluation et de régulation effectives de leur action.

Analyser cette histoire

S'engager concrètement dans une collaboration de ce type avec des entraîneurs et des athlètes, c'est inévitablement s'exposer à toutes sortes de rencontres inattendues (des rencontres humaines et conceptuelles) où l'on croit perdre le fil de ses préoccupations initiales, où l'on voit s'estomper ou se redéfinir les limites de l'objet que l'on pensait étudier. Si, d'un point de vue narratif, reconstruire cette histoire dans un récit signifie la *re-faire*, ou la re-figurer (Ricoeur, 1983), son analyse est nécessairement réductrice. Elle découpe et isole des aspects indissociables en pratique, elle sélectionne les actions et événements perçus comme significatifs *a posteriori*, occultant dans le même temps la diversité des possibilités s'étant présentées dans le cours de l'action et qui n'ont pas été exploitées. Analyser cette histoire consiste donc aussi à la *dé-faire*, en oubliant la contingence et en prenant le risque d'en donner une représentation figée et prédéterminée. Serres (1991) nous prévient de ce risque: "on s'expose quand on fait, on s'impose quand on défait. Quand on défait, jamais on ne se trompe". Ce texte présente donc bien des éléments *d'analyse* de cette expérience (comment faire et partager autrement ce qui est de l'ordre du vécu et de l'engagement dans des situations ?) mais conserve également l'ambition de "donner à sentir" certains de ces moments "où l'on s'expose". Cela nous contraint au respect d'une double exigence: d'une part *témoigner*, et d'autre part *élucider* les concepts et modèles imprégnant cette action. Dans les trois parties suivantes, il est bien sûr question d'entraînement et de recherche, mais aussi de notre difficulté à décrire et à concevoir l'entraînement, de notre perplexité face aux "modèles" de l'entraînement (dans quelle mesure permettent-ils effectivement de penser l'entraînement ?), du bricolage théorique lié à tout projet d'étudier l'action pratique, et enfin de la réflexion épistémologique et éthique qu'un tel projet suscite.

2. La nécessaire lucidité sur les présupposés théoriques et les enjeux pratiques de toute analyse de l'entraînement

Rappelons qu'un ensemble de questions pratiques étaient à l'origine de cette collaboration: comment analyser les pratiques d'entraînement ? Comment formaliser les connaissances des entraîneurs ? Comment aider à la "transmission" de leur expérience ? Les réponses concrètes successivement apportées à ces questions font apparaître un cheminement de notre travail marqué par des ruptures et des bifurcations. Celles-ci traduisent selon nous des avancées théoriques, méthodologiques et pratiques, bien qu'elles aient également

accompagné un accroissement de notre perplexité face à la prétention à répondre de façon simple à ces questions. En effet, d'autres questions plus fondamentales sont apparues en cours de route comme devant être nécessairement élucidées: qu'est ce que l'entraînement ? Comment penser (ou concevoir) l'action des entraîneurs dans les situations d'entraînement et de compétition ? Selon quelles catégories décrire et analyser cette action ? Comment appréhender l'action de l'entraîneur en référence aux modèles de l'action humaine ? Comment appréhender l'entraînement comme système "vivant" en référence aux modèles du vivant (ainsi que nous y invite Bigrel, 1994) ? Comment articuler ces préoccupations avec celles, plus prosaïques, des transformations pratiques attendues ? Comment les mettre en relation avec les questions de l'utilité de ce travail ?

Dans cette partie, nous témoignons de la mise en tension de deux pôles: d'un côté, l'exigence épistémologique qu'il y a à devoir préciser les présupposés sous-jacents à toute analyse de l'entraînement, de l'autre la difficulté particulière que suppose cet effort de lucidité lorsque l'on est soi-même confronté aux contingences de la recherche d'efficacité pratique et concrètement engagé dans une situation sociale de collaboration avec des entraîneurs. Ces deux pôles nous semblent indissociables dans tout projet de conception de l'entraînement. Celui-ci ne peut être pensé dans l'absolu, de façon "purement" théorique. Cette pensée est toujours articulée à quelque enjeu pratique, située dans un contexte social et historique, en prise avec des activités, une culture, des valeurs, et insérée dans une communauté humaine particulière. La notion de conception contient en elle-même cette double polarité: elle inclut simultanément l'idée de "concevoir" au sens de conceptualiser un objet d'étude particulier, et l'idée de "concevoir" au sens de préparer l'action, contraindre ou transformer son déroulement. Elle intègre en soi la double visée dans laquelle s'inscrit notre travail: une visée *épistémique* et une visée *transformative* (Schwartz, 1997), amenant à considérer l'objet d'étude "entraînement" comme devant être contraint à la fois par des présupposés théoriques et par des objectifs de conception.

De façon schématique le témoignage qui suit évoque deux naïvetés: croire que l'entraînement est *donné*, et croire que la façon de penser l'entraînement est purement conceptuelle, désincarnée, indépendante de cultures, d'histoires, d'activités, de croyances, et de "dramatiques d'usage de soi" (Schwartz, 1997). La prise de conscience (douloureuse parfois) de ces naïvetés a accompagné les évolutions de ce travail. Celles-ci qui sont présentées dans un récit en trois actes.

Premier acte. Urgence, évidence, et naïveté épistémologique

L'exigence la plus prégnante fut initialement de tenter de répondre rapidement à la demande formulée par les entraîneurs (ce que Schwartz nomme une "force d'appel") avec, en arrière plan, la perception de la contrainte temporelle inhérente à tout projet de préparation olympique dans un contexte aussi fortement concurrentiel (l'échéance des jeux crée un

sentiment d'urgence permanent: il n'y a "pas de temps à perdre" dans des actions ne faisant pas rapidement la preuve de leur efficacité). De sorte que notre première préoccupation fut de faire la preuve de la légitimité et de l'utilité de ce travail. Au point de départ, les contraintes pratiques dominant, et, de façon symétrique, les préoccupations théoriques sont repoussées (ou sont "traitées" différemment) selon un ordre de priorité guidé par la nécessité de "faire face" à la situation. Ce premier acte fut donc conjointement celui de *l'urgence* et de *l'évidence* (une dialectique subtile ne s'instaure-t-elle pas entre l'urgence et l'évidence, l'urgence incitant à se cantonner à la sécurité de ce que l'on connaît déjà ?). Dans cette phase nous considérions spontanément l'entraînement comme une réalité présente "à portée de la main", et l'analyse de l'entraînement comme une tâche certes lourde et compliquée d'un point de vue méthodologique (construire des cadres d'analyse, des grilles d'observation et des guides d'entretien) mais simple par nature: observer, écouter les entraîneurs, repérer des catégories organisatrices émergeant des observations et des discours, puis ensuite formaliser ces "données". Nous prétendions alors conceptualiser l'acte d'entraîner de la sorte.

Mais ainsi que l'écrit Duraffourg, inciter des acteurs à rendre compte de leur vécu renvoie le plus souvent à la pauvreté de l'évidence: le regard spontané sur sa propre activité rencontre rarement cette dernière comme complexe (Duraffourg, 1997). De fait, l'activité des entraîneurs pouvait aisément être décrite par eux-mêmes au travers des catégories usuelles de leur langage professionnel. Entraîner consiste par exemple à faire face conjointement à des difficultés d'ordre *technique* et *relationnel*, à s'adapter aux exigences de tâches *d'entraînement-proprement-dites* et de tâches *logistiques*, à être confronté à des problèmes de gestion *d'intérêts individuels* dans le cadre d'un *collectif*, à organiser des *objectifs* et des *situations* dans le cadre d'une *planification* permettant un travail sur les différents *facteurs de la performance*, etc. Nous constatons alors que toutes les catégories de description étaient déjà en place et en ordre, introduisant des distinctions subtiles, mais sans qu'aucune ne soit questionnée (et surtout questionnante): que recouvrent en effet les distinctions (pourtant si habituelles) entre *technique* et *relationnel*, *technique* et *tactique*, *organisationnel* et *technique*, ou les notions *d'équipe*, de *contrat collectif*, *d'intérêts individuels*, les notions de *dosage des charges*, de *planification*, *d'investissement des athlètes*, etc. dès lors qu'il s'agit d'analyser l'action dans son organisation locale complexe ?

Du point de vue de la recherche, ce premier acte fut donc celui d'une certaine naïveté épistémologique. Nous prétendions tirer des conceptualisations, de l'entraînement ou des connaissances des entraîneurs, à partir des faits livrés par l'observation et l'expérience, de façon inductive, en admettant (au moins implicitement) les postulats de ce que Chalmers (1987) appelle "l'inductivisme naïf"⁶. Remarquons que cette approche est, pour l'essentiel,

⁶ Chalmers présente ainsi les présupposés de l'inductiviste naïf: "Selon l'inductiviste naïf, la science commence par l'observation. L'observateur scientifique doit posséder des organes des sens normaux, en bon état, il doit rendre compte fidèlement de ce qu'il voit, entend, etc., en accord avec la situation qu'il observe, et doit être dénué de tout préjugé. Les énoncés sur l'état du monde, ou sur une quelconque de ses parties, doivent être justifiés ou établis comme vrais de façon directe par l'utilisation des sens d'un observateur sans préjugés. Les

celle qui est acceptée comme la plus représentative de la recherche actuelle en analyse de l'entraînement et dans l'étude sur l'expertise des entraîneurs (voir en particulier les travaux de Côté, Salmela, Trudel, Baria et Russell, 1995; Salmela, 1996), sous des formes méthodologiques raffinées inspirées de la *Grounded Theory* (Strauss et Corbin, 1990).

Insistons cependant sur le fait qu'il ne s'agit pas là seulement de naïveté épistémologique, mais également de la nécessité qu'il y a à faire face à un ensemble d'exigences pratiques inhérentes à la situation: nouer des liens, écouter les entraîneurs et les athlètes (comment le faire sans utiliser le langage professionnel et les catégories usuelles de description de l'entraînement ? Comment prétendre juger à partir d'une position "extérieure", ou "surplombante" ? De quel droit ?). Où l'on voit que deux types de préoccupations coexistent, qui peuvent concourir à des effets contradictoires: d'un côté concevoir un objet d'étude articulé à une réflexion théorique et épistémologique, de l'autre ajuster les conditions même de l'intégration du chercheur dans un groupe particulier d'entraîneurs et d'athlètes, et dans une culture.

Cette phase de la collaboration avec les entraîneurs de l'équipe de France de voile nous aura cependant appris à nous estimer mutuellement et à nous comprendre mieux. Et cela a sans doute contribué à ouvrir de nouvelles possibilités de formes de collaboration ultérieure. Mais du point de vue de l'analyse des pratiques d'entraînement, elle n'a fait qu'approfondir notre perplexité: si toutes les catégories de description préexistent à l'enquête (c'est-à-dire au travail concret d'analyse de l'activité des entraîneurs en situation), que peut-on espérer apprendre d'une analyse de pratiques d'entraînement ? La première source de perplexité vint de cette nécessité d'aller au-delà de ces catégories, du sentiment qu'elles cachent une part importante d'implicite, et qu'elles ne recouvrent que faiblement des expériences significatives pour les entraîneurs.

Deuxième acte. Au-delà de l'évidence: les connaissances tacites des entraîneurs

Cette première "bifurcation" contenait en germe une évolution théorique plus profonde, bien qu'elle ne se soit actualisée que par un raffinement méthodologique. Il s'agissait à la fois de se focaliser sur des aspects plus locaux des pratiques d'entraînement (ou de façon triviale: changer la focale du "microscope" avec lequel nous observons ces pratiques) et d'accorder une importance cruciale aux aspects implicites et préreflexifs de l'activité des entraîneurs en situation. Cette évolution a concrètement consisté à s'engager avec les entraîneurs dans un travail d'explicitation approfondie de leur activité dans des situations singulières, à partir d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Elle fut stimulée par la rencontre avec des travaux d'ergonomie et d'anthropologie cognitives, offrant des

énoncés ainsi produits (que je nommerai énoncés d'observation) formeront la base sur laquelle prennent naissance les lois et théories qui constituent le savoir scientifique (Chalmers, 1987, p.23).

ancrages conceptuels nouveaux. Ce fut en premier lieu la lecture de travaux tels que ceux de Delbos et Jorion (1984), montrant notamment l'importance "des savoirs empiriques" chez les paludiers et conchyliculteurs, catégorie de savoirs tacites, indissociables de la singularité de situations pratiques, imprégnés d'histoire et d'expériences personnelles, et de la culture d'une profession. Etant au contact quotidien des entraîneurs, comment pouvons ne pas reconnaître intuitivement ces savoirs comme étant également situés au coeur de leur compétence ?

L'approfondissement de cette approche nous a alors conduits vers un ensemble de travaux centrés sur les "savoirs d'action"⁷, parmi lesquels ceux de Schön (1983), ouvrant une critique systématique des postulats de la Rationalité Technique et proposant de centrer l'analyse des connaissances professionnelles sur la "réflexion-en-action", de Malglaive (1990) reprenant avec la notion de "savoir en usage" les propositions de Hoc sur les Systèmes de Représentations et de Traitements (SRT), de Tochon (1991) sur les organisateurs pragmatiques dans la connaissance pratique des enseignants, de Barbier (1994) regroupant un ensemble de contributions sur "les savoirs d'action" au sein d'un ouvrage pluridisciplinaire, d'Amalberti (1991) sur les "significations pour l'action", ou de Leplat (1995), insistant sur l'importance des compétences "incorporées".

Cette étape se caractérise donc essentiellement par une précision de l'objet d'étude (les connaissances tacites, les "savoirs d'action"), et par un raffinement de la méthode (l'explicitation fine d'actions réellement vécues à l'entraînement et en compétition). Ce travail fut particulièrement stimulant, car il permit de faire apparaître des aspects intéressants (et non décrits jusqu'alors) de la nature des situations d'entraînement et de compétition en voile, et de l'activité adaptative des entraîneurs olympiques. Ces situations placent les entraîneurs face à des dilemmes, des contradictions, des "problèmes mal définis" (Simon, 1972), hautement complexes, imprévisibles et singuliers. L'analyse de l'activité des entraîneurs montre que ceux-ci mettent en oeuvre une planification souple et incomplète de leur action, progressivement ajustée et spécifiée aux circonstances concrètes rencontrées lors des entraînements et des compétitions, qu'il font preuve de capacités d'adaptation opportuniste et d'improvisation importantes, que les contraintes des tâches d'entraînement font l'objet de négociations tacites avec les athlètes, et que l'engagement des entraîneurs dans les situations met fortement en jeu leurs expériences antérieures vécues avec les athlètes (Saury et Durand, 1995a, 1995b).

Au plan pratique, ces résultats ont contribué à dynamiser et à approfondir une réflexion collective avec les entraîneurs, offrant un point d'appui à une analyse de l'intérêt et de l'efficacité de tels modes d'adaptation. Certains des apports de ces études ont d'ores et déjà incité à des transformations et des évolutions importantes dans la conception même du travail au sein de la PO. Par exemple, ce travail conduit aujourd'hui à concevoir l'efficacité de l'entraînement en voile à ce niveau comme relevant d'une "régulation conjointe" (de Terssac,

⁷ Cette notion de "savoir d'action" a été utilisée dans une recherche présentée dans un DEA (voir Saury, 1994).

1990) par les entraîneurs et des athlètes, ce qui se traduit en particulier par une intégration formelle et systématique des athlètes à l'ensemble des réflexions sur la conception des stratégies de préparation dans la PO.

Ces "avancées" n'ont cependant pas limité la perplexité évoquée plus haut, tant au niveau empirique que conceptuel. En effet, d'un point de vue empirique, les descriptions produites nous sont vite apparues comme faisant trop fortement abstraction des histoires dans lesquelles les entraîneurs sont engagés lors des entraînements et des compétitions. Elles se révélaient incapables par exemple de rendre compte des "ça dépend...", "oui mais avec untel ce serait différent...", objectés par les entraîneurs à toute tentative de généralisation. De fait elles ignoraient les caractéristiques particulières des situations, le sens des actions singulières des entraîneurs, et leur insertion dans des histoires. D'un point de vue théorique, la même naïveté que celle décrite précédemment persistait, les catégories de connaissances étant construites de façon inductive, sur la base des catégories du langage professionnel des entraîneurs. Par ailleurs l'activité des entraîneurs analysée seulement sous l'angle des connaissances mises en jeu présupposait implicitement une conception de l'action comme un sous-produit de la connaissance. Or ainsi que l'écrivent Delbos et Jorion dans "La transmission des savoirs", ce ne sont pas des savoirs qui se transmettent mais du *travail*, chargé de sens, de valeurs, d'événements, de moments, et d'histoire.

Les deux limites de cette phase de la recherche furent donc, d'une part, de faire abstraction des histoires, c'est-à-dire d'organisations diachroniques, de récits, d'intrigues (au profit de la recherche de structures atemporelles), et d'autre part de faire abstraction des significations, c'est-à-dire conjointement des actions et des situations (au profit de la formalisation de connaissances)⁸.

Troisième acte. Concevoir l'entraînement sur la base d'une théorie de l'action

Cette seconde bifurcation fut plus radicale. Elle se traduisit par la remise en cause de l'idée que *l'entraînement* délimite un objet ayant en lui-même une consistance théorique, et pour l'étude duquel il suffirait de raffiner les méthodes de recueil et d'analyse des données. Elle consista à faire de la question "qu'est-ce que l'entraînement ?" non pas un point de départ pour l'analyse mais un point d'arrivée. Si des pratiques sont qualifiées d'entraînement en golf, en voile, en tennis de table ou en escalade, quels caractères communs fondamentaux

⁸ Nous rejoignons ici Bruner, jetant les fondements d'une "Psychologie culturelle" à partir d'une critique de l'évolution de la psychologie cognitive, qui s'est selon lui détournée de l'étude des significations pour celle du traitement de l'information: "Ainsi, petit à petit, l'accent s'est déplacé de la signification à l'information, et de la construction de la signification au traitement de l'information". Bruner prône "une approche de la cognition plus interprétative, qui mette au centre la construction de la signification", se rapprochant ainsi des démarches qui se sont développées ces dernières années au sein des sciences cognitives, et notamment en anthropologie, en linguistique, en philosophie, en théorie littéraire et en psychologie (Bruner, 1991; Lave, 1988; Suchman, 1987; Theureau, 1992; Varela et al., 1989)

permettent-ils de concevoir ces pratiques comme relevant de l'entraînement⁹ ? Et au-delà du domaine sportif, pourquoi ne pas confronter ce que nous dénommons *entraînement* à ce qui *a priori* n'en est pas ? Quels aspects différencient par exemple l'entraînement d'un joueur de golf bénéficiant des conseils de son entraîneur et l'activité d'un pianiste profitant de ceux de son professeur ? Des questions du même ordre sont posées par Yves Schwartz dans le domaine de l'analyse du travail. Lorsqu'il convient d'étudier les mutations du travail, peut-on admettre le "travail" comme un objet d'emblée pertinent pour l'analyse (Schwartz, 1997) ? Quelles "dramatiques d'usage de soi" (selon la formule de Schwartz), quels micro-mondes, quels retraitements singuliers de savoirs et de valeurs se cachent derrière cette notion ?

Poser ces questions ne signifie pas nécessairement que nous suggérons que les catégories du "langage de l'entraînement" (celui des "théories de l'entraînement" et de la culture professionnelle des entraîneurs) doivent être abandonnées, ni qu'il ne soit utile de les enseigner dans les formations d'entraîneurs. Nous proposons plutôt de les laisser de côté (au moins provisoirement) dès qu'il s'agit non plus seulement *d'entraîner* mais *d'analyser l'entraînement* dans une perspective de recherche. Le langage et les théories de l'entraînement participent à une culture. Il s'agit de prendre en compte l'idée que celle-ci induit un grand nombre de présupposés et de catégories peu interrogés, et de "faire un pas de côté" par rapport à elles (Bigrel, 1994).

Ce "pas de côté", nous avons tenté de le réaliser en considérant que l'action des entraîneurs devait être analysée comme toute action humaine, et selon des catégories de description rendant compte des caractéristiques fondamentales de toute action humaine "dirigée vers un but", ou "action sensée" (Ricoeur, 1986):

- sa globalité: l'action est toujours une totalité intelligible qui articule de façon synthétique des éléments hétérogènes;
- sa complexité: elle se présente toujours comme un réseau mettant en interaction dynamique des circonstances, des buts, des motifs, des agents, des conséquences, etc.
- son caractère significatif pour l'acteur: elle peut donner lieu à un récit de l'expérience vécue, une mise-en-intrigue *a posteriori*, reconstruisant son organisation et sa dynamique temporelle.

Il s'agit de ce point de vue de penser *l'entraînement* comme une catégorie de l'action et non préexistant à elle, dans la même perspective que celle prônée par certains historiens qui conçoivent *le social* comme une catégorie de la pratique (Lepetit, 1995). Dans cette perspective, le point de départ est une théorie de l'action, et non une théorie de l'entraînement, celle-ci ne pouvant être érigée qu'après enquête sur l'action d'entraîner. Il s'agit de fait d'observer les entraîneurs munis des mêmes concepts que ceux qui pourraient nous servir à observer un professeur de piano, un laboureur ou un paludier, tout en s'efforçant de

⁹ Pour une analyse comparative des éléments de singularité et de généralités des pratiques d'entraînement dans ces différents sports, le lecteur pourra se référer à Saury, Sève, Donzé, Dinh-Phung et Durand (1997).

comprendre les subtilités de leur langage professionnel pour agir et collaborer avec eux. Le choix de l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 1992) pour notre recherche découle de ces considérations.

L'objet théorique du cours d'action se rattache à l'hypothèse générale de l'autonomie comme caractéristique fondamentale des systèmes vivants (Varela et al., 1989) et au courant de "l'action située" (Suchman, 1987). Dans cette perspective, l'action et la signification sont indissociablement liées. Le cours d'action se définit comme "*l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur*" (Theureau et Jeffroy, 1994, p.19). Cet objet théorique est fondé sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire qui est *significatif* de son point de vue) est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992). Le cours d'action constitue une totalité dynamique intégrant des actions, des communications, des interprétations, des focalisations ou des sentiments significatifs pour l'acteur, dont il s'agit de décrire et d'analyser "l'organisation intrinsèque" en relation avec l'ensemble des contraintes et des effets extrinsèques. La présentation précise de cette approche sort des limites de cet article, mais le lecteur pourra en trouver un descriptif détaillé dans Saury, Durand et Theureau (1997).

Ce troisième acte a ainsi contribué à initier un projet de "reconnaitances de l'entraînement", par analogie aux "reconnaitances du travail" proposées par Schwartz (1997), s'interdisant de juger *a priori* l'entraînement à partir de catégorisations analytiques et de concepts tels que *technique / relationnel, esprit collectif*, etc. de la même façon que Schwartz re-questionne des concepts classiquement utilisés dans l'analyse du travail, tels que: "assouplissement", "flexibilité", "indépendance", "protection", "recentrage sur le métier". Cette démarche nous paraît de surcroît symboliser la reconnaissance même du fait que l'acte d'entraîner soit effectivement à *concevoir* (ce que présuppose le titre de ces rencontres), c'est-à-dire l'aboutissement d'une enquête et non un point de départ.

3. La recherche de régularités dans les pratiques d'entraînement est-elle illusoire ?

Il serait risqué de répondre de façon abrupte à cette question. Pourtant, une réponse affirmative priverait ce travail de tout intérêt. En effet, s'engager dans une analyse des pratiques d'entraînement présuppose que la pratique et l'expérience des entraîneurs (ou tout au moins une partie de celles-ci) soit intelligible, c'est-à-dire que l'on puisse y repérer des formes, y reconnaître une structure ou une organisation, autrement dit des régularités. D'autre part, compte tenu des visées pratiques de cette recherche, il est nécessaire de pouvoir

comparer et confronter les pratiques, en déceler les conditions d'efficacité afin de concevoir des aides concrètes à l'entraînement. La question de la mise en évidence de régularités est d'ailleurs intimement liée à celle de pouvoir établir des comparaisons entre les situations. En d'autres termes, il s'agit de concevoir et d'adopter un langage de description permettant de comparer les actions des entraîneurs du point de vue de leur organisation significative. Comment repérer des régularités prenant en compte l'organisation intrinsèque de l'action des entraîneurs, c'est-à-dire mettant en évidence ses structures significatives ? Afin de dépasser les limites soulevées plus haut, nous avons mis en jeu (et poursuivons actuellement) une démarche d'analyse inspirée de la phénoménologie herméneutique, analysant l'action à partir de sa mise-en-intrigue (Ricoeur, 1986).

La mise-en-intrigue de l'action des entraîneurs

L'action des entraîneurs est souvent spontanément accompagnée de leurs propres "histoires" sur l'action. Lorsqu'ils évoquent leurs expériences, les entraîneurs comme les athlètes, racontent des histoires, forment des intrigues. Cette compétence humaine ordinaire est plus généralement une façon de re-configurer l'expérience pratique dans le cadre d'un discours temporel intelligible. Du point de vue de l'analyse de l'action des entraîneurs, cet aspect nous semble très important. Pour Ricoeur (1986) la mise-en-intrigue de l'action est une condition essentielle pour lui permettre de devenir un objet d'étude sans perdre son caractère de signifiante. L'objectivation de l'action dans le cadre de récits produit une configuration qui peut être interprétée en fonction de ses connexions internes. Duraffourg (1997) rejoint cette idée, en écrivant que chaque récit d'expérience possède en tendance une fonction explicative.

Cette perspective nous a conduit à analyser l'action des entraîneurs dans les situations d'entraînement et de compétition comme un récit, une histoire significative de leur point de vue. Chaque récit fut reconstitué *a posteriori* grâce à une collaboration étroite entre le chercheur et l'entraîneur, à partir de l'observation et d'enregistrements (vidéo et audio) de situations pratiques, et d'entretiens d'autoconfrontation approfondis, au cours desquels les entraîneurs ont été amenés à "revivre" les situations, et à expliciter ou commenter rétrospectivement leurs actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments. Ainsi chaque situation analysée a donné lieu à la confection d'un "récit réduit" du cours d'action de l'entraîneur, se présentant sous la forme d'un enchaînement d'unités significatives élémentaires¹⁰.

Vers une morphologie de l'entraînement

¹⁰ Le lecteur plus particulièrement intéressé par le détail de cette méthode d'analyse des données et par les résultats des analyses pourra se référer à Saury, Durand et Theureau (1997).

L'analyse des récits réduits s'inspire des travaux de Propp (1965), l'auteur qui a jeté les bases d'une "morphologie" des contes merveilleux (étude scientifique des formes et de la structure des contes). Bien que le conte soit un objet très éloigné de l'entraînement, l'oeuvre de Propp offre une source d'inspiration heuristique pour l'analyse de l'action en général (voir Theureau, 1992), et pour l'analyse de l'entraînement en particulier, pour deux raisons essentielles. D'une part les questions que Propp affronte à propos des contes sont relativement analogues à celles que nous nous posons à propos d'entraînement (qu'est-ce que le conte merveilleux ? Comment le décrire du point de vue de ses caractéristiques intrinsèques ?). D'autre part il suggère une méthode d'analyse pouvant inspirer l'analyse de l'action des entraîneurs, une fois celle-ci mise en intrigue, c'est-à-dire transposée dans le cadre d'un récit du cours d'action. Par ailleurs le parallélisme des préoccupations est frappant. Propp suggère en effet de dépasser une analyse des contes en termes de sujets (tels que par exemple "les innocents poursuivis", "le héros simple d'esprit", "les trois frères" ou "le héros combattant contre un dragon") et propose de mener cette analyse au niveau d'unités plus élémentaires définies comme "l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'histoire" (Propp, 1965). De la même façon nous proposons de dépasser une analyse de l'entraînement en terme de "sujets" tels que "entraînement tactique / technique", "relation entraîneur-athlète", etc. pour une description basée sur les catégories d'analyse du cours d'action au niveau d'unités significatives élémentaires (actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments "racontables et commentables" par les entraîneurs). Le projet d'une "morphologie de l'entraînement" consiste à mettre en évidence des régularités dans l'enchaînement et l'enchâssement des unités significatives élémentaires (USE) du cours d'action des entraîneurs. Les enchaînements et enchâssements d'USE constituent des unités plus larges nommées "séquences" et "macro-séquences" dans l'analyse. Cette analyse fournit une description "macroscopique" de l'action de l'entraîneur, et fait apparaître les thèmes significatifs pour lui (ensembles cohérents d'action s'insérant dans une préoccupation particulière), ainsi que leur organisation temporelle. Appliquée lors de différents épisodes des situations pratiques d'entraînement et de compétition, cette analyse permet de faire apparaître des régularités dans l'organisation de l'action, nommées "séquences archétype" et "macro-séquences archétype".

Ce travail mené de façon systématique avec les entraîneurs olympiques de voile a déjà permis un questionnement fécond des pratiques des entraîneurs à l'entraînement et en compétition, en proposant de nouvelles catégories de description. Par exemple, il a permis de repérer la structure archétype d'une macro-séquence cruciale dans les situations de compétition, s'organisant autour de la préoccupation "d'analyser la régata vécue pour préparer la régata suivante". Cette macro-séquence met typiquement en jeu une forme de collaboration particulière entre l'entraîneur et l'athlète, basée sur la confrontation de points de vue et la recherche d'interprétations et de solutions partagées (Saury, Durand et Theureau, 1997). Il a

également contribué à la formalisation d'aides à la formation pédagogique des entraîneurs (Saury, 1996).

4. Prendre les acteurs au sérieux

Dans cette dernière partie, nous livrons quelques éléments de réflexion relatifs aux conditions sans lesquelles cette collaboration avec les entraîneurs et athlètes n'aurait pu, nous semble-t-il, être aussi viable, durable, féconde et enrichissante. L'idée de "prendre les acteurs au sérieux" résume ces conditions de façon générique. Cette idée est déclinée en deux thèmes, recouvrant respectivement des préoccupations épistémologiques et éthiques.

Signification "pour" les entraîneurs et "primat de la description intrinsèque"

Prendre les acteurs au sérieux renvoie en premier lieu à la reconnaissance de la nécessité fondamentale de la parole et du point de vue des entraîneurs pour comprendre leur activité: que dire sur "l'expérience" ou sur "l'action" des entraîneurs sans se tourner vers les protagonistes eux-mêmes ? Soulignons qu'il ne s'agit pas seulement de considérer que les entraîneurs détiennent quelque connaissance experte que le chercheur n'aurait d'autre choix que de leur faire expliciter. Les raisons de cette position sont plus profondes, et dépendantes de la conception même de l'objet théorique que l'on se donne à étudier. En effet, prendre en compte la signification et le caractère autonome de l'action impose résolument d'accorder un "primat à la description intrinsèque de l'action" (Theureau, 1992): description mettant en jeu la façon dont l'entraîneur est engagé dans la situation (et en même temps la délimite ou la construit), sa façon de percevoir comme significatifs certains éléments de la situation, la façon de les reconnaître et de les interpréter en relation avec son expérience passée, son histoire et sa culture.

Cette position ne doit être confondue ni avec un quelconque dogmatisme ni avec une attitude démagogique: tout ce que "font" les entraîneurs dits "experts" ne relève pas d'une expertise. Ceux-ci peuvent aussi vivre des sentiments de sclérose, de lassitude, d'ennui et l'incompréhension. Prendre au sérieux les entraîneurs ne signifie ni leur faire crédit *a priori* de tout ce qu'ils disent comme relevant d'une quelconque vérité, ni valoriser leur point de vue de façon systématique. Cela signifie simplement prendre en compte qu'ils donnent un sens à leurs actions (tout comme le chercheur donne un sens à ses propres actions), et qu'ils sont susceptibles d'en parler à un observateur-interlocuteur.

Engagement dans la situation, solidarité avec une communauté humaine, et "décalage conceptuel": une éthique de la collaboration

La position épistémologique du "primat de la description intrinsèque" est indissociable d'une position éthique et de l'affirmation de valeurs particulières relatives à l'engagement de la recherche dans la situation d'entraînement, et à l'engagement du chercheur dans sa collaboration avec l'entraîneur.

En premier lieu, il s'agit de voir l'entraînement et la recherche comme n'échappant ni l'un ni l'autre à la définition même aux caractéristiques de l'objet théorique de la recherche: ce sont toutes deux des actions situées. Cette position incite à la fois à la modestie, à la compréhension et au respect de l'autre. Elle empêche que l'un ou l'autre des partenaires se place en position de surplomb vis-à-vis de l'autre. Il convient de considérer l'activité du chercheur comme une activité fondamentalement de même nature que celle de l'entraîneur, procédant par tâtonnements, essais, revirements, concours de circonstances, opportunités, et soumise à la même contingence. En d'autres termes, il s'agit de reconnaître que le chercheur et l'entraîneur sont toujours engagés dans une situation où se mêlent de façon inextricable des activités, des savoirs et des valeurs (Schwartz, 1997).

L'exigence de considérer l'action du chercheur comme pleinement engagée dans une situation sociale se double cependant dans le même temps de la nécessité pour lui d'opérer un décalage conceptuel pour analyser l'entraînement (la mise à distance, le "pas de côté" qui a été évoqué plus haut). Autrement dit il est important pour lui d'affirmer son point de vue propre de chercheur dans sa collaboration avec l'entraîneur, ce qui nous semble précisément être une condition essentielle de cette collaboration. Cette position concrétise une éthique de la collaboration entraîneur-chercheur refusant, "l'exterritorialité", mais inscrivant cette collaboration dans le cadre d'un "processus socratique à double sens" (c'est-à-dire un questionnement et un enrichissement symétrique de concepts et d'expériences) dans le cadre de "convocations mutuelles" (Schwartz, 1997). Il s'agit pour le chercheur de s'intégrer à une culture, de travailler avec les entraîneurs (et dans le langage de l'entraînement), et dans le même temps de s'armer de concepts permettant une "mise à distance" nécessaire à une conception de l'acte d'entraîner y intégrant précisément sa culture et ses activités langagières.

Conclusion

La relation de cette expérience n'a nulle prétention à s'ériger en méthode. Cet article est plus modestement une illustration et un témoignage. Si les réflexions qui émergent aujourd'hui de cette collaboration chercheur-entraîneurs particulière nous semblent de nature à pouvoir stimuler d'autres expériences, il convient de ne pas oublier que tout milieu humain de travail est un milieu historique, et que toute "nouveau", pour y être efficace, doit être pour une part localement "réinventée" à partir d'un patrimoine antécédent. Cet exemple de collaboration entre des entraîneurs et un chercheur n'est pas exemplaire. Elle a seulement le mérite d'exister en tant que telle, et de se révéler viable dans un contexte particulier, ce qui

nous paraît déjà constituer un niveau de succès intéressant, tant il semble difficile d'établir des relations chercheurs-entraîneurs fructueuses et durables.

Cette expérience reflète en outre une tentative qui a permis (certes de façon instable et chaotique) de dépasser l'alternative plaçant soit le chercheur, soit l'entraîneur en position de surplomb vis-à-vis de l'autre, selon que "la théorie" ou "l'expérience" est exagérément valorisée dans cette relation. Ce témoignage montre qu'il est possible de réunir les conditions d'un engagement de l'entraîneur et du chercheur dans une démarche de construction d'une histoire commune, à la fois significative et utile pour chacun d'eux, inventant ainsi progressivement et conjointement les formes de leur collaboration.

Références

- Amalberti, J. (1991). Savoir-faire de l'opérateur: aspects théoriques et pratiques en ergonomie. In R. Amalberti, M. de Montmollin, et J. Theureau (Eds.), *Modèles en analyse du travail*. Liège: Mardaga.
- Barbier, J.M. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Bigrel, F. (1994). Les nouveaux paradigmes. Réflexions sur la performance. In Bigrel et al. (Eds.), *A propos du vivant. Les nouveaux paradigmes et la performance*. Talence: Editions du CREPS d'Aquitaine.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eschel.
- Chalmers, A.F. (1987). *Qu'est-ce que la science ?*. Paris: La Découverte.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., et Baria, A. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (1), 1-17.
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Duraffourg, J. (1997). On ne connaît que les choses qu'on apprivoise. In Y. Schwartz (Ed.), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Jacob, F. (1997). *La souris, la mouche et l'homme*. Paris: Odile Jacob.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepetit, B. (1995). *Les formes de l'expérience*. Paris: Albin Michel.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123 (2), 101-113.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- Salmela, J.H. (1996). *Great Job Coach*. Ottawa, ON: Potentium.
- Saury, J. (1994). *Savoirs d'action et professionnalité des entraîneurs experts en voile*. Mémoire de DEA non publié, Université de Nantes.
- Saury, J. (1996). *Document d'aide pour la formation pédagogique des entraîneurs*. Documentation Ecole Nationale de Voile.
- Saury, J., Durand, M. (1995a). *Connaissances et pratiques des entraîneurs experts*. Rapport non publié au Ministère de la Jeunesse et des Sports.
- Saury, J., Durand, M. (1995b). Etude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile. De l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- Saury, J., Durand, M., Theureau, J. (sous presse). L'action d'un entraîneur expert en situation de compétition: étude de cas. Contribution à une approche ergonomique de l'entraînement. *Science et Motricité*.

Saury, J. (1998). L'entraîneur et le chercheur. L'invention des conditions d'une collaboration. In F. Bigrel (Ed.), *La conception de l'acte d'entraîner* (pp. 107-134). Talence: Editions du CREPS d'Aquitaine.

Saury, J., Sève, C., Donzé, B., Dinh-Phung, R., Durand, M. (1996). *Connaissances et pratiques des entraîneurs experts*. Rapport non publié au Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*, New York: Basic Book.

Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.

Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris: Editions François Bourin.

Simon, H.A. (1973). The structure of ill-structured problems. *Artificial Intelligence*, 4, 181-201.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.

Suchman, L.(1987). *Plans ans Situated Action*. Cambridge University Press.

Terssac, G. de (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris: PUF.

Tochon, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.

Theureau, J., Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse: Octares.

Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.

Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.