

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DISCOURS INTERNE COMME INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE DU
SPORTIF : DU FONCTIONNEMENT AU DÉVELOPPEMENT

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

ARNAUD LAURIN-LANDRY

FÉVRIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je voudrais remercier Maryvonne de m'avoir donné l'opportunité de réaliser cette thèse malgré son sujet ardu. J'espère qu'elle aura apprécié tout autant que moi nos conversations et nos multiples rencontres. Elle est une des rares personnes que j'aurai connues qui soit plus curieuse que moi ! Au travers des années, elle aura tenu de multiples rôles dans mon parcours. Elle m'aura appris tant de choses, étayé dans mes lectures, aidé à conceptualiser, offert un espace sans jugement pour tester ma compréhension, pris le rôle de lecteur pour assurer que nous soyons intelligibles et plus encore. Sans elle, cette thèse n'aurait pu être possible, non pas par l'absence d'opportunité, mais bien parce que sans ses qualités, elle aurait été tout simplement irréalisable. Son dernier apport que je nommerai ici est celui du laboratoire où elle m'aura permis de rencontrer des gens extraordinaires que je voudrais maintenant remercier.

Merci à Audrey, Tommy, Félix, Sylviane, Benoit, Julia et Amandine pour les moments au bureau. Un énorme merci à Dominique qui, malgré son statut de surmoi tyrannique occasionnelle, est une des personnes pour qui j'ai le plus d'affections. Tu auras mis de la vie et de l'humour dans ce parcours comme personne. Je n'aurais pas pu espérer mieux comme collègue, mais surtout comme amie. Merci à Camille et Yimin pour nos conversations, qui je crois rempliraient un chiffrier d'internat tellement nous avons tout suranalysé ensemble ! Merci à Daphné, ma sœur, qui m'aura introduit au sein du laboratoire alors que je n'étais qu'en première année de bac. Sans toi, je n'aurais jamais eu la chance de faire ce qui aujourd'hui m'apparaît le plus cohérent dans mon histoire.

Pour finir, je voudrais remercier la femme de ma vie qui m'aura soutenu tout au long de ce parcours. Sans toi Justine, je ne sais pas où je serais aujourd'hui. Merci mille fois.

DÉDICACE

La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine.

(Vygotski, 1934a, p. 510)

Il n'y a pas de philosophie sans présupposés... [elle] démarre d'un langage déjà existant, dans lequel tout à déjà été dit ; la philosophie est déjà une pensée présupposée. Sa première tâche n'est pas de commencer, mais au milieu du mot, de se souvenir ; de se souvenir de façon à être capable de commencer.

(Ricœur, 1970, 624-625 cité dans Sichera, Selz, et al., 2002)

Se souvenir, alors, dans *Gestalt-Thérapie*, n'est pas une histoire d'amener quelque chose à la surface de la conscience comme une vieille trouvaille archéologique, dont on devrait se dépouiller, comme d'un poids lourd ; c'est plutôt la redécouverte d'une étendue de possibilités disponibles au moment présent. Nous ne commençons pas à chaque fois à écrire le texte de notre existence à partir d'une blessure, mais nous la ré-écrivons sans cesse en fonction de notre nouvelle conscience.

(Sichera et al., 2002)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES EXTRAITS.....	xii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Une conceptualisation du discours interne en sport à partir des théories de Vygotski	6
1.1 Introduction.....	7
1.2 Les mots-clés de William comme matériaux.....	8
1.2.1 Méthode d'entretien.....	9
1.2.2 Méthode de production des matériaux.....	11
1.2.3 Présentation des matériaux	11
1.2.4 William le « bon » cas	13
1.3 La construction d'un modèle vygotskien du discours interne en sport	13
1.3.1 Proposition 1 : Le discours interne est un instrument psychologique : il est un « stimulus » introduit artificiellement par le sujet pour contrôler ses propres fonctions psychiques et agir sur celles-ci.....	15
1.3.2 Proposition 2 : L'athlète mène avec son discours interne une action instrumentée qui est une activité médiatisante.	20
1.3.3 Proposition 3 : Le stimulus A, c'est-à-dire la tâche dans l'action instrumentée, peut être redéfini comme une situation au sens de Pastré (2011)..	23
1.3.4 Proposition 4 : L'athlète possède un schème d'action instrumentée (Rabardel, 1995) pour agir.	27

1.3.5	Proposition 5 : C'est par sa capacité de signification que le mot est la cause de l'action.....	30
1.3.6	Proposition 6 : Le discours interne nécessite un schème d'usage (Rabardel, 1995) pour une réduction du discours interne à la prédication.	33
1.3.7	Proposition 7 : Le sens est prépondérant sur la signification.....	37
1.3.8	Proposition 8 : La condensation permet d'agglutiner des sens provenant de différents mots.	39
1.3.9	Proposition 9 : Le dynamisme du sens permet de faire couler le sens d'une situation à une autre.	42
1.4	Synthèse : Un modèle du discours interne comme instrument psychologique..	44
1.5	Conclusion	46
CHAPITRE II « En Avant » : le mot-clé d'un champion olympique comme instrument psychologique pour l'action sportive		
2.1	Introduction.....	49
2.2	Le modèle et les matériaux pour l'analyse.....	50
2.3	Analyse du mot-clé « En avant » selon les neuf propositions du modèle instrumental du discours interne.....	54
2.4	Au-delà des neuf propositions : les trois effets de l'instrument psychologique sur l'activité de William.....	59
2.5	Discussion	61
2.5.1	Du choix de l'action au développement de l'activité contre la passivité	62
2.5.2	La volition comme conflit de motifs et l'artefact comme matérialité affective.....	65
2.5.3	Le mot-clé comme possibilité d'un développement par la contradiction	69
2.6	Conclusion	71
CHAPITRE III Une lecture identitaire et instrumentale du développement des mots-clés d'un champion olympique.....		
3.1	Introduction.....	73
3.2	Le choix d'un « connaisseur » et la méthode d'entretien	75
3.2.1	Le cas : William double champion olympique	75
3.3	Méthodologie d'entretien.....	76
3.4	Première lecture : la genèse identitaire et le développement du discours interne	77

3.4.1	L'identité même (quoi) : quels sont les traits de caractère d'une personne ?	78
3.4.2	L'identité ipséité (qui) : quelle est l'éthique de la personne ?	78
3.4.3	L'identité narrative (comment) : quelles sont les péripéties, actions et personnages du récit ?	79
3.4.4	Méthode d'analyse	80
3.4.5	Résultats	81
3.4.6	Discussion de la lecture identitaire	92
3.5	Deuxième lecture : une schématisation anthropo-psychologique de la genèse instrumentale des mots-clés	94
3.5.1	Le cadre anthropo-psychologique de Rogoff pour décrire l'usage social des mots-clés	94
3.5.2	Une schématisation de l'usage social des mots-clés de William	97
3.5.3	Discussion de la lecture instrumentale	102
3.6	Discussion générale	104
3.6.1	La contradiction comme fondement des deux genèses	105
3.6.2	La distinction et la simultanéité des développements identitaire et instrumental	107
3.7	Conclusion	108
CHAPITRE IV Le développement du discours interne dans l'interaction entraîneur-athlète		
4.1	Introduction	111
4.2	Les modèles du discours interne en psychologie du sport et leur conception du développement social du discours interne	111
4.3	Un modèle d'analyse de la signification fonctionnelle des mots de l'interaction sociale	114
4.4	Un modèle d'analyse de l'interaction sociale	116
4.4.1	Le contexte situationnel	116
4.4.2	Le contexte interactionnel	120
	Les fonctions du langage	121
4.4.3	Le contexte interdiscursif	131
	Le signe	132
	La négociation des significations	136
4.5	Conclusion	139

CONCLUSION	143
ANNEXE A Ligne du temps de William.....	153
ANNEXE B Certificat Éthique	154
ANNEXE C Formulaire de consentement pour l’entretien	156
ANNEXE D Avis final de conformité.....	163
BIBLIOGRAPHIE.....	165

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Situations d'usage des mots-clés dans une descente de ski de bosses	11
Figure 1.2 Transformation du rapport A-B par l'acte instrumental X et ses rapports A- X et X-B	16
Figure 1.3 Modèle instrumental du discours interne	46
Figure 2.1 Acte instrumental.....	50
Figure 2.2 Modèle instrumental du discours interne	51
Figure 2.3 L'activité médiatisante produite par l'instrument psychologique « En avant »	61
Figure 3.1 Structures de participation guidée entraîneur-athlète / préparateur mental- athlète	98
Figure 4.1 Programme d'intervention sur le discours interne réflexif en 25 étapes..	113
Figure 4.2 Schéma de la communication verbale et fonctions associées	122
Figure 4.3 Exemple de catégorisation des fonctions selon le schéma de Jakobson (1963)	123

Figure 4.4 Structure du format d'interaction du jeu du coucou.....	126
Figure 4.5 Exemple de structure d'interaction entre athlète et entraîneur.....	127
Figure 4.6 Représentation graphique de la relation entre sens et signification.....	133
Figure 4.7 Représentation graphique de la différence de signification et de sens entre un athlète et un entraîneur	134

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Extrait de la grille des phases d'articulation d'une descente de ski de bosses	10
Tableau d'analyse 1.3 Identification de l'acte instrumental	18
Tableau d'analyse 1.4 Identification des effets d'un acte instrumental	19
Tableau d'analyse 1.6 Identification des composantes de l'activité médiatisante.....	23
Tableau d'analyse 1.9 Identification des composantes du schème d'action instrumenté	29
Tableau d'analyse 1.15 Grille d'analyse par séparation selon l'axe paradigmatique...	41
Tableau d'analyse 2.1 Analyse de l'agglutination du mot-clé « En avant ».....	56
Tableau d'analyse 3.1 L'éthique de William	82
Tableau d'analyse 3.2 Les trois plans d'analyse du cadre anthropo-psychologique de Rogoff et leur opérationnalisation.	96
Tableau d'analyse 4.1 Fonctions d'une interaction	124
Tableau d'analyse 4.2 Analyse des mouvement dans une interaction	130

Tableau d'analyse 4.3 Identification du signe principal référent à l'objet.....	137
Tableau d'analyse 4.4 Identification de la cohérence des signes et de l'actualisation du signe rester chez l'entraîneur.....	137
Tableau d'analyse 4.5 Exemple d'appropriation de la fonction expressive par la répétition du signe « senti » dans une fonction conative	138
Tableau d'analyse 4.6 Exemple d'intégration d'un objet à un deuxième par la fonction conative et la fonction métalinguistique.....	139

LISTE DES EXTRAITS

Extrait 1.1	18
Extrait 1.2	22
Extrait 1.3	26
Extrait 1.4	29
Extrait 1.5	32
Extrait 1.6	35
Extrait 1.7	36
Extrait 1.8	39
Extrait 1.9	39
Extrait 1.10	41
Extrait 1.11	43
Extrait 2.1	53

Extrait 2.2.....	53
Extrait 2.3.....	53
Extrait 2.4.....	54

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous offrons une conceptualisation vygotkienne du discours interne en sport. Nous nous appuyons sur l'étude du cas de William, double médaillé olympique de ski de bosses, que nous avons rencontré dans un entretien rétrospectif.

Dans le premier chapitre, nous définissons le discours interne comme un acte instrumental s'inscrivant dans une activité médiatisante, c'est-à-dire comme un phénomène situé, incarné et dynamique. Pour ce faire, nous présentons neuf propositions théoriques à partir des écrits de Vygotski et d'auteurs contemporains (Rabardel, Pastré, Clot, Vergnaud et Friedrich), construisons une méthode d'analyse pour chacune et vérifions par l'analyse d'extrait provenant de l'entretien avec William la plausibilité de la proposition. L'assemblage des neuf propositions permet la conceptualisation du modèle instrumental du discours interne.

Dans le deuxième chapitre, nous mettons en action cette nouvelle conceptualisation du discours interne en analysant le mot-clé « En avant » que William se dit lorsqu'il fait un salto arrière double vrille sur le saut du haut. Nous montrons que : 1) le mot-clé fait apparaître une fonction langagière au sein d'une activité motrice, 2) le mot-clé prend en charge le déploiement des différentes actions possibles et actualise le choix de la bonne action, 3) le mot-clé permet l'apparition d'une rétroaction en direct sur l'action se produisant. Nous mettons ensuite en évidence que comprendre les mécanismes et les effets du discours interne requiert l'adoption d'une perspective historique et développementale.

Dans le troisième chapitre, nous étudions le verbatim de William comme un récit lui permettant d'affirmer qui il est, c'est-à-dire un skieur de bosses devenu champion olympique en utilisant des mots-clés. Une première lecture de ce récit adopte une perspective identitaire ricœurienne. Elle permet de montrer que William a développé au sein d'interactions sociales sa capacité à être affecté par des sensations proprioceptives et à les ressentir malgré la présence d'autres affects. Une deuxième lecture de ce récit, cette fois anthropo-psychologique, permet de montrer que les interactions avec les membres de l'environnement sportif sont également responsables

du développement de la capacité à signifier de ses mots-clés et de la fonction qu'ils tiennent dans l'activité.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons un modèle d'analyse du développement du discours interne dans sa phase intersubjective : l'interaction entraîneur-athlète. Nous distinguons trois niveaux empruntés au modèle du développement langagier de Michel Deleau : (1) la description de la situation d'interaction, (2) la fonction et le rôle des mots dans l'interaction, (3) la construction sémantique des mots. Nous proposons ensuite d'utiliser ce modèle d'analyse au sein d'une praxis clinique en sport.

De manière générale, au cours de ces chapitres, nous soutenons que le discours interne est une dialectique entre la pensée et le langage, décrivons les mécanismes et effets de cette dialectique, montrons que le discours interne se développe historiquement et finalement, développons un modèle d'analyse des interactions pour inscrire le discours interne dans une praxis clinique.

Dans la conclusion, nous montrons comment cette thèse aura permis de conceptualiser le discours interne dans une perspective vygotkienne, mais également comment elle aura réalisé le projet vygotkien qu'est l'étude du rapport entre la pensée et le langage dans la pensée développée.

Mots clés : Discours interne, langage intérieur, Self-talk, Vygotski, instrument psychologique.

ABSTRACT

In this dissertation, we construct a Vygotskian conceptualization of self-talk in sport, with a semiotic (Chapters I and II) and an historico-developpemental perspective (Chapters III and IV). We draw this conceptualization out of a case-study which was conducted from a retrospective interview with William, a two time olympic medallist in mogul skiing.

In the first chapter, we define self-talk as an instrumental act that is part of a mediating activity, that is to say as a situated, embodied and dynamic phenomenon. To do this, we present nine theoretical proposals from the writings of Vygotsky and contemporary authors (Rabardel, Pastré, Clot, Vergnaud and Friedrich). A method of analysis is build for each proposal and the plausibility of each proposition is tested by analyzing extracts from the interview with William. The combinaison of the nine propositions allows the conceptualization of the instrumental model of self-talk.

In the second chapter, we put this conceptualization of self-talk in action by analyzing the cueword "En Avant" that William says to himself when he executes a double twist backward somersault on the first jump. We show that: 1) the cueword reveals a language function within a motor activity, 2) the cueword shows the different possible actions and engages in the right action to conduct, 3) the cueword allows direct feedback on the action occurring. We then highlight that understanding the mechanisms and effects of self-talk requires the adoption of an historical and developmental perspective.

In the third chapter, we firstly use a ricoeurian identity perspective to study William's verbatim as a narrative in wich he asserts who he is - a mogul skier turned champion with his use of cueword. This study shows that William developed within social interaction his ability to be affected by proprioceptive sensations and to feel them despite the presence of other affects. A second study of his narrative, this time with an anthropo-psychological perspective, shows that interactions with the coach and his mental performance consultant are also responsible for the development of the capacity to signify of its cuewords and the function they hold in his activity.

In the fourth chapter, we present a model to analyze the development of self-talk in its intersubjective phase: the coach-athlete interaction. We distinguish three levels borrowed from Michel Deleau's model of language development: (1) the description of the interaction situation, (2) the function and role of words in the interaction, (3) the semantic construction of words. We then propose for futur rechearcher to use this model of analysis within a clinical practice in sport.

In sum, in this dissertation, we argue that self-talk is a dialectic between thought and language, we describe the mechanisms and effects of this dialectic, we show that self-talk develops historically, and finally, we develop a model of analysis of interactions to consider the study of self-talk inside a clinical praxis.

In the conclusion chapter, we show how this dissertation conceptualizes self-talk within a Vygotskian perspective, but also how it will have achieved Vygotski's project: the study of the relationship between thought and language in the developed thought.

Keywords: Self-talk, Vygotski, instrumental act, cueword.

INTRODUCTION

1. Ce que le mot « fier » peut faire à un sportif

C'est lors de mon entrée dans l'équipe nationale de ski acrobatique du Canada que mon entraîneur et moi-même avons décidé que je devais « performer » un salto arrière vrille tendue sur le saut du haut. Ce fut un désastre et la pire année de ma vie de sportif. J'ai subi deux passions « tristes » : une frustration et une colère intense face à mon incapacité à réaliser ce saut. Pourtant, je comprenais ce que je devais faire.

L'été suivant, j'ai pratiqué ce saut sur les rampes d'eau. Hélas, je persistais dans mon incapacité à me transformer malgré l'arrivée d'un nouvel entraîneur. Nous avons pourtant engagé de multiples entreprises de déblocage et mes tentatives étaient des plus créatives, frôlant parfois le ridicule. Rien à faire, je ne réussissais pas. Jusqu'à ce que, au milieu de l'été, au cours d'une journée comme une autre, l'un de mes coéquipiers, me voyant échouer à répétition, me conseille dans l'aire d'attente avant le saut : « *Pense à être fier, faut que tu bombes le torse.* »

« *Pense à être fier, pense à être fier.* » Ces mots, je me les suis répétés avant de descendre le tapis de plastique à vive allure jusqu'au saut. « *Pense à être fier.* »

Dès ce moment, mon salto arrière vrille tendu n'a plus jamais été le même, passant de source de mes angoisses et de ma colère à source d'une sensation, celle du bon départ. Un mot, « fier », en transformant mon saut, avait changé le destin de ma pratique sportive.

Ce mot, surgi chez mon collègue et agissant sur moi comme par magie, m'a accompagné peu de temps car j'ai automatisé le départ de mon saut au cours de l'été. Il m'est toutefois revenu lorsque six ans plus tard, devenu étudiant au baccalauréat en psychologie, j'ai lu pour la première fois *Pensée et Langage* (Vygotski, 1934/1997). J'y ai reconnu et ressenti ce que j'avais vécu, ce que ce « mot » m'avait fait. Cet ouvrage transforma ma compréhension du langage intérieur et m'engagea dans la construction des méthodes d'analyse du pouvoir transformateur du langage sur l'homme.

2. Du langage intérieur au discours interne

Depuis, j'ai cherché des modèles capables de rendre compte de mon expérience, en particulier dans la psychologie du sport adoptant une posture post-positiviste. En vain. En effet, décrire le mot « fier » par son niveau sonore, sa fréquence, sa valence ou encore par sa fonction de motivation ou d'instruction (Hardy, 2006), ne permet pas de comprendre comment un mot a pu me transformer en sportif capable. Le catégoriser sous l'étiquette « système cognitif lent et rationnel » plutôt que sous celui de « système rapide et intuitif » (Kahneman, 2013; Van Raalte et al., 2016), ne saisit pas plus ce que ce mot voulait dire (et m'a dit) et comment cette signification a agi sur moi. Le catégoriser sous l'étiquette « discours interne organique » (Latinjak et al., 2019)- puisque je l'avais énoncé sans intervention d'un entraîneur ou d'un préparateur mental - ne permettrait pas de comprendre sa place dans mon histoire. Décrire l'ensemble des facteurs modérateurs, tels le niveau de difficulté de la tâche ou encore mes capacités cognitives (Hardy et al., 2009) n'appréhenderait pas comment ce mot a acquis la force de me transformer.

En 2006, Hardy, auteur de l'un des plus récents modèles sur le discours interne, suggère de solliciter Vygotski pour conceptualiser le discours interne. Cet appel est non

seulement resté sans effet, mais la pensée de Vygotski se voit actuellement disqualifiée dans le plus récent livre sur le discours interne (Latinjak, Hardy, et al., 2020). En effet, pour ces auteurs, le « langage intérieur » (Vygotski, 1934/1997) référerait à un concept propre au développement de l'enfant tandis que le « discours interne » serait un langage dit intérieurement par des adultes en sport ou dans d'autres contextes (Latinjak, Hardy, et al., 2020).

Dans cette thèse, nous considérerons, *a contrario*, que le discours interne transpose la volonté du sujet dans le mot, ce dernier agissant alors par ses propres ressources. Cette idée est centrale dans *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1997), en particulier lorsque Vygotski explore la question du langage intérieur comme une dialectique : « la pensée se réalise dans le mot » (p. 438).

Nous requalifierons donc le « discours interne » du sportif à la lumière de la dialectique vygotskienne entre la pensée et le mot. Pour ce faire, nous définirons le discours interne comme un instrument psychologique, concept phare de la théorie du développement historique des fonctions psychiques supérieures de Vygotski (2014).

3. Le mot du sportif comme instrument psychologique

Cette perspective renouvelée requiert une méthodologie capable d'étudier le mot comme un acteur porteur d'une action et de voir le sujet comme un être doté de volonté. Pour amorcer ce projet et remplir ces deux critères, seule une étude de cas nous a semblé propice. Par chance, nous connaissions William, athlète en ski de bosses de niveau international connu au sein de la communauté comme un utilisateur hors pair de son discours interne. Lors d'un entretien, nous avons eu la chance d'écouter et de voir William déployer devant nous un discours complexe et précis. William nous a expliqué comment ses mots-clés ont été usinés, comment ils agissaient sur lui et comment ils agissent encore sur lui, car ils restent capables de faire advenir des

sensations alors qu'il est assis devant nous. Cette étude de cas n'est donc pas seulement celle d'un athlète d'excellence, mais en même temps celle d'un connaisseur hors pair de l'utilisation des mots pour se transformer. En effet, William a tenu une pratique organisée et typifiée visant sa synthétisation en des mots-clés. Cet entretien avec William fonde cette thèse.

4. Du fonctionnement au développement des mots comme instruments psychologiques

Dans un premier article, nous dégageons et articulons neuf propositions théoriques de Vygotski et de ses successeurs sur les mots comme instruments psychologiques. Ces propositions modélisent la nature et le fonctionnement du discours interne. Chacune de ces propositions théoriques est soumise à un extrait de l'entretien de William pour en vérifier la plausibilité.

Dans un deuxième article, nous nous arrêtons sur l'un des neuf mots-clés de William : « En avant ». Nous éprouvons, grâce à ce mot, le modèle du discours interne comme instrument psychologique construit dans le premier article. Le pouvoir du mot-clé « En avant » apparaît se développer au cours de l'histoire sportive de William.

Dans un troisième article, nous adoptons une perspective historique du mot-clé selon un double point de vue, identitaire et anthropopsychologique. La lecture identitaire décrit le rapport identitaire développé par William avec ses mots-clés et reconstruit le récit du développement de ce rapport. La lecture anthropologique permet de conjecturer, quant à elle, que ce sont des pratiques sociales spécifiques qui ont permis le développement sémantique des mots-clés de William.

Dans le quatrième article, nous concevons une méthodologie d'étude du développement des mots du discours interne dans l'interaction sociale. Cette

méthodologie permet d'analyser le développement dans l'interaction des significations fonctionnelles que l'athlète peut s'approprier en rapport à une situation.

En définitive, nous proposons de considérer le mot et l'athlète comme des constructions réciproques au travers de l'action sportive et langagière. Nous espérons que le lecteur verra ici comment le sportif devient un être capable par la médiation de l'instrument le plus humain qui soit : le mot.

CHAPITRE I

UNE CONCEPTUALISATION DU DISCOURS INTERNE EN SPORT À PARTIR DES THÉORIES DE VYGOTSKI

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, à partir des écrits de Vygotski, nous identifions les éléments de caractérisation du discours interne, c'est-à-dire la situation, le sujet et les mots. Nous formalisons leurs propriétés et relations à l'aide d'auteurs contemporains (Rabardel, Pastré, Clot, Vergnaud et Friedrich). Ce travail de conceptualisation aboutit à définir le discours interne comme un acte instrumental s'inscrivant dans une activité médiatisante, c'est-à-dire comme un phénomène situé, incarné et dynamique. Cette nouvelle définition représente ainsi un basculement épistémologique dans l'étude du discours interne.

1.1 Introduction

Les athlètes utilisent un langage adressé à eux-mêmes pour améliorer leur performance sportive. Par exemple, ils se disent « *vas-y, tu es capable* », « *hop* » ou « *pousse les poignets* », « *je ne suis plus capable* » ou « *plus vite, plus vite* ». Ce langage intérieur est désigné en psychologie du sport comme *discours interne* (*self talk*) (Boudreault et al., 2016; Hardy, 2006; Hardy et al., 2001; Hatzigeorgiadis et al., 2011). Le discours interne possède trois propriétés : 1) il est interprétatif car formé par du langage, 2) il réalise au moins deux fonctions : cognitive et motivationnelle et 3) la dyade émetteur-récepteur est la même personne (Latinjak et al., 2019).

Dans une revue de littérature critique sur le discours interne, Hardy (2006) regrette l'absence d'un cadre conceptuel capable de décrire et d'analyser la complexité du discours interne du sportif. Il suggère de solliciter la théorie historico-culturelle du développement des fonctions psychiques supérieures de Vygotski (2014). Or, à notre connaissance, aucune recherche en psychologie du sport n'a depuis repris cette suggestion. Dans cet article, nous relevons celle-ci en construisant un modèle d'analyse du discours interne en se fondant sur la thèse de Vygotski selon laquelle la pensée et le langage entretiennent un rapport complexe qui se réalise dans la signification du mot (Vygotski, 1934/1997). Ce modèle, que nous construisons tout au long de l'article, permettra d'expliquer les propriétés et mécanismes fonctionnels du discours interne de l'athlète.

Concrètement, pour construire ce modèle, nous dégageons neuf propositions théoriques de l'œuvre de Vygotski¹ et des travaux plus récents de Rabardel (1995, 2002), de Friedrich (2001, 2012a, 2012b) et de Pastré (2011). Chaque proposition a le statut d'hypothèse sur le discours interne. Nous y associons un corollaire méthodologique et finalement, la vérifions en analysant un extrait de verbatim provenant d'un entretien avec un athlète. Nous construisons donc notre modèle selon une science abductive (Angué, 2009; Roudaut, 2017) où 1) les propositions appartiennent au raisonnement abductif puisqu'elles introduisent « une idée, d'une hypothèse qui est une inférence produite par l'esprit pour résoudre le problème posé. » (Hallée & Garneau, 2019, p. 127), où 2) les corollaires méthodologiques appartiennent au raisonnement déductif puisqu'ils sont les conséquences logiques des propositions et où 3) l'analyse du verbatim appartient au raisonnement inductif puisqu'elle permet la rencontre avec le réel, seule source de plausibilité d'une hypothèse.

Les matériaux nous permettant de mener cette méthode abductive ont été co-construits avec William double champion olympique au cours d'un entretien sur les fonctions et usages de son discours interne et plus particulièrement, de ses mots-clés.

1.2 Les mots-clés de William comme matériaux

Notre choix de William est motivé par deux qualités de cet athlète. Premièrement, William utilise des mots-clés, c'est-à-dire la forme la plus synthétique et stable du discours interne. Cette économie du discours intérieur correspond à la méthode

¹ Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (HDFPS), Méthode instrumentale en psychologie (MIP), Théorie des émotions (TE), La signification de la crise historique en psychologie (SCHP) et Pensée et Langage (P&L), Psychologie concrète de l'homme (PCH)

proposée par Vygotski dans le premier chapitre de *Pensée et Langage* (1934/1997) : l'unité d'analyse du discours interne est le mot, c'est-à-dire le plus petit objet comportant l'ensemble des caractéristiques du phénomène à l'étude. Dans notre cas, le mot-clé réunit un sujet émetteur du langage et une action sur le sujet devenu récepteur de ce langage.

La deuxième qualité de William est son niveau de maîtrise sportive tout au long de sa carrière récemment terminée au moment de l'entretien. Ce début de retraite sportive est un moment favorable pour notre étude, car :

C'est lorsque la recherche a affaire aux formes les plus hautement développées d'une activité, où la structure fonctionnelle dans toute sa complexité se présente au stade de la maturité et de la différenciation, que les problèmes fonctionnels se résolvent le plus aisément. (Vygotski, 1934/1997, p. 438).

1.2.1 Méthode d'entretien

L'entretien avec William a duré une heure quarante-cinq minutes et a été enregistré sous formats audio et vidéo. Deux intervieweurs ont mené l'entretien. Le premier interviewer a été lui-même un skieur de bosses de niveau international et le deuxième interviewer a pratiqué un autre sport au niveau universitaire. Cette configuration a permis à William de tenir un discours fluide tout en rendant explicite ce qui risquait de demeurer sur un plan de connivence entre William et le premier intervieweur.

L'entretien a comporté trois étapes :

1. Tout d'abord, nous avons utilisé une ligne du temps pour que William raconte les moments cruciaux de sa carrière et ainsi fournisse des mobiles d'action possibles.

2. Par la suite, nous avons utilisé un tableau descriptif des phases de transition d'une descente de ski de bosses inspiré d'une grille d'analyse de Gouju, Vermersch et Bouthier (2003). Cette grille permet au chercheur d'introduire des situations d'usage possible (Tableau 1.1).
3. Finalement, en nous inspirant de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2003), nous avons demandé à William de visionner une descente marquante de sa carrière et de nous raconter « ce qu'il se dit dans sa tête ». Cette dernière étape a servi à comparer et à tester la cohérence entre ce que William a précisé sur les mots-clés (étape 2) et ce qu'il s'est dit et a fait dans cette descente spécifique.

Tableau 1.1 Extrait de la grille des phases d'articulation d'une descente de ski de bosses

Situation	Articulation
Top section	- Départ dans la piste - Rentrer dans la ligne en haut de parcours
Saut du haut	- Dernière bosse avant l'entrée du saut - Positionnement des jambes à l'approche du saut - Rentrer dans le saut - Montée du saut - Dernier pied du saut - Positionnement après le premier pied de la sortie du saut - Action du corps dans les airs - Placement en vue de l'atterrissage
Atterrissage	- Placement du corps pour l'atterrissage - Absorption de l'impact de l'atterrissage - Placement du corps en vue de la rentrée de ligne - Etc.
Etc.	

1.2.2 Méthode de production des matériaux

Nous avons mené une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) de l'entretien. Pour cet article, nous ne retiendrons que les thèmes relatifs aux situations et aux fonctions d'utilisation par William de ses mots-clés.

1.2.3 Présentation des matériaux

Au début de l'entretien, nous avons présenté à William l'objet de notre rencontre comme « *une étude du discours interne* ». Face au regard d'incompréhension de William, nous lui avons proposé :

Chercheur : « Des mots-clés ? »

William : des mots-clés, énormément, je travaille qu'avec des mots-clés.

Ainsi, notre objet d'étude est partagé par William qui a nommé et contextualisé neuf mots-clés qui se présentent dans des situations spécifiques de la piste et dans l'environnement proximal (télésiège) (Figure 1.1).

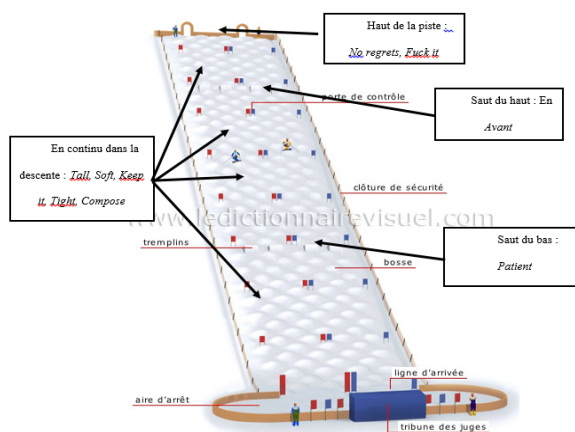


Figure 1.1 Situations d'usage des mots-clés dans une descente de ski de bosses

Les mots-clés *Tall*, *Soft*, *Keep-it*, *Tight* et *Composed* sont utilisés dans les bosses, lorsque William recrée visuellement dans sa tête une descente et dans le télésiège. *No-regrets* et *Fuck-it* sont utilisés dans le télésiège et en haut de la piste. « En avant » est utilisé au saut du haut lorsqu'il fait un salto arrière double vrille tendue (back double-full), tandis que *Patient* est utilisé au saut du bas lorsqu'il fait une rotation de 1080° désaxée² (d-spin).

Les mots-clés ont quatre fonctions :

- a. Comme instruction et focalisateur de la pensée :

Je commençais à penser à « Soft », tsé, à comme comment je reprends mon contrôle de vitesse, parce que pour moi, c'est Soft. J'absorbe la bosse, pis c'est de même que je me contrôle.

- b. Comme rappel sensitif :

*Donc j'essaye d'automatiser ces mots-clés-là de plus en plus même **en fermant les yeux pis en faisant ma visualisation, il faut que j'aie le feeling** de ces mots-clés-là (*Tall*, *Soft*, *Keep-it*, *Tight*). Pour moi, c'est ça la visualisation, faire une descente pour faire une descente, tsé, juste savoir ou passer (...) je vais savoir où passer quand je vais arriver devant. **C'est comment je veux me sentir** quand je vais arriver là, pour moi c'est ça le plus important.*

- c. Comme motivation :

*Avec le préparateur mental, on décrivait ça comme « No regrets ». J'étais serein parce que je savais que je n'avais aucun regret, pis que j'étais bien. (...) Donc, **j'étais stressé, mais j'étais serein**, tsé, je me disais : « s'il y a quelqu'un qui est capable de le faire aujourd'hui **c'est moi**. »*

² C'est-à-dire un saut périlleux arrière avec deux vrilles désaxées.

d. Comme distraction :

*Pis sérieux, c'est la chose que j'ai pensée pas mal huit fois d'affilée dans la remontée³, c'est ... tsé tu es là ... non, Fuck-it. Pis là évidemment la remontée elle dure 10 min, **tu veux pas penser ça** (à la performance qui s'en vient).*

1.2.4 William le « bon » cas

À la lumière de ces matériaux, William est plus qu'un cas, il est le « bon » cas. Bien plus que son palmarès sportif, c'est cette capacité de William à rendre ses mots-clés vivants dans l'entretien qui nous impressionne et nous permet de nous étonner. Nous ressentons alors ce que Vygotski décrit quand il aborde pour la première fois le rapport entre pensée et mot dans la pensée développée :

Dès la première tentative, un tableau grandiose, d'une extrême complexité, s'offre à nous d'emblée, qui surpasse par la finesse de son architectonique tous les schémas qu'ont pu envisager les plus riches imaginations des chercheurs. (Vygotski, 1934/1997, p. 438)

1.3 La construction d'un modèle vygotkien du discours interne en sport

Dans cette section, nous élaborons un modèle du discours interne en amenant neuf propositions théoriques. Nous nous fondons sur le travail conceptuel majeur que Vygotski a mené tout au long de sa vie. Nous suivons ici Rabardel (2002) qui affirme qu'il existe une continuité forte chez le Vygotski des théories instrumentales des années

³ La montée dans le télésiège avant la finale des Jeux olympiques.

20 et le Vygotski des théories sémiotiques du langage des années 30⁴. Certaines propositions seulement esquissées⁵ par Vygotski s'appuient sur des auteurs actuels, en particulier Rabardel (1995), Friedrich (2001, 2012b) et Pastré (2011).

Chaque proposition est présentée en trois temps : Étape 1) nous formulons une proposition théorique relative à une propriété du discours interne et nous en présentons les concepts afférents ; Étape 2) nous produisons le corollaire méthodologique de cette proposition ; Étape 3) nous confrontons, à l'aide de cette méthodologie, la proposition de l'étape 1 à un matériau issu de l'entretien de William.

Tel que mentionné, notre modèle n'est plausible que dans la mesure où les matériaux de l'entretien avec William rendent compte de nos propositions, mais également dans la mesure où il reçoit une « *confirmation sociale* » (Hallée et Garneau, 2019) par l'expérience que les lecteurs ont lors de la lecture des analyses.

Les neuf propositions du modèle peuvent être regroupées selon certaines affinités : a) la proposition 1 définit le discours interne comme acte instrumental mené avec un instrument psychologique et la proposition 2 inscrit cet acte dans le principe d'activité médiatisante, b) les propositions 3, 4, 5 et 6 visent les rapports complexes entre la situation, le sujet de l'activité et l'instrument psychologique, c'est-à-dire les mots du discours interne, c) les propositions 7, 8 et 9 visent spécifiquement la description des ressources et modes de fonctionnements des mots du discours interne.

⁴ Moro et Schneuwly (1997; Schneuwly, 2002) considèrent qu'il est possible de distinguer deux phases dans l'œuvre de Vygotski.

⁵ Vygotski décède jeune, à l'âge de 37 ans, et laisse ainsi en chantier nombre de ses propositions. En particulier l'étude de la pensée développée tel que le propose Sève dans HDFPS (Vygotski, 2014).

1.3.1 Proposition 1 : Le discours interne est un instrument psychologique : il est un « stimulus » introduit artificiellement par le sujet pour contrôler ses propres fonctions psychiques et agir sur celles-ci.

Vygotski présente sa théorie instrumentale dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski, 2014) et dans *La méthode instrumentale en psychologie*⁶ (Vygotski, 1928) en utilisant les concepts et termes des courants behavioristes et réflexologiques dominants à son époque, tout en déplaçant leur signification (Friedrich, 2012b).

Au sein de ces courants, l'unité d'analyse de la psyché est le couple stimulus-réaction, où le stimulus entraîne une réaction (S-R) par un processus d'association. Par exemple, dans une expérience, la présence matérielle d'une image peut renvoyer à une tâche de rappel (A) (Sakharov, 1990). Cette tâche est le stimulus (A) entraînant le sujet à se rappeler (la réaction- B) selon un processus associatif A-B, c'est-à-dire par l'usage d'une fonction psychique naturelle.

Or, pour Vygotski, si ce rapport A-B s'inscrit dans l'histoire phylogénétique des espèces, les hommes, contrairement aux animaux, possèdent la capacité de contrôler leur comportement en introduisant artificiellement des stimuli qui influencent leurs fonctions psychiques ou celles d'autrui, c'est-à-dire des instruments psychologiques. Ainsi, les instruments psychologiques sont des stimuli médiateurs (X) se trouvant entre le premier stimulus (A) et la réaction (B) (Vygotski, 1928). Le triangle A-X-B est nommé acte instrumental (Figure 1.2).

⁶ En annexe à HDFPS.

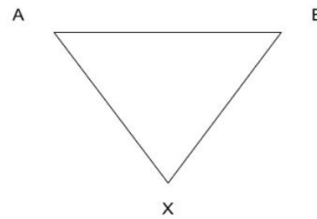


Figure 1.2 Transformation du rapport A-B par l'acte instrumental X et ses rapports A-X et X-B

Note : reproduit de (Vygotski, 1928, p. 568)

Prenons l'exemple d'un gardien de but au hockey se trouvant devant un tir frappé d'un joueur adverse. La perception de ce tir par le gardien requiert la réalisation (A) d'une tâche de rappel, celle de rester debout le plus longtemps possible pour faire l'arrêt, et par association (B) une réaction, celle de savoir qu'il doit rester debout.

Le gardien peut également se dire « *Stay up* » (X) lorsqu'il voit le joueur faire son tir (A) et ainsi, il pense à rester debout (B). L'introduction de ce deuxième stimulus, le mot, substitue à la relation naturelle A-B, où A est la cause complète menant à B, une double relation artificielle A-X+X-B où la présence de A permet au sujet d'introduire X pour atteindre la réaction B. La relation est artificielle, car l'instrument ne possède initialement aucune relation avec A et B. C'est le sujet et sa culture, celle du hockey dans l'exemple du gardien, qui ont formé artificiellement les relations entre A et X et X et B pour un meilleur déroulement des phénomènes psychiques nécessaires à la réalisation de la tâche (Friedrich, 2012b).

Les instruments psychologiques, tels que les mots du discours interne, ne visent donc pas une modification des processus naturels menant à l'action, ils réalisent une activité de médiation entre différentes fonctions psychiques permettant le déroulement des processus naturels, car « ce sont ces processus (naturels) qui sont visés par l'introduction de l'instrument psychologique et ce sont eux qui deviennent l'objet de contrôle et de maîtrise de la part de l'homme » (Friedrich, 2012b, p. 191).

L'introduction de l'instrument produit trois effets :

- a. Cette introduction « met en action toute une série de fonctions nouvelles liées à l'utilisation de l'outil [instrument] en cause et à sa maîtrise » (Vygotski, 1928, p. 570) : chez le gardien de but, l'introduction de « *stay-up* » entraîne l'utilisation des fonctions verbales, absentes de l'action naturelle A-B.
- b. « Elle se substitue à toute une série de processus naturels qu'elle rend inutiles, leur travail étant accompli par l'outil [instrument] » (Vygotski, 1928, p. 570), c'est-à-dire que l'instrument prend en charge le processus naturel entre A et B enlevant cette charge au sujet de l'action. Chez le gardien, la fonction de rappel mnésique volontaire, nécessaire pour se rappeler de rester debout, est prise en charge par « *stay-up* ». En effet, lorsque le gardien se dit « *stay-up* », sa mémoire est nécessairement activée par la présence de la signification de *stay-up*, c'est-à-dire « rester debout ».
- c. « Elle modifie le déroulement et les divers facteurs (intensité, durée, successivité, etc.) psychiques entrant dans la composition de l'acte instrumental, qu'elle substitue à certaines fonctions à d'autres, en d'autres termes recrée, reconstruit la structure entière du comportement tout comme l'outil technique réorganise en leur entier les opérations du travail. » (Vygotski, 1928, p. 570). Chez le gardien, se dire « *stay-up* » transforme la structure de l'action puisque le temps où il doit se tenir debout, entre le tir (stimulus A) et l'arrêt de la rondelle, correspond au temps de se dire « *stay up* ».

1.3.1.1 Corollaire méthodologique de la proposition 1

Si les mots du discours interne de William sont des instruments psychologiques, nous pourrions identifier dans son discours :

a) les trois éléments de l'acte instrumental : une tâche stimulus (A), un instrument agissant sur une fonction psychique (X) et la réalisation de la tâche (B).

b) les trois effets de l'introduction d'un instrument 1) de nouvelles fonctions activées par l'introduction de l'instrument, 2) un mot-clé prenant en charge une partie de l'action naturelle et 3) une modification des paramètres de l'action.

1.3.1.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique 1

William décrit ici les sensations engendrées par les mots-clés encore aujourd'hui :

Extrait 1.1

Ça (les mots-clés) me le rappelle pis en me le disant, même encore là ça fait un an que je n'ai pas skié de bosses pis je le sens encore en dedans de moi. Si j'ai une piste devant moi, juste à voir ça, la vue d'en haut, juste parler, je le sens c'est quoi que ça veut dire Keep it avec mon corps. Je ne sais pas si je serais capable de le faire Ahahah !
(William, minute 59)

a. Identification d'un acte instrumental

Tableau d'analyse 1.2 Identification de l'acte instrumental

A-X-B	Extrait
Le stimulus premier (A), c'est-à-dire une tâche s'inscrit dans une matérialité (ici symbolique)	<i>Si j'ai une piste devant moi, la vue d'en haut</i>
L'instrument (X)	<i>Ça (le mot-clé)</i>
agissant sur une fonction psychique (mnésique)	<i>me le rappelle</i>

La résolution de la tâche (B)	<i>je le sens avec mon corps</i>
par l'instrument	<i>c'est quoi que ça veut dire Keep it</i>

b) Identification des trois effets de l'introduction de l'instrument

Tableau d'analyse 1.3 Identification des effets d'un acte instrumental

Effets	Extrait
1) L'introduction de la sensation comme fonction psychique nouvelle	<i>je le sens c'est quoi que ça veut dire Keep it avec mon corps</i>
2) Le simple fait de parler fait ressentir et ainsi se substitue à l'action motrice concrète	<i>Juste parler, je le sens- Je ne sais pas si je serais capable de le faire</i>
3) William n'a pas besoin de se situer en action, il peut simplement parler pour ressentir. Il n'a pas besoin de bouger.	<i>même encore là ça fait un an que je n'ai pas skié de bosses pis je le sens encore en dedans de moi. Si j'ai une piste devant moi, juste à voir sa la vue d'en haut, juste parler, je le sens.</i>

Ce verbatim rend donc plausible la proposition stipulant que les mots-clés sont des instruments psychologiques permettant à William de contrôler ses fonctions psychiques.

1.3.2 Proposition 2 : L'athlète mène avec son discours interne une action instrumentée qui est une activité médiatisante.

L'instrument psychologique permet au sujet de transformer ses fonctions psychiques (proposition 1). Pour définir la relation sujet-instrument-fonctions psychiques, Vygotski (2014) emprunte à Hegel (1817) le concept d'activité médiatisante par différence avec une activité médiatisée. Tant les instruments psychologiques que les outils matériels, dans une certaine mesure, sont subordonnés aux principes de médiation et d'activité médiatisante.

Dans une activité médiatisante, le sujet met en place un instrument qui, par ses caractéristiques et propriétés propres, agit sur l'objet de l'activité, dégageant le sujet d'une action directe sur l'objet. Par exemple, un homme met des pierres dans le lit de la rivière pour la faire dévier. Les roches font dévier le cours d'eau sans que l'homme n'agisse sur l'eau directement, mais conformément à la direction désirée (Friedrich, 2012b). Hegel (1817) définit donc l'activité médiatisante comme la « ruse de la raison » :

La raison est aussi rusée que puissante. La ruse consiste en général dans l'activité médiatisante qui, en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus, ne fait pourtant qu'accomplir son propre but. » (Hegel cité par Vygotski, 2014, p. 206).

Marx (1867/1985, p. 140 cité par Vygotski, 2014, p. 206) en simplifie l'expression :

Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but.

Dans une activité médiatisée, au contraire, l'homme utilise un instrument, mais demeure actif dans l'activité. Par exemple, un mécanicien appuie sa force sur une clé anglaise, force qui est modifiée par les propriétés de l'instrument.

Le concept d'activité médiatisante repose sur trois postulats dont les deux premiers s'appliquent à tout instrument qu'il soit matériel ou psychologique :

- 1) lorsque le sujet met en place un instrument, ce sont les caractéristiques et propriétés de l'instrument qui agissent sur l'objet de l'activité,
- 2) le sujet donne une direction à un instrument en l'introduisant dans l'activité.

Le troisième postulat ne renvoie, quant à lui, qu'aux instruments psychologiques :

- 3) l'action d'un instrument psychologique vise nécessairement une fonction psychique et l'objet de l'activité est alors nécessairement le sujet lui-même. Ce faisant, le sujet se dédouble, étant à la fois un sujet actif donnant la direction à l'instrument et un objet passif recevant l'action des propriétés de l'instrument. Comme l'écrit Friedrich :

Vygotski a montré que lorsque l'homme (le je) utilise un instrument psychologique, il transforme ses processus psychiques en une activité médiatisante et se constitue aussitôt aussi bien comme sujet que comme objet de cette activité, ou comme le dit Vygotski « il existe un moi et un je dans chaque fonction » (Friedrich, 2012b, p. 195).

L'acte instrumental mené avec un instrument psychologique s'inscrit donc dans un rapport stimulus premier-sujet (je)-instrument-objet (moi).

1.3.2.1 Corollaire méthodologique de la proposition 2

Si les actes instrumentaux de William relèvent d'activités médiatisantes, nous pourrions identifier dans son discours deux marqueurs : le mot-clé comme acteur d'une action devient le sujet du verbe ; le sportif devient le complément d'objet. William peut également faire usage de verbes pronominaux passifs (« *ça me dit* »).

La direction et le but de l'action de l'instrument, décidés par le sportif, se traduiront par une planification ou encore par une évaluation.

1.3.2.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William explicite ici l'effet de son mot-clé Tall lorsqu'il se le dit au haut de la piste :

Extrait 1.2

Donc moi mon Tall, ça me mettait en avant, une bonne position en avant sur mes skis.
(William, minute 35)

Le Tall, mot-clé émis par William (*mon*), est le sujet (*ça*) de l'action (*mettait*) transformant William en objet passif (*me*). *Tall* lui permettait d'obtenir ce qu'il désirait (*en avant*) comme le montre l'évaluation positive de l'effet du mot-clé (*une bonne position*).

Tableau d'analyse 1.4 Identification des composantes de l'activité médiatisante

Direction	Instrument	Sujet devenu	Action	But de l'action désirée par
	acteur	objet passif		William
<i>Donc moi mon</i>	<i>Tall ça</i>	<i>me</i>	<i>mettait</i>	<i>en avant, une bonne position</i> <i>en avant sur mes skis</i>

À titre indicatif, la forme « *ça me* », où *ça* est le mot-clé, se présente 13 fois dans l'entretien tandis que « *ça te rappelle* » se présente deux fois. D'autres formes syntaxiques utilisées par William donnent un rôle de sujet aux mots-clés: « *ça dit* » (2 occurrences), « *ça faisait* » (2 occurrences), « *ça parle* » (2 occurrences), « *ça veut dire* » (4 occurrences), etc. La médiation de l'activité par les mots-clés relève donc d'une activité médiatisante.

1.3.3 Proposition 3 : Le stimulus A, c'est-à-dire la tâche dans l'action instrumentée, peut être redéfini comme une situation au sens de Pastré (2011).

La signification donnée par Vygotski au « stimulus premier » (proposition 1) se rapproche du concept de situation proposé plus récemment par Pastré (2011). Nous proposons de caractériser le stimulus premier (A) à partir des trois caractéristiques d'une situation (Pastré, 2011) :

1) *Une situation est événementielle, en ce sens que la temporalité lui est essentielle.* Le stimulus premier est un événement suivi par l'introduction de l'instrument psychologique par le sujet. Reprenons l'exemple du gardien de but : la présence du tir (A) enclenche l'introduction de l'instrument « *stay-up* ».

2) *Une situation, quelle qu'elle soit, est toujours singulière, tout en portant en elle une part de généralisation potentielle.* Le stimulus premier s'inscrit dans un acte qui, par définition, est toujours singulier. Néanmoins, le stimulus premier présente également des propriétés typifiées ou plutôt structurellement généralisables. En effet, le rapport entre stimulus premier et objet de l'activité suppose des invariants (Vergnaud, 1990). Pastré nomme ce rapport la structure conceptuelle d'une situation, c'est-à-dire « le produit d'un couplage, entre l'action et son but et la situation elle-même » (Pastré, 2011, p. 17). Dans l'exemple du gardien, la structure conceptuelle de la situation relève de la balistique : le lancer du joueur adverse peut monter vers le haut ou rester à ras le sol. Cette structure conceptuelle guide l'action : un tir de loin requiert du gardien de rester debout.

3) *Une situation est expérientielle, car elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet.* En effet : a) le stimulus premier est expérientiel, car il relève en premier lieu de la sensation, b) le stimulus premier n'est pas que subi. C'est le sens que donne le sujet à ce qu'il perçoit qui donne au stimulus son rôle de cause première de l'acte instrumental. En nous inspirant du travail de Clot⁷ sur les racines spinozistes de Vygotski (Clot, 2015b), il nous semble que cette qualité expérientielle de toute situation rapproche également le stimulus premier de l'affect. Vygotski entend par affect :

d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part

⁷ Ce double rapport se retrouve également, selon nous, dans le principe de chiasme de Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1976; Thomas-Fogiel, 2011), dans le rapport autopoïétique de Maturana et Varela (Kawamoto, 2011) et dans le principe d'affordance du système organisme-environnement de Gibson (Luyat & Regia-Corte, 2009) et de Norman (1999).

les idées que l'on a de ces états (Spinoza, cité par Vygotski dans *Théorie des émotions*, 1931/1998, p. 105).

En effet, la situation fait toujours subir au sujet, c'est-à-dire qu'elle peut être cause de passion. Elle ne devient pour lui stimulus premier que lorsqu'elle devient affect et modifie sa puissance d'agir, c'est-à-dire lorsqu'elle s'inscrit au sein d'une structure conceptuelle. Par exemple, le gardien de but peut percevoir la structure conceptuelle de la situation qu'est le tir frappé par le nouement de son ventre et par sa perception visuelle, mais seule la capacité du sportif à reconnaître et à agir selon cette situation permet à celle-ci d'être le stimulus premier déterminant l'introduction de l'instrument « *stay-up* » par le sujet.

Ces trois caractéristiques scindent le stimulus premier comme une situation a) événementielle et singulière, b) possédant une structure générale faite d'invariants, et c) capable d'affecter le sujet de telle manière qu'il peut mener une activité médiatisante, c'est-à-dire utiliser un discours interne pour se modifier lui-même.

1.3.3.1 Corollaire méthodologique de la proposition 3

1) La première caractéristique de la situation, son caractère événementiel, requiert que le stimulus premier soit représenté dans le discours comme antécédent à l'action. Les marqueurs pourront être des conjonctions (puis, après, pis), mais également une explicitation par le sportif de la situation qui légitimise l'utilisation de l'instrument psychologique.

2) La généralisation potentielle de la situation requiert, entre autres, des marqueurs relatifs à l'habitude (rapport métonymique, « *à chaque fois* », « *tout le temps* », etc.) ou des relations de cause à effet.

3) La caractéristique expérientielle de la situation requiert que le discours contienne des marqueurs d'affectation du sujet par la situation, c'est-à-dire des marqueurs d'intention, d'évaluation, etc.

1.3.3.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William met ici en exergue que ses mots-clés sont mobiles, qu'ils varient en fonction de la situation et du sens qu'il lui donne :

Extrait 1.3

Pis autant le Keep it dans une piste veut peut-être dire pas la même chose que dans une autre piste. Exemple : Mont-Gabriel qui est une piste vraiment plate, tu pensais pas vraiment à pousser les pieds par ce que tu voulais aller chercher de la vitesse. Contrairement au Japon, où la piste est hyper à pic. Là mon Keep it, j'atterrissais pis c'était vraiment important de garder mes pieds, pis de garder ma vitesse, garder mes pieds pis être sur le edge pis de vraiment ralentir au maximum. « Keep it, Keep it, Keep it, garde ta vitesse, garde ta vitesse, accélère-la pas. » (William, minute 31)

1. La situation possède un caractère évènementiel. En effet, dans la phrase « *Là mon Keep-It* », le déictique « *là* » fait référence à un lieu général (*Japon-piste à pic*) que William réprecise par « *j'atterrissais* » devient cause temporelle⁸ par le *pis*⁹ de la suite d'actions (*garder pieds, sur le edge, etc.*).

William généralise la situation en proposant une représentation métonymique (« *Japon où la piste est hyper à pic* » et « *Mont-Gabriel qui est une piste*

⁸ Et non pas cause artificielle, nous voyons bien que c'est l'introduction de Keep-it qui devient cause artificielle de l'action.

⁹ Pour saisir la distinction du *pis* entre celui suivant le *j'atterrissais* et ceux coordonnant la suite d'actions, voir (Dostie, 2004).

vraiment plate ») lui permettant de les comparer (*Mont-Gabriel contrairement au Japon*) selon une structuration conceptuelle (degré d'inclinaison de la piste) modifiant l'enjeu, c'est-à-dire le but recherché par l'action : (à pic- keep-it – ralentir) versus (plat – keep-it – accélérer).

La situation d'une « *piste hyper à pic* » devient stimulus premier car elle affecte William (*vraiment important*) de telle façon qu'il se dit « *Keep-it* », c'est-à-dire qu'il sait qu'il faut « *garder (s)es pieds* ». Plus encore, l'extrait montre par antinomie l'action de William si la situation était le seul déterminant de l'action (S-R) plutôt que le rapport situation-sujet :

Une piste à pic avec sujet subissant la situation uniquement = pousser les pieds
 Une piste à pic + l'instrument psychologique « *keep-it* » du sujet affecté = garder les pieds

1.3.4 Proposition 4 : L'athlète possède un schème d'action instrumentée (Rabardel, 1995) pour agir.

Chez Vygotski, le sujet de l'acte instrumental est principalement thématized « en tant que sujet qui (...) constitue et réalise un pouvoir faire en utilisant ses instruments » (Friedrich, 2012b, p. 198). Pour constituer cette activité médiatisante, le sportif possède en propre un *schème d'action instrumentée* (Rabardel, 1995).

Rabardel emprunte à Vergnaud (1990) le concept de schème, c'est-à-dire ce qui contient les « aspects invariants des actions pour des classes de situations connues » (Rabardel, 1995, p. 112) puis l'articule avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1928). En effet, le schème d'action instrumentée n'existe pas en soi, il contient ce qui permet au sujet d'introduire un instrument pouvant être responsable de l'action sur l'objet de l'activité (proposition 2), ici le discours interne.

Les schèmes (Vergnaud, 2013) sont des structures comportant a) les buts et enchaînements temporels de l'activité, b) les invariants opératoires et les prises d'informations guidant l'action, c) les règles d'action du type « si-alors » permettant de produire la suite d'actions et d) les inférences produites à partir des prises d'information guidant l'action. Considéré comme schème d'action instrumentée, le schème du gardien de but comporte les composantes suivantes : lorsqu'il perçoit le tireur et sa position de tir, le schème d'action contient (a) l'enchaînement tir-arrêt et (b) la conceptualisation balistique du trajet du projectile et des stratégies sportives des joueurs adverses permettant de prendre de l'information sur la position du tireur par rapport à lui et sur le fait que la position du tireur n'est pas une feinte. Ces prises d'information renvoient alors (c) à la règle de se dire « *stay-up* » dès que le tireur est, pour le gardien, dans sa position de tir. Le gardien (d) infère qu'il va être dans la bonne position d'arrêt le temps de se dire « *stay-up* ».

Le schème d'action instrumentée comporte alors : 1) des moyens conceptuels permettant au sujet de percevoir une structure généralisable dans la situation (proposition 3), c'est-à-dire, dans une veine spinoziste¹⁰, de transformer le subi en affect en ayant une *idée claire et distincte* sur ce qui est subi (partie V, proposition III (Spinoza, 1993), 2) des moyens conceptuels permettant au sujet d'introduire un instrument dans l'activité dans le but qu'il agisse sur l'objet de l'activité et, pour reprendre une perspective spinoziste, de transformer l'affect en action plutôt qu'en passion (Jaquet, 2005).

¹⁰ Cette introduction de la conceptualisation spinoziste est du fait de Vygotski (proposition 3) et non de Vergnaud ou de Rabardel.

1.3.4.1 Corollaire méthodologique de la proposition 4

Si l'activité médiatisante requiert un schème d'action instrumentée, des marqueurs montrant a) les buts et l'enchaînement temporel de l'activité, b) les invariants opératoires et des prises d'informations, c) des règles d'action et d) des inférences produites à partir des prises d'informations, seront présents dans le discours de William.

1.3.4.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William explicite ici la signification de son mot-clé *Patient* qu'il utilise devant le deuxième saut pour faire un d-spin 1080 (salto arrière désaxé double vrille).

Extrait 1.4

Patient c'était laisser monter au 180 pour bien spotter avant de rentrer que ce soit dans le 720 ou dans le 1080. Donc, attendre, patient, ça me faisait penser à aller faire mon 180 : Up 180, regarder à terre, être patient, pis après ça, aller faire le 720 ou le 540 qu'il me reste ou le 1080. Donc c'était vraiment le départ. Je voulais avoir un bon départ bien setter avant de faire la rotation. (William, minute 33)

L'extrait représente les quatre composantes du schème d'action instrumentée :

Tableau d'analyse 1.5 Identification des composantes du schème d'action instrumenté

Propriété du schème	Extrait
a) But et enchaînements	<i>laisser monter au 180 pour bien spotter avant de rentrer que ce soit dans le 720 ou dans le 1080.</i>
b) Invariant et Prise d'informations	<i>Up 180, regarder à terre, pis après ça aller faire le 720 ou le 540 qu'il me reste ou le 1080.</i>

c) Des règles d'action	<i>Patient, ça me faisait penser à aller faire mon 180</i>
	« si-alors »
d) Des inférences	<i>Donc attendre patient.</i>
	<i>Donc, c'était vraiment le départ je voulais avoir un bon départ bien setter avant de faire la rotation</i>

Le schème d'action instrumenté de William lui permet de se dire « *Patient* » pour engager un enchaînement d'actions (*up, 180*) ayant pour but de lui faire regarder le sol (*spotter*) avant d'effectuer ses rotations (*avant de rentrer/pis après ça, aller faire*). La suite d'actions (*up, 180, regarder à terre et finalement les rotations*) correspond à un d-spin 1080. La règle d'action n'est pas visible, mais nous pouvons l'inférer à partir de son effet : se dire « *Patient* » amène William à penser à aller faire son *up, 180, regarder à terre*, et donc il sera effectivement patient. Être patient lui permet alors d'inférer qu'il a un bon départ et qu'il peut donc faire ses rotations (*un bon départ, bien setter avant de faire la rotation*).

1.3.5 Proposition 5 : C'est par sa capacité de signification que le mot est la cause de l'action.

Comme l'affirme Vygotski (1928), ce sont les propriétés psychologiques de l'instrument qui sont cause de l'action plutôt que les propriétés matérielles :

Il va de soi que tel ou tel stimulus ne devient pas outil¹¹ [instrument] psychologique en vertu de ses propriétés physiques (dureté de l'acier, etc.), déterminantes dans le cas de l'outil technique ; dans le cas de l'acte instrumental sont déterminantes les propriétés psychologiques des phénomènes extérieurs, un stimulus devient outil [instrument] psychologique en raison de son utilisation comme moyen d'influence sur le psychisme et le comportement. (p. 572)

Dans *P&L* (1934/1997), Vygotski spécifie cette distinction pour le mot du langage intérieur :

Ce qui vient au premier plan, c'est la signification du mot. Le langage intérieur utilise de préférence l'aspect sémantique du langage et non son aspect phonétique. Cette relative indépendance de la signification du mot à l'égard de son aspect phonétique se manifeste dans le langage intérieur avec une netteté extrême. (p. 490)

La propriété fondamentale faisant du mot un instrument psychologique est donc sa capacité à signifier, c'est-à-dire le fait que tout mot est une généralisation. Ainsi, les mots introduits par le sujet dans l'activité médiatisante (proposition 2), c'est-à-dire par et dans le schème d'action instrumentée (proposition 4), sont déterminés par leur construction sémantique plutôt que par leurs caractéristiques morphosyntaxiques¹² et phonétiques.

¹¹ Dans l'introduction de MIP (2014), Brossard et Sève indiquent que l'utilisation du mot outil par Vygotski plutôt que de signe s'explique par le climat idéologique tendu dans la psychologie en URSS. Nous préférons remplacer le mot outil par instrument psychologique puisque ce terme est plus générique que celui de signe dont la signification varie dépendamment des théories.

¹² Ce qui nous amène à questionner le rapport de similitude que Friedrich propose entre le mot de Vygotski et le signe linguistique et non linguistique de Bühler (Friedrich, 2012a). En effet, le signe de Bühler agit par les médiateurs inhérents au signe linguistique, par exemple le schème syntaxique présent dans les langues indo-européennes (nom-verbe-nom) qui oblige le locuteur à remplir les espaces vides : si un sujet dit le mot *tue* le locuteur se pose la question *qui a tué qui*.

1.3.5.1 Corollaire méthodologique de la proposition 5

La signification du mot étant la propriété critique dans le langage intérieur, la définition du mot-clé devrait se faire par composition sémantique c'est-à-dire par articulation de plusieurs mots¹³ au cours de l'entretien.

1.3.5.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William nous explique ici l'usage de mots-clés anglais¹⁴ :

Extrait 1.5

(...) Ouais j'ai peut-être une raison particulière, dans certains mots-clés ils ont plus de signification en anglais. Comme traduis-moi « composed », c'est tough. Il y a beaucoup de mots en anglais comme ça qui te parlent, qui englobent beaucoup plus de choses, mais tsé comme composed, reste calme dans un certain moment de situation, c'est une phrase tsé. Donc il y a beaucoup de mots en anglais qui sont plus global. Pis que moi je me sentais bien plus confortable en anglais qu'en français. En français, on dirait que l'on a quatre mots pour dire la même chose, mais ils ont tous des significations différentes. Pour ça, je trouvais que c'était plus simple de juste penser en anglais, d'avoir des mots-clés comme ça. (William, minute 54)

Dans cet exemple, William transforme la nature grammaticale du mot Composed, celle d'être un adjectif, par l'ajout de l'impératif en français. Ainsi, la signification de Composed (*reste calme dans un certain moment de situation*) possède la force d'un ordre ou d'une consigne. Ainsi, ce n'est pas la nature d'adjectif de Composed qui

¹³ Cette suite de mots peut se rapporter au principe de sémiosis illimitée de Peirce et au principe de coopération textuelle et d'encyclopédie chez Eco (1992) qui affirme que l'expression de la signification d'un signe renvoie nécessairement à une suite de signes s'articulant à un système de connaissance propre à un milieu social (doxa) plutôt qu'à une définition dans le dictionnaire.

¹⁴ Sauf deux : *En avant* et *Patient*.

détermine le choix de ce mot pour William, mais la signification et la construction sémantique de ce mot.

1.3.6 Proposition 6 : Le discours interne nécessite un schème d'usage (Rabardel, 1995) pour une réduction du discours interne à la prédication.

Le schème d'action instrumentée permet le choix des mots pour agir (proposition 4). Mais un *schème d'usage* (Rabardel, 1995), schème subordonné au schème d'action instrumentée, est nécessaire pour « la gestion des caractéristiques et propriétés particulières de l'artefact », l'artefact étant ici le discours interne. En effet, « l'emploi des instruments psychologiques demande *un pouvoir faire* engendré par le sujet en même temps qu'il les utilise. » (Friedrich, 2012b, p. 198)

Prenons un exemple : un tennisman pourrait se dire « *maintenant* ». Dans un langage oral pour autrui, le tennisman aurait dit : « *il est au fond du terrain, je monte au filet maintenant pour gagner le point* ». Ce mot, maintenant prononcé seul, n'est compréhensible qu'en situation et que par l'athlète. Son « *maintenant* » est relié à la position de son adversaire et cette position lui indique qu'il doit maintenant monter au filet pour gagner le point.

Dans cet exemple, le schème d'usage gère l'énonciation des mots, c'est-à-dire qu'il volatilise¹⁵ les mots faisant référence à la situation et à l'objet (Vygotski, 1934/1997)

¹⁵Tel que mentionné dans une note de bas de page, par « volatiliser », Vygotski (1934/1997, p. 453) indique que les mots faisant référence au contexte ne disparaissent pas, ils se volatilisent comme le gaz se volatilise. Nous pouvons donc concevoir que les règles syntaxiques persistent dans le langage intérieur, elles sont seulement volatilisées puisque non nécessaires. Ainsi le rapprochement que propose Friedrich entre Bühler et Vygotski s'inscrirait ici (2012a).

pour une réduction au mot porteur de l'action : « *maintenant* ». Dans la phrase « *il est au fond du terrain, je monte au filet maintenant pour gagner le point* », « *monter* » n'est pas au cœur de l'énoncé, l'athlète pouvant monter au filet à plusieurs moments différents tandis que « *maintenant* » correspond à la prédication car l'athlète sait qu'il doit *maintenant* monter au filet pour gagner le point. *Maintenant* est « ce qui est le cœur de l'énoncé et que l'on ne peut pas supprimer sans supprimer l'énoncé lui-même » (Brossard, 2004, p. 77).

Ainsi, lorsque Vygotski (1934/1997) affirme que le langage intérieur possède une syntaxe décousue, fragmentaire et abrégée (p. 471), il propose que le langage intérieur se limite à l'énonciation de la prédication, c'est-à-dire aux mots qui transforment le sujet en même temps qu'ils sont dits (proposition 1). La réduction de l'énoncé à la prédication est rendue possible, comme le montre l'exemple, par la connaissance par le tennisman des faits supportant l'utilisation du mot c'est-à-dire le stimulus premier (proposition 1). En effet, les faits lui sont déjà connus puisque la situation est antécédente (proposition 3). Le tennisman ne conserve dans son discours interne, grâce au schème d'usage, que la partie schématique et opérative (Pastré, 2002; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) de la représentation de la situation fournie par le schème d'action instrumentée (proposition 4), c'est-à-dire les éléments responsables de l'introduction de l'instrument et l'objet que vise l'action de l'instrument. Ainsi, si certains aspects de la situation et de l'objet émergent, c'est-à-dire apparaissent comme nouveaux pour l'athlète, des mots les représentant font leur apparition. Pour reprendre l'exemple du tennisman, si la position de l'adversaire est telle qu'il est possible qu'il puisse se repositionner, le tennisman pourrait dire « *vite vite, maintenant* ».

1.3.6.1 Corollaire méthodologique de la proposition 6

Puisque le schème d'usage volatilise les mots représentant la situation et l'objet de l'activité médiatisante, les mots-clés de William devraient être incompréhensibles pour

autrui. Toutefois, dans le langage oral de l'entretien, une communauté d'aperception peut être créée entre l'athlète et l'intervieweur de deux façons : 1) William peut faire réapparaître symboliquement la situation et l'objet de l'action à l'aide de mots. Cette mise en contexte vient alors réactualiser la prédication de ses mots-clés. 2) L'athlète et le chercheur peuvent posséder tous deux des connaissances et des savoirs communs (Eco, 1992) qui, lorsque reconnus mutuellement, installent ce que Vygotski nomme une communauté d'aperception et que Rommentveit nommerait plutôt un état d'intersubjectivité (1976). Dans ce second cas, la situation et l'objet ne sont pas explicités, mais ils existent pour le chercheur puisque le discours de l'athlète lui est compréhensible¹⁶.

1.3.6.2 Analyse de deux extraits de verbatim selon le corollaire méthodologique

Pour cette analyse, nous présentons deux extraits. Dans le premier extrait, William énonce ses mots-clés pour ses troisième Jeux olympiques :

Extrait 1.6

Au Jeux, c'était Tall, Soft, Keep it, Tight. (William, minute 8)

Ce premier extrait montre que les mots-clés seuls sont incompréhensibles pour quelqu'un d'autre que William. Les mots représentant le contexte d'action et l'objet de l'activité sont volatilisés.

¹⁶ Vygotski mentionne cet effet en citant une scène d'Anna Karenine de Tolstoï où Kitty et Lévine se déclarent leur amour en ne posant que la première lettre des mots qu'ils souhaitent se dire et qu'ils comprennent dans les yeux de l'autre (1934/1997, p. 488).

Le deuxième extrait correspond au déploiement de la situation des objets rendant plausible la prédication du mot-clé Tight :

Extrait 1.7

Ben le Tight est venu parce que je faisais de plus en plus attention aux petits détails. Pis le Tight pour moi ça parle des genoux tout le temps ensemble. Des fois, quand je faisais une petite erreur, je voyais ma patte sortir un peu surtout dans un virage. Donc c'était vraiment de garder tous les petits détails. (William, minute 31)

William explicite le contexte d'action et l'objet de son activité dans le langage pour autrui, tandis que dans son discours intérieur, il est volatilisé, comme le montre le premier extrait. « Tight » agit sur lui en lui faisant penser à faire « *de plus en plus attention aux petits détails* » et porte la prédication visant à changer la situation : « *je voyais ma patte sortir un peu surtout dans un virage* ». Ce mot-clé correspond à tenir les « *genoux tout le temps ensemble* ».

D'un point de vue intersubjectif, le verbatim montre également que « *voir ma patte sortir* » ou « *genoux tout le temps ensemble* » restent des idiomes faisant référence à la doxa du ski de bosses qui requièrent une connaissance de ce sport. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse à partir de nos connaissances¹⁷ que garder ses genoux collés correspond à garder une absorption où les pieds sont légèrement décalés sur le dessus de la bosse. En effet, lorsque les pieds sont collés, l'impact de la bosse crée une ouverture des genoux (« *les genoux serrés* »), ce qui entraîne le pied intérieur vers l'extérieur, ce qui, par l'action de la lame du ski, crée une ouverture entre les genoux lorsque l'athlète se dirige vers la prochaine bosse (« *surtout dans un virage* »). Cette

¹⁷ Nous rappelons que l'un des intervieweurs a été lui-même skieur de bosses de niveau international, fait connu de William.

hypothèse montre également qu'il s'agit réellement de « *petits détails* » qui requièrent une « *attention* » particulière.

1.3.7 Proposition 7 : Le sens est prépondérant sur la signification.

La capacité de signification (proposition 5) confère au mot sa fonction de prédication (proposition 6) et donc son rôle d'instrument psychologique (proposition 1). Dans *P&L*, Vygotski (1934/1997) définit trois modes de fonctionnement sémiotique des mots du langage intérieur. Le premier mode de fonctionnement, *la prépondérance du sens sur la signification*, englobe les deux autres, c'est-à-dire l'agglutination du sens (proposition 8) et le dynamisme du sens (proposition 9).

Dans le dernier chapitre de *P&L, Pensée et mot*, Vygotski (1934/1997) affirme que le sens est prépondérant sur la signification pour les mots du langage intérieur. En s'appuyant sur Paulhan¹⁸, Vygotski affirme que le sens est :

un phénomène complexe, mobile, qui dans une certaine mesure change constamment selon les consciences et, pour une même conscience, selon les circonstances. À cet égard, le sens d'un mot est inépuisable. Le mot ne prend son sens que dans la phrase, mais la phrase elle-même n'acquiert son sens que dans le contexte du paragraphe, le paragraphe dans le contexte du livre et le livre dans le contexte de tout l'œuvre de l'auteur. Le sens véritable de chaque mot est déterminé, en fin de compte par toute la richesse des éléments existant dans la conscience qui se rapportent à ce qu'exprime ce mot. » (p. 491)

Le sens du mot dépasse ainsi le contexte d'énonciation, il se rapporte à l'histoire du vécu affectif et volitif du sujet, « il s'appuie sur une conception du monde et la structure

¹⁸ Pour avoir une idée de l'œuvre de Frédéric Paulhan voir Bellon (1960).

interne de la personnalité dans son ensemble » (p. 492). Le sens appartient donc à des sphères non partageables de l'expérience. Comme le dit Vygotski, « notre discours comporte toujours une arrière-pensée » (p. 502) et comme « le passage direct de la pensée à la parole est impossible, mais exige toujours qu'elle se fraie une voie complexe, on se plaint de l'imperfection du mot et on se lamente sur l'impossibilité d'exprimer la pensée » (p. 502).

La signification, quant à elle, « n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise » (p. 490). Ainsi, chez Vygotski, la signification d'un mot est l'actualisation d'une zone de sens dans le mot chez le sujet non seulement par le sens du contexte d'énonciation mais également par l'action de construction ou de réduction que mènent les mots adjacents. La signification n'est donc pas figée, elle n'est pas une définition. Elle se développe après chaque énonciation puisqu'elle acquiert de nouvelles zones stables, mais en même temps, elle se réduit puisqu'elle se cristallise dans un rapport à un contexte spécifique.

Ainsi, les ressources permettant au mot de mener une prédication sur l'objet de l'activité s'inscrivent dans un rapport historique de l'athlète avec le mot, dépassant les rapports associatifs entre mot et contexte d'énonciation.

1.3.7.1 Corollaire méthodologique de la proposition 7

Si le sens est l'une des ressources permettant au mot de signifier, l'explicitation de la signification du mot dans l'entretien, c'est-à-dire la décomposition de la signification par d'autres mots, finira par s'épuiser sans fournir l'ensemble des ressources dont dispose le mot pour réaliser la prédication.

1.3.7.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William tente ici d'expliciter le sens permettant la signification fonctionnelle du mot-clé Soft :

Extrait 1.8

je m'ajustais avec l'atterrissage, mais si l'atterrissage était super beau, même dans les airs, je commençais à penser à Soft, tsé à comme comment je reprends mon contrôle de vitesse, parce que pour moi c'est Soft. J'absorbe la bosse, pis c'est de même que je me contrôle. Si je veux aller plus vite, Soft, mais je le laisse aller plus vite aussi. Tsé... c'est comme pour moi... c'est vraiment des feelings. (William, minute 17)

William parvient à expliciter la signification du mot en rapport au contexte d'action et lui donne ainsi sa fonction prédicative. Pourtant, malgré cette capacité langagière à rendre vivants ses mots-clés, il arrive tout de même à la conclusion qu'il ne peut partager avec nous leur sens véritable. D'ailleurs, William le verbalise clairement dans l'entretien à treize reprises, En voici un exemple :

Extrait 1.9

Pour moi Tall veut dire tellement de choses pour moi, ça veut dire plein d'affaires que je relie à mes muscles, que je relie à plein de choses. C'est un feeling pour moi. Mais un feeling, tu peux pas le donner à quelqu'un donc tsé. (William, minute 1 :12)

1.3.8 Proposition 8 : La condensation permet d'agglutiner des sens provenant de différents mots.

L'agglutination du sens est le deuxième mode de fonctionnement sémiotique des mots du langage intérieur, la prépondérance du sens sur la signification étant le premier mode. L'agglutination est la condensation du sens d'une multitude de mots au sein d'un seul mot du langage intérieur. Ce mode de fonctionnement est possible car le sens et le mot

ont une certaine indépendance. Ainsi, « le sens d'un mot peut tout aussi bien être détaché du mot qui l'exprime qu'être facilement fixé dans un autre mot » (Vygotski, 1934/1997, p. 492). Pour décrire l'agglutination, Vygotski s'appuie, entre autres, sur la description par Wundt du fonctionnement des langues agglutinantes¹⁹ : « Toutes ces langues réunissent un grand nombre de mots représentant des concepts simples en un mot unique, lequel non seulement exprime des concepts très complexes, mais désigne aussi toutes les idées particulières contenues dans le concept. » (p. 493) Ainsi, dans le discours interne, les ressources permettant au mot de tenir sa fonction de prédication peuvent être des assemblages de sens provenant d'une variété de mots. Le mot du langage intérieur est donc l'instrument permettant la mise en système du sens.

1.3.8.1 Corollaire méthodologique de la proposition 8

Si l'agglutination du sens est l'un des modes de fonctionnement de l'aspect sémantique des mots du langage intérieur, nous retrouverons dans le langage oral l'articulation d'un ensemble de mots ayant comme fonction de construire la signification du mot du langage intérieur. L'adjonction de ces mots forme alors une construction de sens (isotopie) où chaque mot actualise une part (sème) de ses significations possibles (sémèmes) et en même temps neutralise une grande part des autres selon une cohérence sémantique (répétition sémique)²⁰. Cette construction sémantique forme alors le sens

¹⁹ Par exemple le basque ou le japonais.

²⁰ Cette proposition s'inspire de la sémantique interprétative de Rastier (Hébert, 2006; Rastier, 1985) où une adjonction des sèmes, c'est-à-dire des traits de contenu, s'actualise entre les différents mots. Cette adjonction détermine alors un faisceau isotopique, c'est-à-dire une cohérence se répétant entre les mots venant articuler le sens des différents mots en système. Ce faisceau, ici, se présente comme thème et correspond pour nous à une interprétation du sens que possède le mot du langage intérieur.

du mot du langage intérieur, il possède ainsi une part de chaque mot, mais les dépasse en articulant ceux-ci en système ayant à son cœur une cohérence sémique.

1.3.8.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William explicite ici le sens permettant la signification fonctionnelle du mot-clé Tall :

Extrait 1.10

« Tall », je me mettais grand, carré, ça parlait pour mon haut de corps aussi. Donc dans le « Tall » je sentais tout mon haut de corps, « sois grand », « sois fier ». (William, minute 36)

Nous nous inspirons de travaux en linguistique (Kahane, 2012) et de la technique de spatialisation de Blanche-Benveniste (1990) en désarticulant l'axe syntagmatique pour faire apparaître les différents mots afférents à Tall sur un même axe paradigmatique.

Tableau d'analyse 1.6 Grille d'analyse par séparation selon l'axe paradigmatique

je	me	mettais	Tall,	grand,
	ça	parlait pour	carré,	mon haut de corps
Donc dans le			Tall	
je		sentais	tout mon haut de corps,	
			sois grand,	
			sois fier,	

« Tall » agglutine le sens des mots *haut de corps*, *carré*, *grand* et *fier* et cette agglutination est possible par la présence du sème de posture dans chaque mot. Le sens de *Tall* est également défini par la présence du mot *soit*, comme sème afférent, ce qui détermine que le mot *Tall* est en relation avec les verbes *sentais* et *mettais*, puisque ces deux derniers mots sont des sèmes renvoyant à une unité lexicale commune aux trois, c'est-à-dire une posture incarnée. L'usage du *donc* vient alors mettre en système

l'articulation des sèmes afférents à « *Tall* » : *Tall* dit à William de sentir son haut de corps grand et fier et donc de tenir une posture grande et carrée. Le rapport entre *carré* et *fier* peut-être conceptualisé comme une liaison inhérente aux sèmes présents dans la masculinité où la posture carrée d'un homme renvoie à une certaine fierté.

1.3.9 Proposition 9 : Le dynamisme du sens permet de faire couler le sens d'une situation à une autre.

Finalement le dynamisme du sens, troisième principe de fonctionnement, correspond à la capacité du langage intérieur à faire *couler* le sens d'un mot à un autre (Vygotski, 1934/1997, p. 494). Le sens des mots du langage intérieur est le produit d'une co-construction entre le contexte d'énonciation, les signes et les significations des mots produits, et ce, de manière synchronique et diachronique. Par exemple, si un athlète se dit « *monte bien* », le sens de cette énonciation peut synchroniquement être en relation avec l'action sportive et diachroniquement en relation avec des commentaires préalablement tenus par son entraîneur. Il existe donc un fil rouge entre l'action et l'interaction avec l'entraîneur. Ce mode de fonctionnement correspond à l'histoire du sujet avec le mot, au fait que ce dernier se gorge de sens à travers le temps.

1.3.9.1 Corollaire méthodologique de la proposition 9

Si le dynamisme est central pour la sémantique du mot, le discours de l'athlète transposera des situations antérieures au sein de la situation d'entretien. Ce mécanisme correspond au discours rapporté (Bronckart, 1996), l'athlète faisant revivre une situation antérieure en exposant le contexte et en jouant sa voix et celle de son locuteur. Ce mécanisme permet au sens de couler d'une situation à l'autre malgré l'écart spatio-temporel.

1.3.9.2 Analyse d'un extrait de verbatim selon le corollaire méthodologique

William fait ici le récit de la dernière remontée mécanique avant sa descente en finale des Jeux olympiques. William nous raconte que son discours interne venait le perturber en lui faisant voir les résultats possibles (et si je réussis, et si j'échoue...), ce qu'il appelle *les si*. Deux mots-clés, *Fuck-it* et *No Regrets*, lui ont permis de se calmer et se centrer sur son ski :

Extrait 1.11

Tous les si. On est tous humains, c'est impossible de ne pas penser à ça, c'est impossible. Je pense que quand tu es fort mentalement, tu réussis à les tasser et à revenir à ce que tu as à faire. Mais pour moi c'était juste « okay fuck it, j'ai no regrets. Okay, arrête de penser à ça ».

C'est sûr qu'ils (les si) vont passer qu'ils vont rentrer dans ma tête, pis c'est comme ça que l'on parlait avec Léo (préparateur mental) : « they are gona come into your head, mais apprends à les mettre de côté. - Comment tu fais ça ? » c'est ça que je demandais à Léo « donne-moi un outil, as-tu de quoi » là il dit « attends. On va regarder dans mon sac, ah non j'ai rien. »

(...)

Avant les Jeux, pis j'étais vraiment stressé la veille des Jeux (...) Pis à la fin c'était comme marqué Fuck-it. Pis là je lui ai demandé : « pourquoi tu as marqué ça ? - (Léo) Juste fuck everything . C'est rester (...) comme no regrets, fuck it. » Là il dit « (Léo) quand tu as trop de pensée dans ta tête », il dit « fuck those thing, no regrets ». Tsé il n'y a rien que tu peux faire. Tu ne peux pas te mettre à faire des push up, ça ne sert à rien. Il dit « fuck it no regrets ». Pis sérieux, c'est la chose que j'ai pensée pas mal huit fois d'affilée (dans la remontée avant la descente aux Jeux olympiques).

William convoque ici trois situations distinctes pour expliciter le sens des mots-clés *Fuck-it* et *No Regrets* :

1. Une situation où William demande des outils pouvant l'aider à contrôler ses pensées (*c'est ça que je demandais à Léo « donne-moi un outil, as-tu de quoi ? » là il dit attends. On va regarder dans mon sac, ah non j'ai rien »*).
2. Une situation où Léo aide William à gérer son stress à l'aide des mots-clés Fuck-it et No Regrets (*avant les Jeux, pis j'étais vraiment stressé la veille des jeux, Pis là je lui ai demandé : « pourquoi tu as marqué ça ? » « (Léo) Juste fuck everything ». C'est rester*).
3. La situation de la remontée où William utilise ses mots-clés pour empêcher les pensées intrusives (les si) alors qu'il s'apprête à faire sa descente en finale des Jeux olympiques (*Pis sérieux, c'est la chose que j'ai pensée pas mal huit fois d'affilée*).

1.4 Synthèse : Un modèle du discours interne comme instrument psychologique

Nous sommes à présent en mesure de construire un modèle du discours interne chez le sportif en assemblant les neuf propositions (Figure 1.3).

Dans notre modèle, les mots du discours interne sont des instruments psychologiques au sein d'une relation A-X-B (proposition 1) se produisant au sein d'une activité médiatisante comportant un *sujet*, un *instrument* et un *objet* (proposition 2). Cette activité a lieu au sein d'une *situation* particulière dont le sujet possède la structure conceptuelle (proposition 3). Au sein de cette situation, le sujet prend des informations permettant l'introduction d'instruments (schème d'action instrumentée), c'est-à-dire des mots spécifiques, qui agissent selon ses buts (proposition 4). Le choix des mots réside alors dans leur capacité à signifier (proposition 5). Cette capacité à signifier structure syntaxiquement l'énonciation des mots, par le *schème d'usage*, en fonction

de la prédication de ces mots dans la situation spécifique (proposition 6). Pour tenir ce rôle prédicatif, les mots s'appuient sur trois catégories de ressources : le sens appartenant au vécu extralinguistique du mot (proposition 7), le sens provenant de constructions sémantiques agglutinant le sens de plusieurs mots (proposition 8) et le sens provenant dynamiquement de situations antérieures (proposition 9). La prédication tenue par l'instrument psychologique transforme les fonctions psychiques du sujet (proposition 1), devenu objet passif de l'activité (proposition 2), selon les trois effets de l'instrument : l'apparition de nouvelles fonctions, la prise en charge par l'instrument d'une partie de l'activité et une modification des paramètres de l'activité (proposition 1).

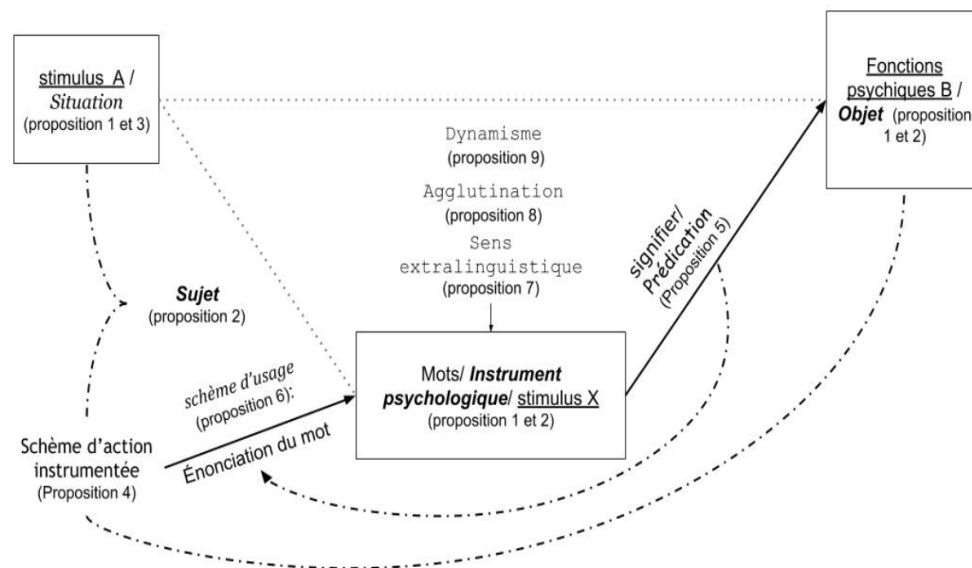


Figure 1.3 Modèle instrumental du discours interne

1.5 Conclusion

En étudiant l'œuvre de Vygotski et celles d'auteurs se rattachant à celui-ci (Clot, 2015b; Friedrich, 2001, 2012a, 2012b; Pastré, 2011; Rabardel, 1995, 2002), nous avons relevé la suggestion de Hardy (2006) et construit un modèle du discours interne comme instrument psychologique.

Ce modèle, inédit en psychologie du sport, fournit au chercheur les moyens conceptuels et méthodologiques pour analyser et expliquer les mécanismes de production du discours interne et les propriétés rendant possible son utilisation par un athlète. En effet, il conceptualise et opérationnalise l'étude des rapports entre la situation, le sujet, l'instrument psychologique et l'objet de l'activité. Ce modèle est donc un instrument psychologique pour le chercheur, à l'instar des mots-clés de William. En effet, les neuf propositions et leur corollaire méthodologique sont, pour le chercheur, les propriétés et

les schèmes d'usage du modèle. Les analyses d'extrait de verbatim introduisent, quant à elles, le modèle au sein d'un acte instrumental. Dans cette recherche, nous avons donné une direction spécifique à ces analyses, celle de la vérification et de la recherche de la plausibilité du modèle sur un cas.

Dans cet article, nous avons examiné chacune des propositions de manière séquentielle. Il reste à expérimenter le modèle d'un point de vue syncrétique, conformément à l'articulation des neuf propositions présentées dans la figure 1.3. Dans un article ultérieur, nous étudierons donc l'acte instrumental « En avant », mot-clé du discours interne de William, comme une activité complexe susceptible de réorganiser l'action sportive de l'athlète.

CHAPITRE II

« EN AVANT » : LE MOT-CLÉ D'UN CHAMPION OLYMPIQUE COMME INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE POUR L'ACTION SPORTIVE

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous mettons en action une nouvelle conceptualisation du discours interne à l'aide des méthodes d'analyse élaborées dans le premier chapitre. Pour ce faire, nous analysons le mot-clé « En avant » que William, athlète que nous avons rencontré, se dit lorsqu'il fait un salto arrière double vrille sur le saut du haut. La description des différentes propriétés du mot-clé « En avant » nous conduit à proposer les trois effets d'un mot-clé : 1) le mot-clé fait apparaître une fonction langagière au sein d'une activité motrice, 2) le mot-clé prend en charge le déploiement des différentes actions possibles et actualise le choix de la bonne action, 3) le mot-clé permet l'apparition d'une rétroaction en direct sur l'action se produisant. La discussion de ce chapitre montre théoriquement comment les effets du mot-clé n'existent pas en soi dans le mot dit, ils existent par le rapport dialectique existant entre l'athlète et le mot-clé. Ainsi, comprendre les mécanismes et les effets du discours interne requiert l'adoption d'une perspective différente : une perspective historique et développementale.

2.1 Introduction

En haut de la pente de ski de bosses, la tension est à son comble. Les haut-parleurs crachent la voix éraillée mais énergique d'un annonceur : « competitor ready, 3, 2, 1, go ». La ligne de départ s'efface sous les skis de William et des bosses se dressent devant lui. Au même moment, il se dit dans sa tête « Fuck-it » et avale par ses genoux les premières bosses. Quelques secondes plus tard, il se trouve devant le premier saut. Un centième de seconde s'écoule entre le moment où ses skis touchent le début du saut et le moment où il quitte la neige. Dans ce laps de temps, il se dit « En avant » tandis que son corps ressent sa posture.

Les mots-clés (*cue words*) - ici « Fuck-it » et « En avant » - sont l'une des formes du discours interne (*self-talk*) en psychologie du sport. Nous en avons précédemment présenté un modèle d'analyse vygotkien (chapitre 1). Nous postulons que le discours interne est un instrument psychologique réalisant le rapport complexe entre la pensée et le langage.

Dans cet article, nous mettons en œuvre les neuf propositions de ce modèle pour étudier le mot-clé « En avant » que William²¹, double champion olympique en ski de bosses utilise au premier saut lorsqu'il fait un salto arrière double vrille tendu. Pour ce faire, nous posons la question : Comment le mot-clé « En avant » affecte-t-il William de façon à modifier son action sportive ?

²¹ Nous avons rencontré William dans un entretien visant l'explicitation de la signification fonctionnelle de ses mots-clés.

Nous présentons dans une première partie les neuf propositions du modèle de manière succincte²². Dans une seconde partie, nous articulons les propositions du modèle pour décrire de manière plausible l'activité que William mène grâce au mot-clé « En avant ».

2.2 Le modèle et les matériaux pour l'analyse

Les mots du discours interne sont des instruments psychologiques (X) intervenant dans un acte instrumental entre le stimulus A, c'est-à-dire un stimulus matériel référant à une tâche et aux fonctions psychiques (telles la mémoire, l'attention, etc.) de l'athlète permettant sa résolution (B) (proposition 1).

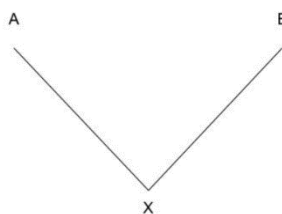


Figure 2.1 Acte instrumental

Note : reproduit de (Vygotski, 1928, p. 568)

L'athlète introduit un ou des mots X qui deviennent responsables de l'action sur le sujet devenu objet passif de l'activité, l'activité devenant ainsi médiatisante (proposition 2). Cette activité a lieu au sein d'une situation particulière dont il possède la structure conceptuelle (proposition 3) où il peut alors prendre des informations lui permettant d'introduire des instruments (schème d'action instrumenté), c'est-à-dire des mots

²² Pour un exposé complet des neuf propositions, se référer au premier chapitre.

spécifiques, qui vont agir selon ses buts (proposition 4). La détermination des mots comme instruments psychologiques capables d'agir réside alors dans leur capacité à signifier (proposition 5). Cette capacité à signifier structure syntaxiquement l'émission des mots, c'est-à-dire le schème d'usage, en fonction de la prédication que les mots portent (proposition 6). Pour tenir ce rôle prédicatif, les mots s'appuient sur trois catégories de ressources : le sens appartenant au vécu extralinguistique du mot (proposition 7), le sens provenant de constructions sémantiques agglutinant le sens de plusieurs mots (proposition 8) et le sens provenant de situations antérieures (proposition 9). La prédication menée par l'instrument psychologique transforme alors les fonctions psychiques de l'athlète devenu objet passif de l'activité selon les trois effets de l'instrument : l'apparition de nouvelles fonctions psychiques dans l'activité, la prise en charge par l'instrument d'une partie de l'activité et une modification des paramètres de l'activité (proposition 1).

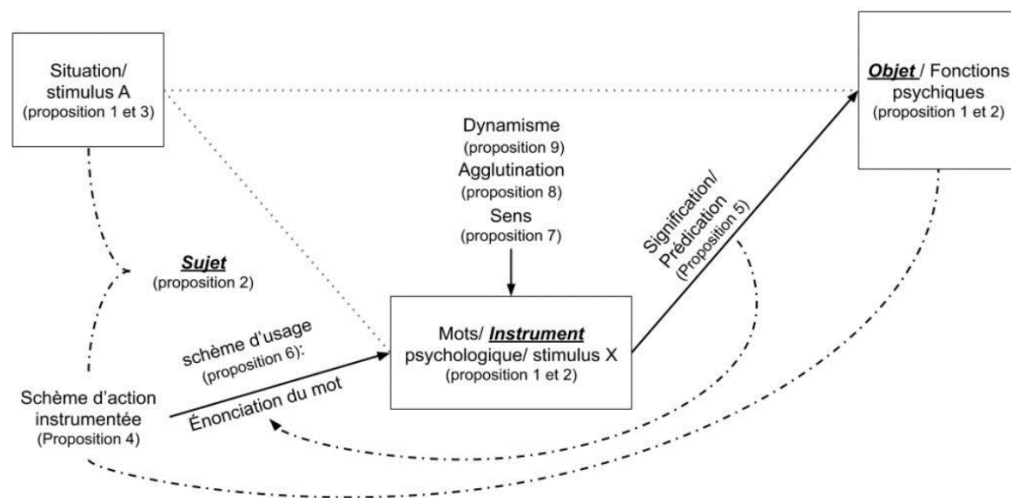


Figure 2.2 Modèle instrumental du discours interne

Ces neuf propositions sont appliquées aux extraits du verbatim de William relatives au mot-clé « En avant » dans la situation spécifique du saut du haut c'est-à-dire un back-full ou backdouble-full²³.

Dans son entretien, il évoque le mot-clé « En avant » dans trois extraits. Le premier extrait fait suite à notre demande d'explicitier le mot-clé « En avant » qu'il vient de prononcer en racontant un évènement survenu au cours de ses deuxièmes Jeux olympiques. Dans le deuxième extrait, il associe « En avant » au premier saut. Dans le troisième extrait, il visionne l'une des descentes les plus importantes dans sa carrière. Il explicite alors ce qu'il se « dit dans sa tête ». Nous ajoutons un quatrième extrait où William énonce que ses mots-clés se rapportent à ses sensations corporelles.

²³ C'est-à-dire un salto arrière tendu vrille complète ou double vrille complète.

Extrait 2.1

C'était récurrent je pense, je pense dans tous mes sauts, dans tous mes doubles-full, « un peu en avant », pour moi, me dit de pas se coucher dans le départ, de pas partir trop vite avec la vrille, faque d'être patient, dans le fond. Faque moi j'tais comme : en forçant mon saut un peu vers l'avant, j'allais chercher plus d'hauteur pis j'étais plus patient dans mon départ. Une fois que tu es sorti du saut et que tu n'as plus de contact avec la neige, le saut est parti, tu n'as plus rien à faire. Après ça, c'est la technique qui était rendue automatisée. Une fois que la fourchette²⁴ a quitté mes mains, elle ne peut plus rien faire. Donc c'était pour ça que je pensais à ça. Quand je suis en contact avec le saut, je rentrais dans mon saut, pis après ça, c'était que la motion de mes bras pour faire le saut pis atterrir. (William, minute 21)

Extrait 2.2

Devant le saut j'avais surtout, par exemple un double-full ou un back-full, c'était vraiment en avant, essayer de résister le plus possible pour utiliser le plus possible de... aller chercher la plus belle parabole possible. (William, minute 27)

Extrait 2.3

Donc, je suis parti pis j'ai vraiment, là (devant le saut dans le vidéo) en avant, haut dans le premier (saut). Je suis tellement arrivé vite que mes skis ont pas collé. (William, minute 47)

Extrait 4 sur les sensations :

²⁴ William exemplifie son saut à l'aide d'une fourchette.

Extrait 2.4

Donc oui, beaucoup beaucoup les mots-clés, je suis quelqu'un qui est vraiment feeling donc ce n'était pas vraiment des mots-clés qui était relié à la technique, mais plus au feeling de moi, comment je me sens en ski.
(William, minute 7)

2.3 Analyse du mot-clé « En avant » selon les neuf propositions du modèle instrumental du discours interne

Proposition 1 : Le mot « En avant » est un instrument psychologique. En effet, ce mot-clé s'inscrit dans un acte instrumental où le stimulus premier (A) correspond au saut du haut et à sa tâche (faire un double-full). L'instrument correspond au mot-clé « En avant » (X) et le processus de résolution (B) au fait qu'il doit forcer son saut vers l'avant (extrait 1 : « *Faque moi j'tais comme : en forçant* »).

Proposition 2 : L'instrument psychologique « En avant » s'inscrit dans une activité médiatisante. En effet, le mot-clé « En avant », produit par le sujet (*pour moi*) mène l'action (*dit*) sur l'objet de l'activité (*me*), c'est-à-dire lui-même (extrait 1) : « *En avant, pour moi, me dit de* ».

Proposition 3 : Cette activité médiatisante a lieu au sein d'une situation particulière dont l'athlète possède la structure conceptuelle. La situation contenant le stimulus A correspond au double-full. En effet, l'instrument s'insère temporellement après la vision du saut (extrait 2 : « *devant le saut* ») et il s'inscrit dans une situation ayant une structure conceptuelle (extrait 1 : « *C'était récurrent je pense, je pense dans tous mes sauts, dans tous mes doubles-full* »). Cette situation renvoie à ce que son saut lui fait subir (« *Une fois que la fourchette a quitté mes mains, elle ne peut plus rien faire* ») et au fait qu'il est capable d'en faire sens et de transformer sa puissance d'agir (*donc*

c'était pour ça) en agissant par son mot-clé (*que je pensais à ça*) : « *Une fois que tu es sorti du saut et que tu n'as plus de contact avec la neige, le saut est parti, tu n'as plus rien à faire. Après ça, c'est la technique qui était rendue automatisée. Une fois que la fourchette a quitté mes mains, elle ne peut plus rien faire. Donc c'était pour ça que je pensais à ça (mot-clé)* » (extrait 1).

Proposition 4 : Au sein de cette situation particulière, le sujet peut alors prendre des informations lui permettant d'introduire des instruments (schème d'action instrumenté), c'est-à-dire des mots spécifiques, qui vont agir selon ses buts. Les composantes du schème d'action instrumentée sont présentes dans le discours de l'athlète. En effet, l'introduction de ce mot s'explique a) par un but (aller chercher la plus belle parabole possible) et par b) des invariants opératoires requérant des prises d'informations (« *Quand je suis en contact avec le saut, je rentrais dans mon saut, puis après ça c'était que la motion de mes bras pour faire les sauts puis atterrir* »). Le mot s'inscrit selon c) une règle d'action déterminant que si William se dit « En avant », il force son saut vers l'avant (« *faque moi j'tai comme : en forçant un peu mon saut vers l'avant* »), ce qui lui permet d'obtenir plus d'hauteur (« *j'allais chercher plus d'hauteur* ») et ainsi d'être patient avant d'entamer ses rotations (« *puis j'étais plus patient dans mon départ* »). Ainsi, si William se dit « En avant », d) il infère qu'il pourra mener ses rotations et atterrir son saut (« *Une fois que tu es sorti du saut et que tu n'as plus de contact avec la neige, le saut est parti, tu n'as plus rien à faire. Après ça c'est la technique qui était rendue automatisée* »).

Proposition 5 : La détermination des mots comme instruments psychologiques capables d'agir réside alors dans leur capacité à signifier. En effet, « En avant » a pour William une capacité à signifier (« *ça dit* ») qui lui donne un rôle d'instrument devenu acteur de l'activité.

Proposition 6 : Cette capacité à signifier structure syntaxiquement l'émission des mots, c'est-à-dire le schème d'usage, en fonction de la prédication que les mots portent. En effet, un schème d'usage limite l'énonciation du mot-clé à « En avant ». Au cours de l'entretien, William rend toutefois peu explicite l'objet que vise la prédication. Nous savons cependant que la situation est le saut et que le schème d'action instrumenté fait référence au moment où il touche la neige dans le saut (« *Quand je suis en contact avec le saut, je rentrais dans mon saut* »). L'objet visé par la prédication correspond donc à lui-même et à son corps puisque le processus de résolution est de forcer vers l'avant (« *en forçant (...) vers l'avant* »).

Propositions 7-8-9 : Pour mener cette prédication, les mots s'appuient sur des ressources appartenant au vécu extralinguistique du mot (proposition 7), sur des constructions sémantiques agglutinant le sens de plusieurs mots (proposition 8) et sur le sens provenant de situations antérieures (proposition 9). Dans la construction sémantique du mot-clé « En avant », le mode de fonctionnement par agglutination (proposition 8) est prépondérant. Le sens de « En avant » agglutine plusieurs mots et les organise en système selon un faisceau isotopique, c'est-à-dire selon des traits de sens récurrents entre les mots condensés (Tableau 2.1) :

Tableau d'analyse 2.1 Analyse de l'agglutination du mot-clé « En avant »

Un peu en Avant, pour moi	ça	me	dit	de pas se coucher dans le départ, de pas partir trop vite avec la vrille, d'être patient,
donc dans le fond donc j'tais comme :	j'		en forçant	un peu mon saut vers l'avant chercher plus d'hauteur plus patient dans mon départ.
pis	j'	allais étais		

devant le saut,	j'avais surtout,	
heu devant le saut,		
par exemple		
un double-full ou		
un back-full,		
c'était vraiment	En avant,	
	essayer de résister	le plus possible pour
	utiliser	le plus de de.. hau..
	aller	chercher la plus belle parabole possible.

Premièrement, « En avant » agglutine des contre-indications (*de pas se coucher, de pas partir trop vite avec la vrille*) qualifiant par antinomie l'état dans lequel il doit se trouver (*être patient*). Cette construction est possible puisque les contre-indications sont une inhibition de l'action et *être patient* correspond à un état obtenu lorsque l'action est inhibée.

Deuxièmement, William qualifie l'action qu'il doit mener en affirmant qu'elle requiert une force (en forçant un peu mon saut vers l'avant), qu'il requalifie comme étant une résistance (essayer de résister le plus possible pour...) lui servant à atteindre la hauteur qu'il recherche (j'allais chercher plus d'hauteur- la plus belle parabole possible), mais également à être patient (pis j'étais plus patient dans mon départ). Cette construction est possible puisque forcer et résister correspondent à des actions de son corps, et sont donc des causes, menant William à atteindre une certaine hauteur et à être patient, c'est-à-dire des effets d'une cause correspondant à une disposition spatiale de son corps.

Or, en « *forçant un peu vers l'avant* » et « *résister* » ne sont pas des causes complètes, ils nécessitent une contrepartie, non explicitée par William, qui par antinomie l'entraîne vers l'arrière (« *forçant vers l'avant* ») et fait pression sur lui (« *résister* »). Cette contrepartie devient alors cause complémentaire puisque l'action contre elle est ce qui

permet d'atteindre une *hauteur* et une *belle parabole* (« *j'allais chercher plus d'hauteur pis j'étais plus patient* »).

Cette construction sémantique montre alors qu'il manque une composante : ce contre quoi William résiste et qui est cause complémentaire pour avoir une belle parabole. À partir de nos connaissances en ski de bosses²⁵, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit de l'angle du saut. En effet, lorsqu'un skieur de bosses force son corps vers l'avant plutôt que de se coucher, il résiste à l'angle du saut, ce qui augmente la pression sur ses skis et lui donne l'opportunité de faire une extension qui lui permet d'obtenir une belle parabole et qui l'empêche d'ouvrir les épaules trop rapidement (« *pas partir trop vite la vrille* »). Ainsi le mot-clé de William « En avant » lui permet d'utiliser l'angle du saut pour atteindre une belle parabole, mais également pour contrer son envie de faire partir sa vrille trop tôt.

Troisièmement, les mots *forçant*, *coucher*, *partir*, *résister* exprime l'action du corps tandis qu'*être patient*, dans le contexte de l'action sportive, c'est-à-dire dans une autre situation que l'entretien (proposition 9), renvoie à un état d'inhibition de l'action. Ainsi tout se rapporte à l'action et au corps et donc rend plausible que ses mots-clés lui rappellent et lui font vivre des sensations correspondantes à la bonne action (extrait 4).

²⁵ Le chercheur est un ancien athlète international en ski de bosses.

2.4 Au-delà des neuf propositions : les trois effets de l'instrument psychologique sur l'activité de William

Nous souhaitons montrer à présent que l'analyse du mot-clé « En avant » dépasse la simple superposition des neuf propositions. En effet, Vygotski (1934/1997) dénonce l'analyse atomistique des chercheurs de son époque et affirme que la superposition des descriptions des propriétés du mot-clé ne rend pas compte des rapports existant entre celles-ci. Or, ce sont justement ces rapports qui forment la nature instrumentale du discours interne et lui donnent sa capacité d'action.

Ainsi, nous postulons que la situation entraîne le sujet selon son schème d'action instrumenté à introduire un instrument qui, par sa propre nature, modifie les fonctions psychiques du sujet devenu objet passif de l'activité. Les trois **effets de l'instrument** sur l'activité de l'athlète (Figure 2.2) sont alors les suivants :

1) L'apparition de nouvelles fonctions psychiques dans l'activité (A-X), ici une fonction psychique langagière porteuse du choix de l'action à mener entre faire ses rotations ou être patient (rapport A-X). En effet, lorsque William voit le saut et à la tâche de faire son double-full (A), il veut avoir la plus belle parabole possible pour faire ses rotations (schème d'action instrumenté), mais il est également affecté par la situation de deux autres manières : il a envie de faire ses rotations le plus vite possible et l'angle du saut l'entraîne vers l'arrière. Pour faciliter sa tâche (faire un double-full) et contrôler son corps, William introduit son mot-clé « En avant », l'affectant en

neutralisant (« *de pas partir trop vite* ») son envie de faire ses vrilles tôt (A-X), c'est-à-dire la passion²⁶ provenant du stimulus A.

2) La prise en charge par l'instrument d'une partie de l'activité (X-B). L'instrument prend en charge l'action naturelle, c'est-à-dire de forcer son corps vers l'avant (rapport X-B), en mobilisant la volition de William. Le mot-clé transforme (« *en forçant vers l'avant* ») la tonalité de l'affect produit par l'angle du saut (« *se coucher* ») comme affect l'amenant à une action, c'est-à-dire celle d'obtenir une belle parabole (« *résister ... pour* »).

3) Une modification des paramètres de l'activité (A-X-B). L'instrument modifie l'activité en introduisant un rapport sensible dans l'action, ce qui donne à William une perspective externe sur son action, c'est-à-dire des idées sur la modification de sa puissance d'agir²⁷. Les sensations, la plus importante ressource du mot-clé selon William, correspondent au rapport de modification de la puissance d'agir. En effet, quand William se dit « *En avant* », le mot-clé ramène à sa conscience la bonne sensation. Ce faisant, il sait lors de l'énonciation d' « En avant » dans l'action, par comparaison, si son corps est dans la bonne position, c'est-à-dire si ses rotations vont se faire naturellement (« *le saut est parti, tu n'as plus rien à faire* »), puisqu'il sait si ce qu'il ressent correspond à être patient. Ainsi William se dédouble et sait s'il est en

²⁶ La passion correspond à l'action naturelle sans l'introduction de l'instrument dans l'activité, c'est-à-dire l'action sans que William soi cause adéquate (Jaquet, 2005).

²⁷ Dans une perspective spinoziste (partie III : proposition XI : « Si quelque chose augmente ou diminue, seconde ou réduit la puissance d'agir de notre Corps, l'idée de cette chose augmente ou diminue, seconde ou réduit la puissance de notre âme. » (Spinoza, 1993, p. 145)

train de faire la bonne action. Le mot-clé agit donc comme une action le transformant et une rétroaction en direct sur cette action.

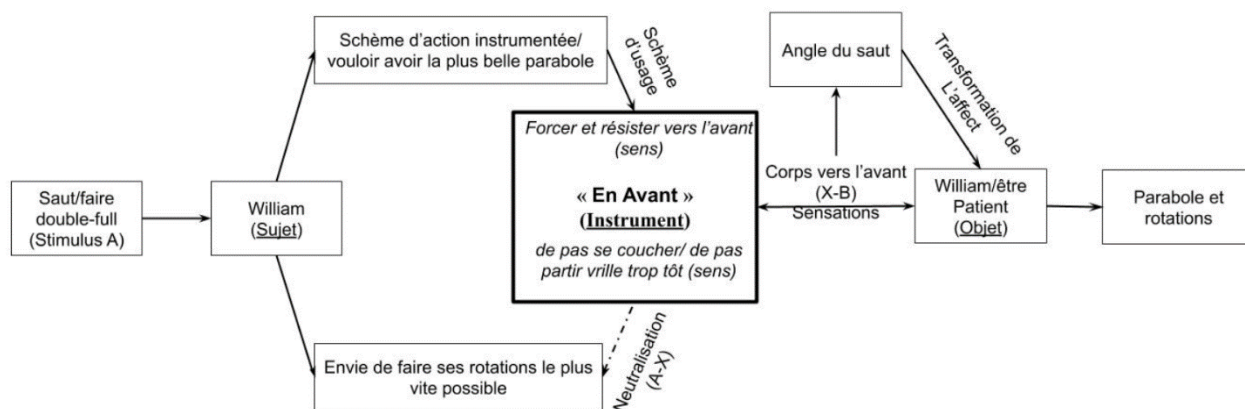


Figure 2.3 L'activité médiatisante produite par l'instrument psychologique « En avant »

Le mot-clé est donc sa volonté agit de faire des actions par rapport à d'autres et la connaissance qu'il a de la modification de sa puissance d'agir.

2.5 Discussion

Dans cet article, nous avons utilisé le modèle instrumental du discours interne (Chapitre I) pour faire l'étude d'un mot-clé selon une question particulière : comment le mot-clé « En avant » affecte-t-il William de façon à modifier son action sportive ? Pour répondre à cette question, les neuf propositions du modèle ont d'abord été appliquées au verbatim d'un skieur de bosses, champion olympique. Nous avons ensuite dégagé les trois effets du mot-clé sur l'activité de William : 1) le choix de l'action à mener s'inscrit dans une nouvelle fonction psychique langagière, 2) le mot-clé prend en charge la volition et 3) il instaure un rapport sensible à l'action sportive. Nous discuterons de ces trois effets dans cette partie.

2.5.1 Du choix de l'action au développement de l'activité contre la passivité

L'activité de William, médiatisée par son mot-clé « En avant », montre que cet athlète est tiraillé entre les deux actions introduites par la présence du saut : réaliser ses rotations ou forcer vers l'avant pour être patient et atteindre une belle parabole et ainsi faire ses rotations. Ce tiraillement interne renvoie au réel de l'activité (Clot, 2011) de William. En effet, selon Clot (2001), l'activité ne correspond pas seulement à l'action effectivement faite (activité réalisée) mais également à « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2011, p. 17). Le réel de l'activité de William englobe le développement historique de sa pratique : il sait maintenant qu'il doit avoir une belle parabole et être patient pour faire ses rotations alors qu'autrefois il pensait seulement à faire ses rotations. Ce développement de la pratique indique nécessairement que cette première action, celle des rotations, a été réalisée puis mise à distance par William, c'est-à-dire observée et retravaillée. Ainsi, lorsque William veut forcer vers l'avant plutôt que de faire ses rotations le plus vite possible, il remet en jeu cette histoire développementale.

En effet, ce développement n'est pas assuré, il requiert d'être reconduit par le sujet à chaque réalisation de l'action sportive, car celle-ci est toujours répétition sans répétition. Ainsi, au lieu de choisir une des deux actions, William produit une troisième action : il introduit le mot-clé « En avant ». Ce mot-clé devient alors une représentation agie de ce développement, c'est-à-dire ce que Pastré nomme un *concept pragmatique* (2004).

Pour accomplir cette troisième action, William s'appuie sur les deux composantes majeures de l'instrument psychologique : le mot et le schème d'action instrumenté. En

effet, cette troisième action est rendue possible puisqu' 1) un artefact, c'est-à-dire le mot, contient dans son sens, par dynamisme et agglutination, cette histoire développementale ; 2) ce mot est activable puisqu'un schème d'action instrumenté et des schèmes d'usage sous-jacents permettent son introduction selon des inférences, conscientes ou non, c'est-à-dire selon une croyance en l'efficacité de cet instrument psychologique. En introduisant « En avant », William infère qu'il ne va pas amorcer ses vrilles trop rapidement et qu'il va plutôt forcer son saut vers l'avant, ce qui l'amènera à être patient et à avoir une belle parabole et ainsi faire ses rotations automatiquement. Le rapport entre le mot-clé, récipient mobilisable de l'histoire développementale de William et ce schème d'action instrumenté représente donc la véritable finalité de son histoire développementale. L'instrument psychologique est donc un artefact capable de faire émerger le réel de l'activité (Clot, 2011) et l'actualisation d'un pouvoir (Rabardel, 2005) chez William de dire « non » (Pastré, 2005) à l'une des actions possibles dans celle-ci.

Le mot-clé « En avant » est donc un instrument psychologique qui actualise l'activité vers son développement le plus abouti. Or, l'usage d'un instrument psychologique peut également être mobilisé par un sujet pour empêcher le développement de son activité lorsqu'il lui sert à reproduire l'action à l'identique. En effet, selon Clot, le développement de l'activité requiert que le sujet se maintienne dans un mouvement du connu vers l'inconnu (Clot, 2015b). Lorsque ce mouvement est empêché par une reproduction de l'action à l'identique, l'activité ne se régénère plus par une ouverture à de possibles actions futures. Ainsi, la passivité gagne l'activité et le sujet se met à disposition de celle-ci (Clot, 2015b).

Pour illustrer ce mouvement contraire à William, empruntons un extrait de verbatim publié dans un article de Clot sur l'instruction au sosie avec un trompettiste premier prix du Conservatoire national supérieur de musique de Paris (Clot, 2006). Dans cet

extrait, le trompettiste déploie un instrument psychologique, ici une phrase (« *je ne suis pas capable* ») qui rigidifie son activité, fermeture qui sera levée par la clinique du travail de Clot (2006). L'instrument est introduit dans la narration que tient le trompettiste au chercheur à propos d'une discussion avec son collègue qui l'enjoint depuis deux ans à changer des pièces de son instrument musical pour surmonter ses difficultés techniques :

« Tu devrais jouer un matériel plus soufflant, tu es toujours trop proche des limites de ton instrument, tu n'as pas la place d'utiliser toutes tes possibilités ». Ma réponse était invariable : « Je ne suis pas capable de jouer un matériel plus gros. » Sans avoir même essayé ! » (Clot, 2006, p. 155)

Ainsi face à la pression des mots de son collègue, le trompettiste tient un discours d'incapacité. « *Je ne suis pas capable* » est pour le trompettiste un instrument psychologique dont la première action est de court-circuiter l'interaction avec son collègue. La seconde action de cet instrument est de renvoyer les difficultés du trompettiste à une cause interne (*je ne suis pas capable*) alors que la phrase de son collègue ouvre l'activité à d'autres actions porteuses de genèses instrumentales. Cet instrument psychologique inhibe donc la capacité psychique de projection et d'imagination du trompettiste, réduisant ainsi le destin de son activité à un seul possible. Pour prendre les mots de Clot (2015b, p. 211), « l'activité dégénère ici en raison du fait qu'elle est devenue sédentaire, déliée des autres affectations que le sujet n' imagine plus pour elle et, finalement, intransformable ».

En définitive, l'instrument psychologique requiert, pour être efficient, un double développement : 1) celui du sujet et de sa capacité à ouvrir son activité à un monde de possibles. Ce mouvement, présent dans le cas du trompettiste, se fait selon Clot (2006) par la mise à distance de l'action au sein d'interactions sociales venant ouvrir les possibilités de l'activité ; 2) celui du développement de l'instrument psychologique et

de ses deux composantes principales : l'artefact et le schème d'action instrumenté (Rabardel, 1995). Le regroupement de ces deux propositions réaffirme ce que Vygotski, en 1934, nous mettait déjà en garde d'oublier :

Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude des influences que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre, que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine. (p. 71)

2.5.2 La volition comme conflit de motifs et l'artefact comme matérialité affective

Nos résultats renvoient également à une migration de la volition du sujet vers le mot. Dans les théories de l'activité et principalement dans le courant scandinave (Engeström & Sannino, 2020), cette migration est interprétée comme un effet de la double stimulation décrite par Vygotski (2014), Sakharov (1990) et reprise par Sannino (2015). Vygotski définit la double stimulation comme une situation où un sujet, pris dans un conflit de motifs²⁸, utilise un stimulus auxiliaire ou externe pour faire pencher le

²⁸ Au milieu de son chapitre *maîtrise de son propre comportement* dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), Vygotski définit le mot motif lorsqu'il propose que le stimulus second peut devenir motif : « nous pouvons dire que le stimulus devient sous certaines conditions un motif, en donnant naissance à une formation réactive complexe, en s'implantant dans un système d'évaluation complexifié de l'orientation et des pratiques. » (p. 479)

balancier du côté d'un motif plutôt qu'un autre. Pour expliciter la double stimulation, Vygotski présente, entre autres, la situation philosophique de l'âne de Buridan (p. 468-470). Dans cet exemple, un âne assoiffé et affamé se trouve à équidistance de nourriture et d'eau. Face à ces deux motifs de force égale, l'âne ne pouvant choisir, devient paralysé. Pour Vygotski, l'homme, contrairement à l'âne, peut transformer cette situation à l'aide d'un stimulus externe, c'est-à-dire en introduisant un dé venant renforcer l'un des motifs selon le principe de la chance. Ainsi, la volition de l'action est d'abord du côté du sujet lorsqu'il attribue un motif à chaque face d'un dé avant de le lancer. Elle migre ensuite vers le dé lorsqu'il est jeté conformément à la locution *Alea jacta est*. Le dé devient ainsi responsable de l'action, il décide ce que l'homme fera. Pour Vygotski, ce principe est à la base de la volition : « volonté signifie domination sur l'action, laquelle s'accomplit d'elle-même ; nous ne créons que des conditions artificielles pour qu'elle s'accomplisse ; c'est pourquoi la volonté est un processus toujours indirect et non direct. » (p. 485). Pour démontrer cette migration de la volition de manière empirique plutôt que philosophique, Vygotski mène plusieurs enquêtes²⁹ et utilise l'expérience d'une étudiante de Lewin :

On fait attendre le sujet de l'expérience dans une pièce vide, longuement et sans raison. Il hésite : partir ou continuer d'attendre ; il y a conflit, vacillement des motifs. Il consulte la pendule ; ce coup d'œil ne fait que renforcer l'un des motifs, à savoir qu'il faut s'en aller, qu'il est déjà tard. Jusqu'ici le sujet est au seul pouvoir des motifs, mais voilà qu'il met à maîtrise son comportement. Tout d'un coup la pendule devient un stimulus extérieur acquérant la signification de stimulus auxiliaire. Il décide : « quand l'aiguille arrivera à tel endroit, je me lève et je m'en vais. » (p. 475)

²⁹ Voir Sannino (2015) pour une descriptions succincte.

Ce principe de la volition comme processus indirect amène Vygotski (2014) à faire trois remarques :

1) Le stimulus, c'est-à-dire le mot-clé, le dé ou l'aiguille, est responsable de l'action non pas par sa capacité matérielle, mais par le fait que le sujet octroie à ce stimulus le rôle de motif dans la situation. Le conflit de motifs ne se joue donc pas lorsque l'instrument devient responsable de l'action, il se joue en amont, lorsque le stimulus acquiert la force d'un motif. Chez William, ce phénomène apparaît clairement : le sens du mot « En avant » est historiquement construit avant l'action. Dans l'exemple du dé, il survient avant le lancer du dé.

2) Un stimulus-motif peut avoir deux types de caractère, l'un étant la mise en place de mécanismes exécutifs et l'autre étant une finalisation du conflit par la production de l'instrument stimuli-motif. Chez William, le mot-clé « En avant » appartient à l'exécutif puisque le motif que porte le mot-clé provient historiquement de l'action ayant vaincu le conflit et vise à reconduire sa victoire dans la situation actuelle. Par contraste, les exemples du dé et de la pendule sont de l'ordre de la finalisation du conflit puisque leur production est la résolution du conflit. En effet, associer une face du dé avec un motif vient résoudre le conflit de motif chez le sujet. Ces deux caractères correspondent à deux moments distincts de l'histoire du stimulus, l'un est son développement tandis que l'autre est son usage dans une autre situation, c'est-à-dire la stabilisation du stimulus externe en instrument psychologique mobilisable.

3) La capacité du stimulus à affecter le conflit de motifs ne dépend pas de la force du stimulus, mais de la force du motif qui lui est associé. Pour prendre les mots de Vygotski, ce « passage sur un plan nouveau et le changement de l'objet même de la lutte modifient en profondeur aussi bien la force relative des stimuli initiaux que les conditions et l'issue de leur conflit. Un stimulus plus fort peut devenir un motif plus

faible et, inversement, une excitation plus forte conquérir automatiquement (...) » (p. 483). Pour Vygotski (2014), ce mouvement des stimuli aux motifs transforme l'étude de la volonté : elle n'est pas un acte *ex nihilo* créé par le cerveau face au monde extérieur, elle est l'introduction, par le sujet lui-même, d'un stimulus extérieur porteur d'un motif capable de jouer un rôle décisif dans le conflit de motif déterminant son action.

Ces trois remarques permettent à Vygotski d'inscrire le principe de volition dans une perspective matérialiste et historique où la liberté et la volonté sont connaissance de cause³⁰ et maîtrise de la nature par obéissance à ses lois³¹. Le mot-clé de William est donc un acte-involontaire introduit volontairement par le sujet. Cette conceptualisation de la volonté, que Vygotski (2014, p. 488) rapproche de l'*Éthique* de Spinoza (1993), est donc étudiable indirectement par l'acte instrumental, c'est-à-dire par la force que contient le *je* de William pour se transformer par des mots-clés.

³⁰ « la liberté dont il s'agit, (...) n'est bien entendu pas une liberté par rapport à la nécessité, c'est la liberté en tant que nécessité comprise. » (p. 484) et « La liberté, dit Engels, n'est pas dans une indépendance rêvée à l'égard des lois de la nature, mais dans la connaissance de ces lois et dans la possibilité donnée par la même de les mettre en œuvre méthodiquement pour des fins déterminées. Cela est vrai aussi bien des lois de la nature extérieure que de celles qui régissent l'existence physique et psychique de l'homme lui-même- deux classes de lois que nous pouvons séparer tout au plus dans la représentation, mais non dans la réalité. La liberté de la volonté ne signifie donc pas autre chose que la faculté de décider en connaissance de cause. » (Engels, 1877/1950 cité par Vygotski, 2014 p. 487)

³¹ On ne commande à la nature qu'en obéissant à ses lois (Bacon, 1620/ 2010) cité par Vygotski (2014, p. 471).

2.5.3 Le mot-clé comme possibilité d'un développement par la contradiction

Le troisième effet du mot-clé « En avant » est l'ajout chez William d'un rapport sensible porteur de rétroaction. Ce William en devenir est issue de la résolution de la contradiction entre le William voulant faire ses rotations et son instrument psychologique l'amenant plutôt à forcer vers l'avant. Ce rapport triptyque, soi-instrument-devenir, correspond chez Hegel et Vygotski à la dialectique, c'est-à-dire à un développement par la contradiction (Thullier, 2008; Van Reeth et Tinland, 2019).

Prenons le cas de William pour comprendre ce développement dialectique. Au départ il veut faire ses rotations, il est le soi initial. L'introduction de l'instrument psychologique comme acteur de l'action vient alors nier William comme sujet en contenant par agglutination la négation du soi (« *ça me dit de pas partir mes rotations trop vite* ») et un motif autre déplaçant la volonté vers l'instrument psychologique. Cette médiation par l'instrument, qui chez Hegel est autre être ou néant, n'est toutefois pas annihilation du soi. En effet, elle contient, comme dans toute contradiction chez Hegel, le soi initial (le soi dans le non-soi) et permet le développement d'un devenir par le dépassement de la contradiction et la transformation de la part conservée du soi. Chez William, la médiation correspond à l'action de forcer vers l'avant, tandis que le dépassement de la contradiction correspond au fait qu'en forçant vers l'avant il obtient une belle parabole ce qui lui permet de faire ses rotations automatiquement. Ce devenir chez William est donc conscience de l'action conservant le soi initial. Il est un rapport sensible à l'action, il advient lorsque William se ressent devenir un être patient qui sera capable de faire ses rotations. Ce dépassement de la contradiction est donc produit par l'introduction de l'instrument psychologique par William. Il est donc engendrement d'un William supérieur par l'action qu'il produit lui-même.

Dans une perspective hégélienne, l'instrument psychologique, c'est-à-dire le mot-clé, est donc le moyen que William utilise pour engendrer une forme supérieure de lui-même. Dans une perspective vygotkienne, ce rapport dialectique au sein du sujet n'est possible qu'en ayant existé une première fois dans le social. Il n'est pas intériorisation du social comme tel, il est appropriation par le sujet du monde social par l'attribution de sens et de motifs. Prenons l'exemple du geste d'indication de Vygotski bien résumé par Thullier (2008, p. 77) :

Il s'agit d'un enfant qui tente sans succès d'atteindre un objet pour lui hors de portée. Sa mère lui vient en aide, marquant par là qu'elle a interprété le mouvement du petit comme répondant à une intention et, partant, comme porteur d'une indication « en soi » ; en tant que tel, devenu « mouvement pour l'autre », il donne pour la mère sens à la tentative avortée. La conscience prise par l'enfant de l'aide à lui apportée transmue son propre mouvement vers l'objet en mouvement vers les personnes. Dit autrement, le geste de préhension devient chez l'enfant geste d'indication « pour soi », c'est-à-dire, in fine, instrument de relation. Vygotski s'exprime alors dans le plus pur style hégélien : « la personne devient pour soi ce qu'elle est en soi à travers ce qu'elle représente pour les autres ». La signification « pour soi » du geste, ou, si l'on préfère, la médiation « sémiotique » vient du dehors à l'enfant, lequel intériorise ce qui est d'abord externe sous forme de fonction sociale. En d'autres termes, la conscience n'est pas la source des signes mais le résultat des signes eux-mêmes.

Ainsi, pour que William arrive, dans une perspective hégélienne, à être ce sujet capable de se transformer à l'aide de mots-clés, il a dû, dans une perspective vygotkienne, s'approprier dans son histoire des signes linguistiques culturels qui autrefois servaient de médiation entre le social et lui. Cette histoire faite de signes et de relations sociales peut alors être comprise comme étant le développement de la conscience de William, c'est-à-dire le développement du ressenti correspondant à l'être patient capable de faire ses rotations.

2.6 Conclusion

Notre objectif était d'utiliser le modèle instrumental du discours interne (Chapitre I) pour comprendre comment le mot-clé « En avant » agit sur l'activité de William. Le mot-clé a trois effets : 1) il contient le réel de l'activité et actualise une de ses actions possibles, 2) il porte la volonté du sportif et 3) finalement, il fait advenir un ressenti corporel correspondant à une forme supérieure de l'athlète. Ces trois effets correspondent au développement des relations artificielles³² entre le stimulus et l'action, au développement de la volonté et au développement de la conscience du sujet. Notre ouverture de l'étude du discours interne à des perspectives philosophiques, en particulier dans la discussion, nous amène désormais à déplacer notre regard de l'action du mot-clé, ici et maintenant, à l'histoire de son développement et au-delà, à l'histoire du développement du sportif. Cette histoire du développement conjoint des mots-clés et de l'athlète sera l'objet de nos prochains travaux.

³² Vygotski définit la relation a-x-b comme étant artificielle puisqu'il n'existe pas sans l'action volontaire humaine de relation entre la situation et l'instrument.

CHAPITRE III

UNE LECTURE IDENTITAIRE ET INSTRUMENTALE DU DÉVELOPPEMENT DES MOTS-CLÉS D'UN CHAMPION OLYMPIQUE³³

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous étudions le verbatim de William, avec qui nous avons fait un entretien sur ses mots-clé, comme un récit identitaire lui permettant d'affirmer qui il est, c'est-à-dire un skieur de bosses devenu champion olympique en utilisant des mots-clés. Une première lecture de ce récit adopte une perspective identitaire ricœurienne. Elle montre que William a développé par la rencontre de différents personnages sa capacité et sa volonté à être affecté par des sensations proprioceptives et à les ressentir malgré la présence d'autres affects. Une deuxième lecture de ce récit, dans une perspective anthropo-psychologique, montre que les interactions avec les membres de l'environnement sportif sont également responsables du développement de la capacité à signifier de ses mots-clés et de la fonction qu'ils tiennent dans son activité.

³³ Soumis dans Merri, M. (Ed.). *Contradictions, conflits et préoccupations dans le développement humain*. Éditions Raison et passions.

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons d'étudier le langage intérieur d'un athlète, désigné comme discours interne (self-talk) dans la littérature sportive (Boudreault et al., 2016). Ce langage est composé de mots ou encore de phrases que l'athlète se dit pour effectuer ou modifier ses actions sportives.

Pour étudier le discours interne, la psychologie du sport cherche à identifier des variables propres à ce langage, à le contrôler selon des méthodes expérimentales et finalement, à produire des interventions visant à le rendre efficace (Latinjak, Hardy, et al., 2020). La psychologie du sport cherche ainsi à produire des connaissances générales sur le discours interne et dès lors, découple inévitablement le rapport existant entre le sujet et son langage.

Nous proposons d'adopter une autre posture pour étudier le discours interne. Nous postulons une relation intime entre l'athlète et son langage intérieur. En effet, tant notre expérience personnelle d'athlète de haut niveau³⁴ que nos observations d'autres sportifs nous ont conduit à l'hypothèse que le discours interne des athlètes se développe au fil de leur carrière et qu'il s'inscrit dans leur identité sportive. Les mots développés par un athlète peuvent être inefficaces et ne pas faire sens pour un autre. Par exemple, un plongeur³⁵ peut penser à « *passe dans le cerceau !* » pour effectuer une belle parabole lorsqu'il quitte la plateforme, tandis qu'un autre se dit « *pousse avec les orteils* » pour atteindre le même objectif. Pour le premier athlète, le cerceau fait référence à une image que son entraîneur lui a donnée il y a trois ans pour saisir le

³⁴ L'auteur est un ancien skieur de bosses de niveau international ayant 14 ans de pratique.

³⁵ L'exemple provient d'une collecte de matériaux non utilisée dans cette thèse.

mouvement dynamique entre le haut du corps et les hanches tandis que pour le second « *pousse avec les orteils* » est une injonction actuelle de son entraîneur car il voit son athlète fatigué.

Pour étudier le discours interne selon cette posture de recherche idiographique (Ponterotto, 2005), nous poserons deux questions dans ce chapitre : comment un athlète arrive-t-il par des mots-clés à agir et comment les mots sont-ils transformés par l'athlète et son encadrement technique³⁶ pour pouvoir agir sur l'athlète.

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes entretenu avec William, double champion olympique en ski de bosses, que nous qualifions de connaisseur (Clot, 2007). William utilise des mots-clés, c'est-à-dire la forme la plus synthétique du discours interne et la seule étudiable rétrospectivement³⁷. Au cours de cet entretien, William fait le récit de sa pratique des mots-clés en inscrivant cet instrument au cœur de son identité et de sa pratique de skieur, c'est-à-dire au cœur d'une genèse identitaire et d'une genèse instrumentale (Pastré, 2005).

Pour étudier ce récit, nous proposons deux lectures. La première lecture, s'appuyant sur les théories de Ricœur (1990), permet de comprendre l'identité de William, c'est-à-dire qui est cet athlète capable d'utiliser des mots pour se transformer. La deuxième lecture, s'appuyant sur la théorie anthropo-psychologique de Rogoff (1995), permet de décrire le développement des mots-clés de William dans le social. À la fin de ce chapitre, nous discuterons du rapport complémentaire de ces deux lectures.

³⁶ Entraîneurs et préparateur mental.

³⁷ En effet, par la synthétisation maximale, ce mot contient nécessairement par agglutination l'ensemble du contexte situationnel rendant possible son action. Il permet donc, dynamiquement, de tirer le contexte nécessaire à son étude (voir le Chapitre I pour les notions d'agglutination et de dynamisme du sens).

3.2 Le choix d'un « connaisseur » et la méthode d'entretien

3.2.1 Le cas : William double champion olympique

Pour cette étude sur le langage intérieur en sport, nous choisissons un athlète unique et complexe que Clot (2007) appelle un « connaisseur ». Un connaisseur présente une pratique malléable pour agir selon les besoins du métier et selon ses particularités personnelles. Cinq caractéristiques font de William un « connaisseur » hors pair :

- 1- William est un double champion olympique de ski de bosses. Cette caractéristique nous assure que William possède une pratique efficace. William ne possède donc pas la pratique à prescrire, mais plutôt une pratique ayant fait ses preuves.
- 2- La pratique de William s'appuie sur l'utilisation des mots-clés : « *Des mots-clés, énormément. J'travailles qu'avec des mots-clés* » affirme-t-il dès le 13ème tour de parole de l'entretien.
- 3- Cette double catégorisation de William, comme athlète émérite et comme athlète fondant sa pratique sur les mots-clés, nous permet de supposer qu'il s'est développé dans et par ses mots-clés. De plus, William est retraité du sport depuis moins d'un an. Nous avons ainsi un accès à la totalité de l'histoire développementale de la pratique de ses mots-clés.

Deux autres caractéristiques émergeant au cours de l'entretien légitiment William dans son statut de connaisseur :

- 4- La première se rapporte au contexte sportif de William : cet athlète évolue dans un encadrement technique privé (entraîneurs et préparateur mental). William recrute

lui-même cet encadrement technique, ce qui le qualifie comme sujet ayant le pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) sur sa pratique en fonction de ses besoins.

5- Finalement, William possède des capacités réflexives et langagières lui permettant de retracer et de raconter sa pratique en articulant différents types de discours (Bronckart, 2007; Hannequart-Fortin & Merri, 2019) : des dialogues ayant eu lieu avec son encadrement technique, des synthèses théoriques construites sur sa carrière et des interactions avec le chercheur pour étayer sa compréhension.

3.3 Méthodologie d'entretien

Deux intervieweurs ont mené un entretien semi-dirigé avec William. L'entretien a duré une heure quarante-cinq minutes et a été enregistré sous formats audio et vidéo. Le premier intervieweur a été lui-même un skieur de bosses. Cette affiliation commune favorise chez William un discours fluide et complexe. La deuxième intervieweuse pratique un autre sport. Elle a aidé à rendre explicite ce qui risquait de demeurer sur un plan de connivence entre William et le premier intervieweur.

La situation d'entretien comporte trois étapes :

1) Dans une première étape, nous avons fourni à William une ligne du temps sur laquelle il pouvait inscrire les différents moments névralgiques de sa carrière et les différentes équipes sportives dont il a été membre.

2) Dans une deuxième étape, nous enquêtons sur des situations critiques survenues dans sa pratique sportive. Cette enquête, inspirée des travaux de Gouju, Vermersch et Bouthier (2003), est fondée sur celles vécu par l'interviewer 1 au cours de sa propre

carrière sportive. Ces situations peuvent représenter pour William des péripéties nécessitant de développer des instruments pour agir.

3) La dernière étape introduit une vidéo de William en compétition au court de laquelle nous lui avons demandé d'explicitier ses pensées et les mots-clés au fur et à mesure de sa descente (Vermersch, 2003). Cette étape questionne la cohérence entre le commentaire tenu dans l'étape 3 et le discours tenu aux étapes 1 et 2.

3.4 Première lecture : la genèse identitaire et le développement du discours interne

William déclare dès le début de la deuxième étape de l'entretien : « *j'travailles qu'avec des mots-clés* ». Les mots-clés sont pour William le seul choix possible pour être un sujet actif (*je travaille*) et capable. Ce rapport identitaire à ces instruments, fait à la fois de permanence et de travail, est élaboré par Ricœur (1990) par les concepts d'identité même et d'identité ipséité. Ces deux identités entrent en dialectique au sein de récits pour donner l'identité narrative, c'est-à-dire l'identité que William revendique lorsqu'il nous fait le récit expliquant qui il est et comment il est devenu ce champion.

Nous étudierons dans cette lecture trois questions en termes de *quoi*, de *qui* et de *comment*, associés respectivement aux concepts d'identité même, d'identité ipséité et d'identité narrative. *Quoi* ? Quels sont les traits de caractère que William se reconnaît ? *Qui* ? Quelle est l'éthique que se donne William pour mener ses actions dans son récit ? *Comment* ? Quelles sont les péripéties que William choisit pour construire son récit ? Quels sont les personnages et les actions des personnages présents dans ces péripéties ? Examinons à présent les concepts ricœurains mobilisés pour répondre à ces trois questions.

3.4.1 L'identité mêmété (*quoi*) : quels sont les traits de caractère d'une personne ?

L'identité mêmété (*idem*) correspond à l'ensemble des dispositions durables (identifications et habitudes) à quoi on reconnaît une personne (le « *quoi* » de la personne) (Ricoeur, 1990, p. 146). Ces dispositions, en se répétant dans l'histoire de la personne, se sédimentent et deviennent traits de caractère. Pastré (2005) réinvestit le concept d'identité mêmété dans la théorie psychologique de l'activité en l'associant aux traces des actions passées s'inscrivant dans une continuité identitaire, c'est-à-dire aux expériences, aux compétences, aux savoirs, aux instruments qui font que chacun est ce qu'il est.

3.4.2 L'identité ipséité (*qui*) : quelle est l'éthique de la personne ?

Le second type d'identité, l'identité ipséité (l'*ipse*), rend compte de la volition, part active de la personne. En effet, le concept d'ipséité renvoie à la permanence du *je* à travers les changements de l'*idem*, c'est-à-dire le sentiment d'être la même personne peu importe les changements que nous subissons. L'*ipse* correspond donc au sujet autonome et responsable de l'action, c'est-à-dire à l'éthique que se donne la personne.

Cette éthique s'inscrit dans un monde culturel et social où les personnes sont guidées par a) des normes (justice), c'est-à-dire des règles prescriptives déterminant la reconnaissance ou le blâme, b) des valeurs (morales), c'est-à-dire « des vertus privées et sociales, qui sont pratiquées par une élite ou par la masse, qui sont des jugements, des appréciations, ou des mœurs effectivement pratiquées, qui sont des sentiments ou des maximes rationnelles » (Ricoeur, 2003 cité dans Basanguka, 2005 p. 115), ceci c) pour l'atteinte d'une finalité donnée, c'est-à-dire le désir de la personne de vivre une bonne vie (Basanguka, 2005). Les normes et valeurs ont une portée prescriptive car

elles disent « ce qu'il faut faire, il (elles) oblige(nt) : « tu dois » » (Basanguka, 2005 p. 114), tandis que la finalité est optative (Ricœur, 1990) car elle est porteuse d'une promesse « d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, c'est-à-dire « le souhait d'une vie accomplie – avec et pour les autres – dans des institutions justes » (Ricœur, 1999, p. 204).

Ce triple guidage de l'action se révèle lorsque la personne atteste qu'elle est le sujet à l'initiative de son action et qu'elle est capable d'exercer pleinement son jugement éthique. La personne s'ascribait ainsi ses actions et se reconnaît comme ayant « la puissance d'agir sur le monde, d'interrompre le cours mécanique des choses et l'automatisme de la nature » (de Ryckel et Delvigne, 2010 p. 233). Cette ascription est une revendication de la personne tandis qu'elle produit son identité narrative dans le récit d'elle-même.

3.4.3 L'identité narrative (*comment*) : quelles sont les péripéties, actions et personnages du récit ?

L'identité narrative provient de la dialectique entre l'identité ipséité et l'identité mêmeité (Ricœur, 1990) au sein d'un récit des actions que la personne atteste avoir tenues pour faire face à des péripéties. Ces péripéties sont des moments de transformation d'un état initial jugé insuffisant, un *idem* antérieur, vers un dénouement montrant qui la personne est au présent (l'*idem* actuel) (de Ryckel & Delvigne, 2010). L'identité narrative est la production d'un monde passé, recréé au présent par l'*ipse* de l'individu pour faire persévérer l'*idem* présent à la fin du récit.

L'action passant nécessairement par autrui, le déroulement du récit intègre des personnages (que Ricœur appelle des figures) (Dubied, 2000). La cohérence du récit nécessite la mise en œuvre d'un thème, miroir de l'intrigue, lui donnant sa direction et

sa signification (Dubied, 2000). Le récit met donc en action « des personnages selon des règles qui en font une totalité hautement organisée, de façon à construire une histoire jugée cohérente et convaincante par celui qui raconte » (de Ryckel et Delvigne, 2010, p. 235).

3.4.4 Méthode d'analyse

Une analyse spécifique est menée :

Pour répondre à la question du *quoi*, nous avons identifié l'ensemble des énoncés caractérisant William comme sujet (« *je suis* ») ou encore présentant un refus d'identification à une habitude ou à un trait de caractère (« *je ne suis pas* » ou encore « *je n'aime pas* »). De manière opérationnelle, nous avons identifié les énoncés associant au *je* un attribut du sujet par l'usage d'un verbe d'état.

Pour répondre à la question du *qui*, nous avons identifié les énoncés contenant des injonctions que William s'impose pour agir, qu'elles soient au *je* ou au *tu* au sein du verbatim. Les énoncés ont par la suite été classés, lorsque possible, selon le triple guidage de l'action : norme, valeur et finalité.

Pour répondre à l'analyse du *comment*, nous nous appuyons sur les principes de la configuration du récit (mimesis II, Ricœur, 1983) opérationnalisés par Dubied (2000). Pour ce faire, nous avons identifié une trame narrative, c'est-à-dire une situation initiale, des péripéties, des actions venant répondre à ces péripéties et une situation finale correspondant à une stabilisation de la situation. Dans l'entretien, les péripéties correspondent aux moments névralgiques que William a marqués sur la ligne du temps dans l'étape 1 de l'entretien.

Par la suite, nous avons identifié au sein du récit les différentes rencontres avec des personnages que William a faites pour rendre ses actions cohérentes et plausibles face aux péripéties. De manière opérationnelle, pour chaque personnage rencontré, nous avons configuré³⁸ l'ensemble des énoncés où il apparaît pour saisir son rôle et les actions qu'il mène au sein de la trame narrative préalablement construite. Ces différents personnages sont présents dans les différentes équipes que William a inscrites sur la ligne du temps dans l'étape 1 de l'entretien.

3.4.5 Résultats

3.4.5.1 La double identité idem de William (quoi) : un idem émotionnel et un idem proprioceptif

William se reconnaît comme un athlète de *feelings* (six énoncés), ses ressentis relevant de deux fonctions du corps : les émotions et la proprioception. Si William juge inadéquat son *idem émotionnel* qui « *venait (le) gruger à l'intérieur* », il associe son *idem proprioceptif* aux affects ressentis lorsqu'il arrive à bien skier. Ces affects sont en étroite relation avec les mots-clés. En voici deux exemples :

(...) ça fait un an que je n'ai pas skié de bosses pis je le sens encore en dedans de moi. Si j'ai une piste devant moi, juste à voir ça la vue d'en haut, juste parler, je le sens c'est quoi que ça veut dire KEEP IT avec mon corps.

Pour moi TALL veut dire tellement de choses pour moi, ça veut dire plein d'affaires que je relie à mes muscles, que je relie à plein de choses. C'est un feeling pour moi.

³⁸ D'un point de vue ricœurrien, nous pourrions parler d'une refiguration (mimesis III) s'inscrivant au plus près de la configuration du locuteur (mimesis II) (Tétaz, 2014).

3.4.5.2 L'identité ipséité de William (qui) : l'éthique

Le verbatim de l'entretien comporte 17 injonctions relatives à l'éthique que William se donne. Quatre injonctions illustrent particulièrement les trois formes de guidage (normes, valeurs, finalité) de l'éthique de William (Tableau 3.1) :

Tableau d'analyse 3.1 L'éthique de William

Trois composantes de l'éthique	<i>Énoncés</i>
Le monde normatif dictant l'action	1) « <i>Moi c'était pas de faire des changements, moi c'est d'être constant dans toutes les pistes. Tsé c'était rendu que quand la piste est belle... idéale... mon ski est pratiquement parfait, mais il faut que je garde ce ski-là dans toutes les sortes de pistes qui existent</i> » 2) « <i>Dans la piste, il faut tout le temps que tu sentes que tu es TIGHT, serré, tsé les juges ne pourront pas faire de petits crochets³⁹</i> »
La valeur déterminante pour mener l'action	3) « <i>Ce n'est pas vrai que c'est 100% automatique pis que tu es juste pu là pendant trente secondes pis que tout va se passer. Il faut que tu make Thing happen.</i> »

³⁹ Crochet : marques que les juges produisent lors de la cotation d'une descente de ski de bosses. Il s'agit d'une sanction correspondant à une déduction portée sur le score final de la descente.

La	finalité	4) « <i>Il faut le petit mot-clé qui va faire que je vais réussir</i> »
visée	dans	
l'action		

La norme de William est d'obtenir un ski presque parfait, indépendamment de la piste (énoncé 1). En effet, le verbe *garde*, en relation à un critère (« *ce ski-là* » / « *presque parfait* ») imposé à tous les contextes de ski (« *dans toutes les pistes qui existent* »), exprime la condition de persévérance de William dans son existence (le *je* actif).

William dote cette norme sportive d'un statut institutionnel, les juges s'appuyant sur cette norme (« *tsé les juges ne pourront pas faire de petits crochets* ») que William tient pour juste (énoncé 2).

William exprime en maxime une valeur (« *make things happen* ») qu'il choisit dans un monde de valeurs concurrentes (« *c'est pas vrai que c'est 100% automatique* ») (énoncé 3). Cette valeur indique (« *il faut que tu* ») que seule l'action (« *make things* ») est bonne pour que certaines choses se passent (« *pis que tout va se passer* »/ « *happen* »).

William se donne une injonction pour atteindre ce qu'il désire (énoncé 4). Cette injonction dicte l'usage d'un mot-clé (« *il faut le petit mot-clé* ») pour atteindre (« *qui va faire* ») une finalité faisant persévérer le *je* (« *que je vais réussir* »). Cette injonction est également la promesse (utilisation du futur proche *va, vais*) que l'utilisation des mots-clés le guidera vers ce qu'il désire (*réussir*).

Ces différentes formes de guidage (par la norme, par la valeur, par la finalité) sont cohérentes. En effet, tel que l'énoncé suivant le montre, elles visent conjointement

l'obtention d'une bonne vie : « *Le résultat va arriver* (norme et finalité), *pis pour que le résultat arrive, il faut que je pense* (valeur) *à ça (mots-clés).* »

3.4.5.3 Le récit d'un sportif devenu champion olympique

La péripétie des Jeux olympiques

William se donne cette éthique d'actions et de constance pour viser une bonne vie, c'est-à-dire la vie d'un sportif réussissant face aux épreuves dans lesquelles il joue sa destinée, la quintessence de l'épreuve étant les Jeux olympiques. Au cœur de l'entretien, William raconte comment il a affronté ses deuxièmes Jeux olympiques. Cette péripétie est majeure pour son identité.

William est seul dans la remontée mécanique avant la dernière descente de la compétition. Ses pensées l'envahissent et lui montrent ses destins possibles :

Ça été probablement la plus longue montée de ma vie, avant la finale. Là j'étais à mes deuxièmes olympiques, pis là les si⁴⁰ là. Qu'est-ce qui arrive si je choke⁴¹ encore, je vais tu être vu comme un chokeux, mes deuxièmes jeux pis je choke deux fois. Qu'est-ce qui arrive si je gagne, je vais être le premier médaillé d'or... la grosse histoire.

Face à ce défi posé à son identité, entre être « *chokeux* » ou devenir champion olympique, William raconte qu'il a eu besoin du mot-clé NO REGRETS pour revenir à ses autres mots-clés :

En haut de la piste quand je pense « okay, là il n'y a rien que je peux faire de plus, là NO REGRETS »- j'ai tout fait ce que je pouvais faire- donc je

⁴⁰ Les si représentent des scénarios possibles provocants de l'anxiété chez William.

⁴¹ Étouffer sous la pression ou succomber à la pression.

suis prêt, TALL SOFT and KEEP IT c'est la seule chose que je peux faire jusqu'à la fin de la piste.

Le mot-clé NO REGRETS tient sa promesse en refoulant ses pensées envahissantes, pour pouvoir revenir à ses mots-clés lui permettant de skier :

Je veux dire je me rappelle très bien de mes mots clés aux Jeux, c'était : TALL, SOFT and KEEP IT. C'est la seule chose que je pensais jusqu'en bas de la piste.

Ainsi, les mots-clés de William sont toujours produits par son *ipse* dans le but de le placer dans son *idem* adéquat - ses sensations de skieur- plutôt que dans son *idem* inadéquat - ses émotions :

Le premier réflexe de l'être humain c'est de pousser les pieds en avant parce que tu as peur, mais c'est l'inverse qu'il faut faire dans notre sport. Tu plonges dedans, tu gardes tes pieds même si ça va mal. Pour moi, ça, ça me parlait. SOFT, mais garde-les même si ça va vite. Fight le, garde-le, pousse pas les pieds dehors.

Ce dernier extrait montre cette action transformatrice des mots-clés pour William, c'est-à-dire le déplacement de l'*idem* émotionnel vers l'*idem* proprioceptif. En effet, dans ce dernier extrait, William place son éthique (« *il faut faire dans notre sport* ») dans une visée motrice (« *plonge dedans, tu gardes tes pieds* »), et ce, en réaction (« *fight, garde, pousse pas* ») à son *idem* émotionnel inadéquat (« *peur, même si ça va mal, même si ça va vite* »). Dans l'extrait le mot-clé SOFT est une qualification du ressenti proprioceptif dans l'action motrice.

La description des personnages et de leurs actions

Pour rendre cohérent et plausible son récit, c'est-à-dire sa transformation par des mots-clés pour devenir champion olympique, William raconte qu'il a eu besoin d'autrui :

Toi tu as juste envie de pitcher⁴² le plus de vrilles possibles et aller le plus vite possible, pis ce n'est pas ce qui va t'aider à gagner la journée. Il faut que tu reviennes à skier. Sur le côté émotionnel, c'était beaucoup d'aide de l'entraîneur, je suis quelqu'un d'émotif, j'avais beaucoup d'aide des entraîneurs.

Les résultats suivants présentent les personnages du récit de William et leurs effets, c'est-à-dire les caractéristiques et les actions de Mathis son entraîneur, de Léo son préparateur mental et finalement, en fin de parcours, de Romain son deuxième entraîneur.

Mathis, le premier entraîneur

William amorce le développement de ses instruments de transformation, ses mots-clés, lorsqu'il est opportunément « *tombé avec* » son premier entraîneur, Mathis, lors de sa première saison de coupe du monde. William décrit peu les caractéristiques de son entraîneur bien que celui-ci traduise les ressentis corporels de William dans un langage technique au cours des interactions. William présente un archétype de ces échanges collaboratifs. Il interpelle Mathis : « *Ah voici, comment je me sens, on (William et Mathis) pourrait changer ça comme ça, qu'est-ce que tu (Mathis) en penses ?* ». Mathis ouvre donc un espace de travail permettant à William de s'exprimer sur son ressenti et lui offre des mots ayant une résonnance avec ses ressentis exprimés.

Ces traductions font muter le langage de William du langage du senti vers un langage technique à consonance proprioceptive :

⁴² Faire sans grand contrôle.

Regarde, je ne peux pas être juste théorique, moi il faut vraiment que ce soit un mot qui va me relier à un feeling que j'ai, c'est quoi garder les pieds en arrière. Je ne peux pas juste garder les pieds en arrière.

William définit son langage conjoint avec ses entraîneurs successifs (Mathis puis Romain) comme étant du jargon, reprenant l'idée d'un langage spécifique permettant de partager des sensations et de la technique. Au sein de ce jargon, les mots-clés sont pour l'instant des mots visant la communication plutôt que l'action sur William : « *Mathis c'est quelqu'un qui m'a traduit beaucoup de feelings, pis que j'ai pu relier comme ça avec mes entraîneurs* ». Pour passer de la forme communicationnelle à la forme instrumentale des mots-clés de William, la rencontre d'un deuxième personnage survient dans ce récit : Léo, son préparateur mental.

Léo, le préparateur mental

William affirme, comme précédemment avec Mathis, être « *tombé avec* » Léo à son arrivée dans l'équipe nationale. William considère que Léo possède une expertise dans le domaine de la préparation mentale tout en le qualifiant de « *moins théoricien au monde* », par distinction avec les autres intervenants de l'accompagnement psychologique en sport. Cette double catégorisation d'expertise et d'absence d'un arsenal théorique se reflète lorsque William affirme « *je pense même pas que c'est un psychologue* ». Ce faisant, il accorde à Léo une capacité d'action équivalente (même) à un psychologue -ce que Léo n'est pas- tout en lui permettant d'utiliser des dispositifs dits quotidiens :

Quand il sentait que je devais penser à autre chose que le ski, il me sortait la tête du ski, parfois je devenais émotif par rapport à certaines choses. On est en camp d'entraînement à Montréal pis je ne sais pas, je pense, encore aux courses pis j'étais comme émotif, « pis comment tu trouves que le Canadien va ? »

Ces dispositifs sont cohérents avec l'*idem* de William : « *je suis pas un gars de techniques (mentales)* ».

William décrit l'action de Léo comme un étayage : « *ce n'est pas quelque chose qu'il t'impose, mais qui t'apporte à l'apporter toi-même* ». À partir de cette vision, Léo agit sur William par l'archivage des mots prononcés par William dans des conversations entre William et Mathis ou entre William et Léo.

Cette mise en archive est décrite par William comme la prise en note par Léo des « *mots qui reviennent, qui sont récurrents* ». Léo rappelle ensuite ces mots à William lors des rencontres ultérieures :

Qu'est-ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui a pas fonctionné, Ah, pis là là, Léo te fait rappeler une couple de fois que ce mot-là, ça arrivait que, après des entraînements, je disais souvent « soft », j'avais besoin de penser plus soft, pis là de plus en plus que l'on se rencontrait, il me rappelait SOFT.

Léo tient compte dans ce dispositif de travail de l'identité de William : 1) William est un être de *feeling* impliquant *de facto* que les conversations doivent s'appuyer sur ses *feelings*. 2) Pour William, les éléments lui permettant de skier doivent venir de lui puisqu'il refuse de se soumettre à autrui : « *Je ne suis pas comme ça, on ne me rentre rien dans la tête, il faut vraiment que ça rentre par soi-même* ». 3) La conversation entre Léo et William doit contenir la direction souhaitée par l'entraîneur :

Pis Léo a comme peut-être plus d'indications sur comment me prendre, ou est-ce qu'il veut en arriver, quelle question, qu'est-ce qu'il veut finalement savoir, où est-ce que l'entraîneur veut vraiment m'amener aussi. Peut-être que l'entraîneur veut qu'on focus sur tel aspect du ski. Ben Léo va peut-être plus me parler de « okay comment tu te sens quand tu fais ça » pour m'apporter à penser d'une certaine manière.

Au cours de cette conversation, Léo demande à William « *comment tu te sens quand tu fais ça ?* ». Ce faisant, il transpose au sein d'une seule et même question les sensations (« *te sens* ») de William et les apports obtenus au préalable avec l'entraîneur (« *quand* » / « *fais ça* ») tout en conservant William dans un statut de sujet (« *tu* ») libre de sa pensée (« *comment* »). Ainsi, William est amené, lui comme sujet actif, à condenser au sein de sa réponse les mots faisant référence à ses sensations en correspondance avec l'action ciblée par l'entraîneur.

À partir de la réponse, Léo cible le ou les mots significatifs (archivage), « *pis Léo il est très bon pour dans une conversation, les mots qui reviennent, qui sont récurrents, il va les spotter très rapidement* », pour les proposer en mots-clés. Ainsi, Léo peut imposer une injonction, « *il m'énumérait ça pis au fur et à mesure, c'est comme, il me les a drillés dans tête, pis ça restait de plus en plus* », dont la provenance et la construction proviennent du langage appartenant à William. Ce faisant, les mots-clés sont produits en cohérence avec l'*idem* jugé par William comme adéquat (« *te sens* », c'est-à-dire les sensations de William), avec son contre *idem* (« *on me rentre rien dans la tête* ») et en provenance de l'ipse de William (« *comment tu* » / « *tu fais* »).

Ces rencontres se déroulent dans les cinq premières années de William dans l'équipe nationale. Ces rencontres développent les mots-clés lui ayant permis, selon William, de gagner les Jeux olympiques : « *Je veux dire je me rappelle très bien de mes mots clés aux jeux, c'était : TALL, SOFT and KEEP-IT. C'est la seule chose que je pensais jusqu'en bas de la piste.* »

Romain, le second entraîneur

Après sa victoire aux Jeux olympiques, William change d'entraîneur. Ce changement d'entraîneur est une péripétie pour William : il doit transformer son nouvel entraîneur, Romain, pour faire persévérer un mode de fonctionnement ayant fait ses preuves (il est

un gars de *feelings* qui travaille avec des mots-clés et à qui on ne rentre rien dans la tête).

En effet, Romain possède une expertise différente de celle de Mathis, car William est « *allé recruter Romain sur l'équipe développement*⁴³ ». Le mot utilisé par William, *recruter*, montre que, contrairement à Mathis (« *tombé* »), Romain est choisi par William. Ce dernier attend alors de Romain qu'il raffine son ski plutôt qu'il ne le développe⁴⁴. Il lui impose son nouveau rôle :

Lui (Romain) il est habitué de discuter ces choses-là au jeune, pis la moi j'arrive, pis je fais comme : « ben, là attends, on va s'asseoir, on va penser, je veux dire, okay c'est correct, mais moi mon swing, je fais souvent allusion au golf, est un peu différent, mais y est quand même très efficace, on ne va pas tout changer ». Tsé, bref, « lis-moi pas le livre de comment faire du ski de bosse, je le connais aussi. On peut-tu s'asseoir pis voir s'il y a des choses que l'on peut modifier. »

Pour mener ce raffinement, Romain apporte des informations issues d'une observation des compétiteurs de William. En effet, Romain « *est tout le temps en train d'espionner les autres équipes, donc il sait toutes les sortes de techniques qui existe dans le monde, des Australiens aux Américains ou peu importe. Pis il essaye de faire le même, le meilleur mixing pot.* ». Selon William cette prise d'information sert non « *pas de faire des changements, moi c'est d'être constant dans toutes les pistes* ».

⁴³ Équipe formée par les sportifs en amont de la coupe du monde

⁴⁴ Pour William, le travail avec Mathis vise un changement qualitatif de sa pratique, que nous associons à du développement, alors que le travail avec Romain vise principalement un changement que William présente comme une stabilisation de sa manière de skier.

Pour raffiner les mots-clés (TALL, SOFT et KEEP-IT), Romain offre, dans le premier temps de sa relation avec William, des logiques biomécaniques propres à l'activité du ski de bosses plutôt que sur le ressenti proprioceptif :

Avec Romain on passait par mille patentes pour essayer de comprendre, tsé Romain il me parlait « essaye de », KEEP IT c'était « tire avec tes ischio-jambiers »... ça me disait rien « tire avec tes ischio-jambiers » quand tu fais quatre bosses/seconde. Je n'ai pas le temps de penser aux ischio-jambiers. J'ai dit « ils sont contractés anyways ».

À travers ces « milles patentes », Romain arrive tout de même à raffiner un mot-clé, le faisant passer de KEEP-IT à KEEP-IT-TIGHT : « Romain a eu une bonne influence là-dessus. Dans la piste, il faut tout le temps que tu sentes que tu es tight ».

Ainsi, au travers de ces « mille patentes », les ressources de Romain (espionner les autres) deviennent les ressources pour produire le mot-clé TIGHT. Cette association est possible par la concordance entre les ressources de Romain et l'éthique de William :

Ben le TIGHT est venu parce que je faisais de plus en plus attention aux petits détails. Pis le TIGHT pour moi ça parle des genoux tout le temps ensemble. Des fois quand je faisais une petite erreur, je voyais ma patte (pieds) sortir un peu surtout dans un virage. Donc c'était vraiment de garder tous les petits détails, Maxence (adversaire du niveau de William) avait tous ces petits détails-là aussi. Il était moins bon techniquement, mais il était beau aux yeux du juge, même chose pour Derek (seul autre compétiteur du niveau de William).

En effet, l'extrait montre que les ressources du mot-clé TIGHT ont pour guidage la norme que les compétiteurs de William mettent en place (Maxence et Derek) et que la culture sportive reconnaît comme juste (juge). Ce regard extérieur, que Romain donne à William, permet alors à ce dernier de guider son action vers une finalité qu'il désire (réussir et donc garder tous les petits détails).

La péripiétie du changement d'entraîneur passe alors non seulement par la transformation de Romain comme entraîneur, mais également par la transformation de William comme athlète capable de devenir meilleur par le raffinage de ses mots-clés :

Je pense que c'était la chose qui manquait à Romain pour devenir un entraîneur d'élite, tsé être vraiment un entraîneur de personnes qui vont aller aux Jeux olympiques, pour faire gagner des médailles d'or. C'est qu'il avait formé du monde, mais il manquait du terrain, il manquait de l'expérience sur le terrain, pis moi je lui apportais ça. Je pense qu'on s'est bien complété, lui pour le reste de sa carrière, pis moi pour la fin de ma carrière, où est-ce que je voulais devenir un meilleur skieur.

La transformation de Romain permet alors à William de persévérer dans son être malgré la perte de Mathis : « *Ouais, pis à mes dernier Jeux olympiques, c'était TALL, SOFT, AND KEEP-IT-TIGHT.* »

3.4.6 Discussion de la lecture identitaire

La lecture identitaire du récit de William permet de découvrir que le développement des mots-clés de William s'appuie sur son identité mêmeté : les ressentis proprioceptifs sont le trait de caractère de William s'actualisant dans ses mots-clés et lui permettant de surpasser son *idem* émotionnel. Le travail de cet *idem* proprioceptif avec les personnages de son récit rendent William autonome par la production de ses mots-clés, c'est-à-dire par le développement d'une capacité à faire (Rabardel, 2005). Mais cette capacité à faire, si elle est nécessaire, reste insuffisante pour être champion : pour être effective, la capacité doit s'accompagner d'un pouvoir de faire (Rabardel, 2005). L'*ipse* de William correspond alors à ce pouvoir, au *je* ayant le pouvoir d'utiliser les mots-clés pour faire face au défi d'être un champion et non un « chokeux ». L'identité ipsité s'appuie alors sur l'éthique que William se donne (Ricoeur, 1990b). Seul le récit *a posteriori* de l'action permet de comprendre comment William est devenu la

personne qui est devant nous : un champion olympique s'appuyant sur ses mots-clés pour être.

Tout débute par l'identification par Mathis de l'*idem* proprioceptif de William. En effet, lorsque Mathis traduit les *feelings* de William en mots, il reconnaît en William une capacité à sentir (proprioception). En lui fournissant des mots, il instrumentalise cette capacité sensitive et la rend ainsi pérenne et malléable par William. Ces mots sensitifs sont alors repris par Léo et transformés en actions, en mots-clés actifs. Ces derniers peuvent alors devenir une habitude pour William, c'est-à-dire une activité se répétant dans le temps et se sédimentant dans l'identité de la personne. Ainsi, l'*idem* proprioceptif n'est pas une caractéristique se rapportant à son essence mais il est le fruit d'un développement identitaire fait dans le social et dans l'action.

Le pouvoir de l'*ipse* ne provient pas d'une croyance, mais d'une confiance qu'a William en l'efficacité de son éthique lorsque son destin sportif est en jeu. Pour William, le mot-clé requiert un travail de va-et-vient entre l'action et le social, ce travail stabilisant effectivement cet instrument et le rendant efficace. Ainsi, il est passé par « *mille patentes* » avec Romain pour transformer le mot-clé « *TIGHT* », il a mis 1000 fois ce mot à l'épreuve pour faire que « *les choses arrivent* » (*make things happen*).

En définitive, le développement des mots-clés de William relève d'une genèse identitaire (Pastré, 2005), c'est-à-dire d'une transformation de la vision que William a de lui-même à partir du regard que les autres portent sur lui. En effet, dire *TALL*, c'est dire que je dois être pour moi et pour les juges autre chose que ce que je suis en ce moment, c'est dire que je veux et que je vais me reconnaître comme *Tall* en me modifiant, en modifiant mon action ou en faisant persévérer mon action. Cette genèse identitaire nécessite simultanément une genèse instrumentale (Rabardel, 1995) des mots-clés pour développer une capacité d'action (Rabardel, 2005). Nous proposons

donc une deuxième lecture du récit de William visant à présent une schématisation de cette genèse instrumentale des mots-clés dans les pratiques collectives.

3.5 Deuxième lecture : une schématisation anthropo-psychologique de la genèse instrumentale des mots-clés

Dans la première lecture, nous avons décrit les différentes rencontres, rapportées par William à l'aide de récits interactifs, entre l'athlète et les personnages de son récit. Bien qu'elles soient présentées comme événementielles, elles laissent présager des modes de fonctionnements collectifs se répétant dans le temps pour construire les mots-clés, c'est-à-dire des pratiques visant la production d'un instrument (Filliettaz, 2005). D'autre part, ces pratiques varient selon les personnages considérés.

Dans cette seconde lecture, nous concevons ces différentes pratiques intervenant dans le récit de William comme les étapes de l'usinage des mots-clés. Pour produire cette correspondance, nous nous appuyons à la fois sur le récit, mais également sur la théorie des structures de participation de Rogoff (1995) et sur notre connaissance expérimentielle des méthodes et actions menées dans les interactions entre entraîneur de ski de bosses et athlète de niveau international. Cette « lecture augmentée » du récit de William mène à une « schématisation du possible pratique » (Tétaz, 2014), c'est-à-dire notre interprétation des pratiques plausibles que William et son environnement technique mènent pour construire des mots-clés.

3.5.1 Le cadre anthropo-psychologique de Rogoff pour décrire l'usinage social des mots-clés

Rogoff propose trois plans d'analyse articulés (1995) : le plan des structures de participation, relatif aux pratiques collectives du skieur et de son environnement

technique, le plan de l'appropriation participative, relatif au développement de William et le plan de l'apprenticeship, relatif à l'inscription culturelle de ce collectif.

Les structures de participation sont « des systèmes de participation entre les personnes qui communiquent et coordonnent leurs efforts dans des activités valorisées dans la culture » (Rogoff 1995 p. 146 traduit dans Laurendon-Marques et Merri, 2012). Les actions des participants et les mécanismes d'ajustement entre ceux-ci se répètent diachroniquement et synchroniquement, donnant lieu à des pratiques collectives. Nous avons alors pour objectif dans cette partie « de décrire le choix des personnes en présence (souvent relatif aux rôles possibles dans une communauté), les situations mises en œuvre par le tuteur (avec la structuration des tâches proposées), les places respectives de chaque partenaire ainsi que la communication verbale et non verbale (gestes, posture corporelle) accomplie par chaque personne » (Laurendon-Marques, 2014, p. 79).

Le plan de l'appropriation correspond au « processus personnel par lequel, grâce à leur engagement dans une activité, les individus changent et pourront gérer une situation future avec les moyens développés par leur participation à la situation antérieure » (Rogoff, 1995, p. 15. traduit dans Laurendon-Marques et Merri, 2012). Dans une structure de participation, tous les participants s'approprient à la fois des rôles et des contenus. Il s'agit donc, dans notre cas, de la capacité de William à faire varier et transformer ses rôles au sein des structures de participation et de son appropriation des mots-clés par l'activité langagière et par l'activité sportive.

Enfin, le plan de l'apprenticeship correspond à la description des formes d'apprentissage envisageables dans une culture qu'« un petit groupe d'apprenants et d'experts (ici, William, Mathis, Léo et Romain) mettent en place pour tenir leurs activités » (Rogoff, 1995). En effet, les pratiques sont produites par les participants

selon des motifs les reliant à l'extérieur du groupe (Rogoff, 1995), c'est-à-dire, dans notre cas, selon des motifs appartenant à la culture sportive de William. Par culture sportive nous entendons la « combinaison spécifique de pratiques, de comportements, de systèmes de valeurs et surtout, puisqu'il s'agit d'activités physiques, de rapport au corps (à son propre corps et, dans le cas de sports collectifs, à ceux de ses co-équipiers et adversaires) » (Darbon, 2010, p. 3).

Ainsi, sur ce plan, il s'agit de décrire les motifs partagés culturellement expliquant la nécessité de structures de participation dédiées à l'usinage des mots-clés.

Nous proposons une méthode d'analyse du récit de William selon chaque plan de Rogoff :

Tableau d'analyse 3.2 Les trois plans d'analyse du cadre anthropo-psychologique de Rogoff et leur opérationnalisation.

Les trois plans	Marche à suivre
Plan des structures de participation	A) Identifier les acteurs du récit, trouver les rôles qu'ils tiennent et décrire leurs actions.
Plan de l'appropriation	B) Identifier les différents rôles que William a tenus dans son récit.
Plan de l' <i>apprenticeship</i>	C) Identifier les motifs expliquant l'existence des structures de participation.

3.5.2 Une schématisation de l'usage social des mots-clés de William

3.5.2.1 Deux structures de participation produisent les mots-clés de William

Au sein du récit de William, nous repérons deux structures de participation guidées : celle avec l'entraîneur (Mathis puis Romain) et celle avec le préparateur mental (Léo). La première structure vise la mise en place d'un langage sensitif se trouvant entre l'entraîneur et l'athlète, tandis que la deuxième structure est une reprise de la première activité par le préparateur mental dans le but de construire les mots-clés permettant à William de faire. (Figure 3.1).

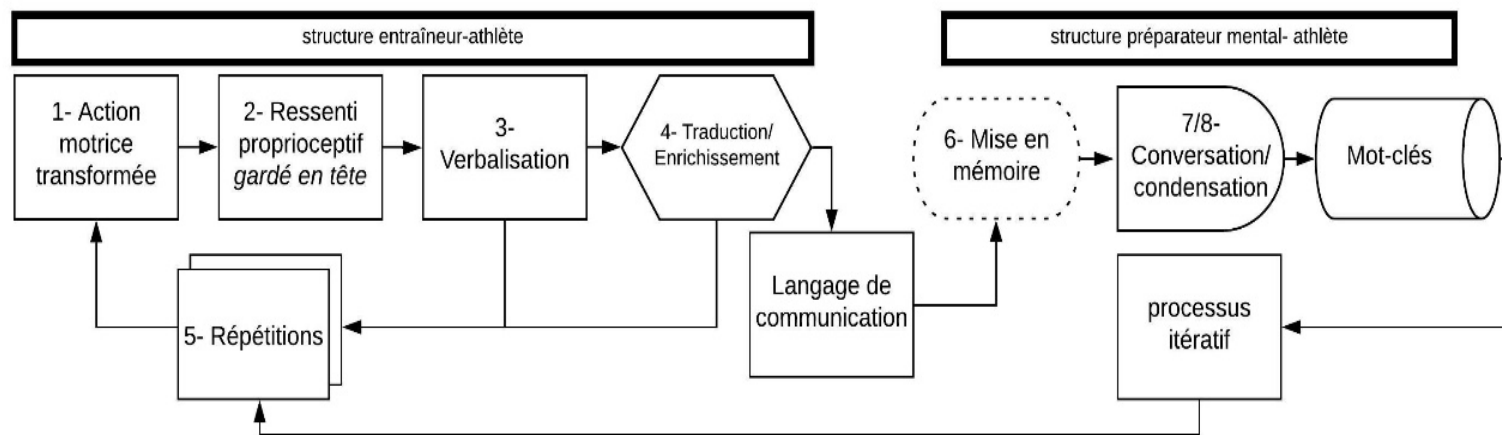


Figure 3.1 Structures de participation guidée entraîneur-athlète / préparateur mental-athlète

La structure entraîneur – athlète comporte cinq actions spécifiques (actions 1 à 5) :

- 1- L'action motrice : William produit une action sportive visant la transformation de l'action motrice vers la représentation de l'action sportive désirée (technique de ski).
- 2- Le ressenti proprioceptif : William ressent la différence entre l'action antérieure et l'action modifiée. Cette différence correspond à une variation qualitative des affects proprioceptifs⁴⁵ que lui procure l'action motrice. Ce ressenti doit alors être « gardé en tête » par William.
- 3- La verbalisation des mots sensitifs : William et son entraîneur (Mathis puis Romain) entrent dans une interaction visant la verbalisation des affects proprioceptifs « gardés en tête » par William. Cette espace de verbalisation permet à William de produire du langage, ici des mots qualifiant la variation de l'affect proprioceptif entre l'action antérieure et l'action modifiée. Cet espace de verbalisation s'appuyant sur la présence d'autrui produit deux effets : a) la verbalisation permet à William de produire du langage se référant à son objet interne et ainsi de le stabiliser dans et hors de sa subjectivité, b) l'objet interne de l'athlète étant verbalisé, il devient un objet de discussion partageable et sur lequel l'entraîneur peut agir.

⁴⁵ À partir de ce point, nous nommerons le ressenti corporel *affect proprioceptif* puisque nous intégrons l'activité sportive dans le schéma. Le concept d'affect nous semble plus juste pour nommer *ce qui passe par le corps et l'esprit, mais n'en vient pas* (Clot, 2015a). En effet, l'affect appartient à l'activité toujours en conflit et il a pour fonction de faire un passage entre l'inconnu et le connu (Clot, 2015b). Nous pourrions rajouter qu'il décrit « la manière dont la force de chaque individu varie, en plus ou en moins, en fonction de ce qui lui arrive sans même le vouloir ; en fonction aussi des ressources qu'il a pour convertir en activité ce rapport nécessairement passif aux événements qui surviennent. » (Clot, 2015a, p. 22).

4- La traduction/enrichissement des mots sensitifs : l'entraîneur accompagne les objets de discussion de l'athlète des logiques relatives à la technique de ski, c'est-à-dire des logiques d'action biomécanique porteuses de cause à effet. Ce travail conjoint enrichit donc le langage sensitif de l'athlète du langage porteur de relations de cause à effet.

5- La répétition de l'action : bien que les mots utilisés par William et ses entraîneurs apparaissent lors d'interactions portant sur des objets référant à une action sportive, les mots de ces conversations n'agissent qu'en situation, qu'en concordance avec le contexte que l'entraîneur et l'athlète partagent, c'est-à-dire le problème auquel ce langage répond (l'action antérieure vers l'action désirée). Pour consolider ce langage, William tente de reproduire la transformation motrice correspondant aux actions faites par les mots dans l'interaction, et *de facto* la présence des objets de discussions exprimant pragmatiquement et scientifiquement cette transformation. La répétition de ces éléments consolide non seulement ce langage, mais également l'enrichit à chaque fois puisque l'action n'est jamais la même dans la répétition, elle comporte toujours une variation affective venant nourrir l'interaction. De ce fait, le langage de William est en perpétuelle refonte entre le langage de communication et l'action sportive, à condition que l'action soit la même/différente et que les mêmes objets de discussion soient représentés dans l'interaction.

La structure préparateur mental – athlète comporte trois actions spécifiques (actions 6 à 8)

6- La mise en mémoire des mots : au cours des échanges entre l'entraîneur et son athlète, de manière occasionnelle, le préparateur mental Léo écoute et prend en note les mots et les expressions récurrents de William. Ces mots sont alors emmagasinés et transformés en mémoire par Léo. Ainsi, William délègue à Léo la consolidation des

objets existants dans la structure de transformation de l'action sportive en mots pérennes à l'action. William nous dit en effet : « *oui peut-être qu'en étant quelqu'un qui trouve les dénominateurs communs, qui fait des notes lui-même, j'aurais peut-être pu les (mots-clés) trouver plus vite (...)* »).

7- La condensation des mots : à la suite de ce travail de mise en mémoire des mots, Léo choisit un mot récurrent comme condensateur des aspects pragmatiques et scientifiques de l'interaction. Le mot-condensateur devient le représentant (ou l'indice/*cue*) de l'interaction. Il en condense les invariants, c'est-à-dire l'action désirée, les logiques d'actions permettant d'atteindre l'action désirée (schème) et les affects proprioceptifs que William garde en tête (la distinction entre les sensations représentant l'action antérieure et les sensations référant aux modifications de l'action vers l'action désirée). Sans ce mot, ni l'athlète ni l'entraîneur ne modifieraient l'objet.

8- La conversation : par la suite ou simultanément, le préparateur mental mène une conversation avec William pour que ce dernier verbalise l'action sportive antérieure (problème), le langage pragmatique et scientifique (solution) visant l'action sportive désirée (motif). Léo synthétise ensuite l'ensemble des éléments construit socialement au sein d'un mot devenu mot-clé et offre ainsi un instrument que William peut utiliser seul pour agir sur lui :

On rentre dans des conversations : qu'est-ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui a pas fonctionné, Ah, pis là là, il (Léo) te fait rappeler une couple de fois que ce mot-là, ça arrivait que, après des entraînements, je disais souvent SOFT, j'avais besoin de penser plus soft, pis là de plus en plus que l'on se rencontrait, il me rappelait « Soft ».

3.5.2.2 L'appropriation par William des mots-clés est permise par le déplacement de sa participation

En définitive, la participation de William semble se déplacer : 1) d'un athlète centré sur sa propre action à 2) un *ressenteur* de l'action proprioceptive, à 3) un athlète verbalisant dans l'interaction avec son entraîneur, à 4) un interactant dans des conversations avec Léo, pour finalement 5) être un athlète capable d'utiliser ses mots-clés pour travailler et réussir.

3.5.2.3 Les structures de participation sont nécessaires pour dépasser les contradictions entre le corps ordinaire et le corps sportif

Ces déplacements participatifs et ces pratiques sociales de William n'existent que dans la mesure où le ski de bosses les rend possibles et utiles. En effet, ce sport individuel et acrobatique est structuré par un processus répétitif entre l'action sportive et des temps d'interaction avec un encadrement technique (boîte répétition dans Figure 3.1). Cette structuration est nécessaire car tout skieur de bosses exerce des actions risquées et surtout contraires aux « réflexes » du corps, tel que William le déclare : « *Le premier réflexe de l'être humain c'est de pousser les pieds en avant parce que tu as peur, mais c'est l'inverse qu'il faut faire dans notre sport.* ». Les structures de participation permettent donc de dépasser la contradiction entre le « réflexe » et le geste sportif, entre le corps ordinaire et le corps de l'athlète. Les mots-clés sont les instruments permettant de se défaire d'un corps ordinaire-qui-aurait-peur pour entrer dans un corps sportif.

3.5.3 Discussion de la lecture instrumentale

Notre lecture des structures sociales du développement des mots-clés de William montre comment les pratiques d'un groupe de personnes produisent un instrument communautaire servant à l'un des participants pour effectuer une activité culturelle.

La structure de participation avec l'entraîneur développe ce que Brossard (2017), en s'appuyant sur Vygotski (1934/1997), appelle des figures de significations, c'est-à-dire des concepts quotidiens et des concepts scientifiques. Dans notre étude de cas, les concepts quotidiens naissent lors de la verbalisation par William de son vécu sensitif. En effet, à ce moment, il développe des concepts se rapportant à son expérience agie et pratique en effectuant des catégorisations plus ou moins conscientes. De l'autre côté, l'entraîneur fait germer des concepts scientifiques en proposant des mots ayant pour thème des actions biomécaniques porteuses de relation de cause à effet (technique de ski). Cette double germination permet alors à William de conceptualiser son action sportive.

Si ces deux figures de significations ont des lieux de naissance, des modes de formation et des trajectoires distincts (Brossard, 2008), c'est le préparateur mental Léo qui leur crée une destinée commune en plaçant William dans une tâche où il doit les unir dans un même acte de langage. Il s'agit de représenter par des mots l'organisation invariable de l'activité de manière suffisamment précise pour une description sensible de l'action à faire pour réussir.

Cette tâche correspond à l'étalement d'un réseau de relations dans lequel le préparateur mental repère le signe organisateur. Ce signe, c'est-à-dire le mot-clé, est l'artefact de ce que Pastré (2002) ainsi que Vidal-Gomel et Rogalski (2007) définissent comme un concept pragmatique, c'est-à-dire des « représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action, qui sont le produit d'un processus historique et collectif, et qui sont transmises essentiellement par expérience et par compagnonnage » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 235). Le mot-clé comme instrument n'apparaît donc pas de soi, il est le produit final d'un long travail de conceptualisation. En effet, comme le dit Vygotski en citant Tolstoï « le mot est presque toujours prêt lorsque le concept l'est » (1934/1997, p. 423). Les mots-clés ne sont donc pas qu'un simple mot, ils sont,

pour reprendre encore une fois les mots de Vygotski, un mot devenu mature (1934a, p. 423).

Cette discussion nous conduit à proposer que les structures de participation permettent l'appropriation des mots-clés par William à partir d'un travail tourné vers les autres, c'est-à-dire un travail de conceptualisation pragmatique articulé à un travail de développement sémiologique des mots partagés.

3.6 Discussion générale

Cette étude de cas a montré comment William a réussi à donner une direction à ses mots-clés et comment ses mots-clés l'ont affecté pour qu'il arrive à faire ce qu'il voulait faire. Cette activité menée avec ses mots-clés est l'aboutissement d'un double processus : 1) une genèse identitaire de William correspondant à la transformation d'un athlète affecté par des émotions en un athlète se donnant le pouvoir d'utiliser des mots-clés pour être affecté par des sensations proprioceptives, 2) une genèse instrumentale correspondant à la transformation des sensations proprioceptives en mots de communication puis en mots-condensés et enfin en mots-clés donnant à William la capacité d'agir sur lui-même.

Nous proposons une discussion en deux points. En premier lieu nous redonnons à l'action sportive, par l'idée d'affect, une place fondamentale dans le rapport sujet-langage. En deuxième lieu, nous complexifions le développement du discours interne en identifiant deux voies simultanées et distinctes.

3.6.1 La contradiction comme fondement des deux genèses

Au cœur du récit de William, nous avons repéré une contradiction entre l'émotion et la proprioception. Cette contradiction est profonde. En effet, elle se produit entre la phylogénèse prédéterminant des capacités affectives du corps et la culture sportive visant le développement d'un nouveau corps⁴⁶.

Pour faire face à cette contradiction, William doit faire une migration inter-fonctionnelle (Vygotski, 2014). En effet, en gardant en tête ses affects proprioceptifs, William fait migrer sa fonction de perception sensorielle, qui normalement l'aurait mené vers des émotions de peur, vers sa mémoire et son attention. Ses genèses identitaire et instrumentale ne visent donc pas le remplacement d'une part du sujet pour une autre mais une augmentation de la capacité affective du sujet menant à une transformation de sa puissance d'agir (Clot, 2015b). Pour William, cette migration inter-fonctionnelle est nécessaire pour intégrer pleinement la culture sportive du ski de bosses :

Le premier réflexe de l'être humain c'est de pousser les pieds en avant parce que tu as peur, mais c'est l'inverse qu'il faut faire dans notre sport. Tu plonges dedans, tu gardes tes pieds même si ça va mal. Pour moi, ça,

⁴⁶ Cette contradiction renvoie directement à l'idée du développement chez Vygotski : « C'est seulement comme un vivant processus de développement, de formation et de lutte que peut être compris le développement culturel de l'enfant, et c'est seulement sous cet angle de vue qu'il peut être l'objet d'une étude réellement scientifique. En même temps, est introduit dans l'histoire du développement de l'enfant le concept de conflit, c'est-à-dire de contradiction ou de collision entre le naturel et l'historique, le primitif et le culturel, l'organique et le social. Tout le comportement culturel de l'enfant se développe sur la base de ses formes primitives, mais cette croissance signifie souvent lutte, éviction d'une forme ancienne, parfois sa complète destruction, parfois une stratification « géologique » de différentes époques génétiques, qui font ressembler le comportement de l'homme acculturé à l'écorce terrestre » (2014, p. 490-491)

ça me parlait. SOFT, mais garde-les même si ça va vite. Fight le, garde-le, pousse pas les pieds dehors.

Ainsi, le travail de la culture « n'est pas un renoncement aux affections du corps (...) C'est un travail de régénération des tonalités de l'affectivité par multiplication des affections » (Clot, 2015b, p. 219). La part émotive de William n'est jamais annihilée par le développement de la part proprioceptive⁴⁷. Nous pouvons supposer que le processus de migration fait plutôt subir aux émotions la description spinoziste que Clot donne à la pulsion de mort, c'est-à-dire que William se doit « d'abandonner certaines parts de lui-même constamment » (2015b) pour arriver à faire ce qu'il fait. Cet abandon constant est rendu possible par le développement d'une capacité, les mots-clés, l'affectant de telle manière que les affects proprioceptifs de l'action sportive deviennent plus forts et contraires aux affects émotionnels⁴⁸.

L'ajout de cette conceptualisation de l'affect, dans une veine spinoziste, permet de comprendre que les mots-clés de William sont encore plus complexes que ce que nous avons montré. Les mots-clés ne sont pas déterminés par le sujet et le langage, ils

⁴⁷ « Chaque stade successif dans le développement du comportement, d'un côté nie le stade précédent, le nie en ce sens que les propriétés inhérentes au premier stade sont dépassées, éliminées, et parfois se transforment en un stade opposé, supérieur. Observons, par exemple, ce qui se passe avec le réflexe inconditionné quand il se transforme en réflexe conditionné. On voit qu'un certain nombre de propriétés, liées à son caractère héréditaire, (stéréotypie, etc.), est nié dans le réflexe conditionné car celui-ci est une formation temporaire, flexible, extrêmement sensible à l'influence de stimuli étrangers et, en outre, propre seulement à un individu donné non par nature ni par héritage mais parce qu'elle a été acquise dans le cadre de son expérience. Ainsi chaque stade successif indique qu'il y a modification ou négation des propriétés du stade précédent. D'autre part, le stade antérieur subsiste au sein du suivant, ce que montre, disons, le stade du réflexe conditionné. Ses propriétés sont les mêmes que celles du réflexe inconditionné ; c'est le même instinct, à ceci près qu'il existe et se manifeste sous une autre forme, dans une autre expression. » (Vygotski, 2014, p. 296)

⁴⁸ Ramenant à la proposition VII Partie IV de l'Éthique de Spinoza : « une affection pour laquelle nous pâtissons ne peut être réduite ni ôtée sinon par une affection plus forte qu'elle et contraire à elle. » (Spinoza, 1993, p. 226).

appartiennent historiquement à la situation puisqu'ils sont l'effet de cette cause. Notre recherche a, quant à elle, montré comment cet effet, c'est-à-dire l'affect, a été développé pour devenir cause à son tour. En effet, nos résultats montrent que le langage intérieur de William fait de ce que la situation lui fait vivre la cause de son action, et ce en se développant dans le social.

3.6.2 La distinction et la simultanéité des développements identitaire et instrumental

Les résultats de la première lecture et de la seconde lecture ont montré que la genèse identitaire et la genèse instrumentale se produisent au sein des mêmes interactions sociales.

En effet, le développement sémiologique des mots du langage de William passe par une co-construction sociale : son environnement technique imbrique de nouveaux objets de discussion (scientifique) au sein de son langage. Ce travail de co-construction est alors repris et consolidé par le préparateur mental.

De l'autre côté, le développement identitaire de William passe par un droit de parole que William possède dans l'interaction. Ce droit de parole lui permet de centrer la sémantique des mots-clés sur ce qu'il identifie comme important : ses sensations. Ce choix, vécu comme légitime puisque reconnu par Mathis et Léo, lui permet en retour une auto-identification dans ce qu'il choisit. Ce mouvement circulaire, qu'il intègre si fortement qu'il l'impose comme pratique à son deuxième entraîneur, correspond à un *pouvoir dire* (Ricoeur, 2005), pouvoir permettant le développement de l'identité de William.

Ces deux voies de développement peuvent être en décalage développemental, mais elles coexistent toujours. Cet effet de coexistence provient de la nature de ce qui se trouve au centre de ces deux genèses : le langage. En effet, la nature du langage est double, c'est-à-dire qu'il est une proposition faisant office de référence sur le monde et une action transformant les personnes faisant partie de celui-ci. Par exemple, quand le préparateur mental pose à William la question « *Comment tu te sens quand tu fais ça ?* » lors de la condensation, il agit sur William pour lui faire dire une proposition correspondant à un développement sémantique, mais également pour lui faire prendre parole comme sujet actif capable de dire. Ainsi, la réponse de William est celle d'un sujet se donnant le droit de dire ce qui doit être dit pour pouvoir agir comme il le veut.

3.7 Conclusion

L'épistémologie déployée dans le cadre de cette étude de cas a permis de rendre compte de la conceptualisation du langage intérieur de William, en décrivant les genèses identitaire et instrumentale par ses mots-clés.

Nos résultats montrent qu'il existe un rapport identitaire et idiosyncrasique entre le sujet et son langage, et que seule l'étude idiographique d'un tel rapport permet de voir et de comprendre le sens de cette activité. Ce résultat est donc incompatible avec la recherche actuelle qui s'inscrit dans une vision nomothétique cherchant à prouver l'efficacité des mots-clés comme technique, ou encore à décrire de manière générique la nature de ce langage ou encore les facteurs reliés à celui-ci (Latinjak, Hardy, et al., 2020).

Nos futurs travaux sur le langage intérieur passeront par l'observation et l'analyse du développement de celui-ci. Pour y arriver, les résultats de cette étude de cas nous fournissent une unité de base, c'est-à-dire le plus petit objet d'étude contenant

l'ensemble des caractéristiques du phénomène étudié (Vygotski, 1934/1997). Cette unité correspond à l'interaction sociale se trouvant entre deux situations d'action, c'est-à-dire au moment où les voies identitaire et instrumentale du développement du langage intérieur contiennent les affects que l'athlète subit dans l'action motrice. Cette situation correspond dans la théorie de Vygotski à la prémisse du développement interne du sujet : « chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1985, p. 111). Ainsi, cette unité de base nous enjoint d'étudier non pas le langage intérieur, mais bien sa forme antérieure, c'est-à-dire ce qui permet au langage intérieur d'exister au sein de la personne. L'étude de ce moment, à notre avis, est la prochaine étape dans notre quête de compréhension du rapport entre la pensée d'un athlète et de son langage dans une situation d'action sportive.

CHAPITRE IV

LE DÉVELOPPEMENT DU DISCOURS INTERNE DANS L'INTERACTION ENTRAÎNEUR-ATHLÈTE

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, nous présentons un modèle d'analyse du développement du discours interne dans sa phase intersubjective : l'interaction entraîneur-athlète. Nous distinguons trois niveaux empruntés au modèle du développement langagier de Michel Deleau : (1) la description de la situation d'interaction, (2) la fonction et le rôle des mots dans l'interaction en nous inspirant de la linguistique de Jakobson et des concepts de genèse didactique, (3) la construction sémantique des mots selon la distinction sens/signification de Vygotski et la sémantique interprétative de Rastier. Finalement, la discussion propose d'inscrire cette proposition méthodologique au sein d'un cadre clinique cherchant à rendre libres les interactants de mener l'interaction qu'ils jugent bonne.

4.1 Introduction

Dans le chapitre I, nous avons proposé un modèle vygotkien du discours interne et considéré les mots-clés des sportifs comme des instruments psychologiques. En effet, le mot-clé médiatise l'activité de l'athlète, il s'inscrit dans l'histoire du sujet et il est le produit d'un développement se produisant dans le social (voir Chapitre III). Comme tout instrument psychologique, le mot-clé préexiste sur un plan interpsychique :

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. (Vygotsky, 1985, p. 111)

Selon ce postulat, les entraîneurs et athlètes produisent des mots qui agissent une première fois dans l'espace interactif avant que l'athlète ne se l'approprie pour le faire agir sur lui-même. Ce langage existant une première fois dans un espace partagé et visible, il devient étudiable par le chercheur. Dans cet article, nous proposons donc de rechercher et de développer un modèle d'analyse de l'interaction entraîneur-athlète qui puisse rendre compte des fonctions interpsychiques du langage et de leur possible appropriation par l'athlète.

4.2 Les modèles du discours interne en psychologie du sport et leur conception du développement social du discours interne

En psychologie du sport, deux modèles du discours interne se concurrencent. En premier lieu, Van Raalte, Vincent et Brewer (2016) présentent le modèle *sport-specific*, adaptation au sport du modèle du *double système* de Kahneman (2013). L'athlète aurait deux modalités de pensée. La première, le système 1, serait associée à des processus rapides, automatiques, sans effort, serait difficile à modifier et s'appuierait sur des biais

cognitifs et des heuristiques (Van Raalte et al., 2016). Le système 2, quant à lui, serait un système rationnel, émotionnellement neutre, modifiable par l'apprentissage. Les ressources du système 2 pourraient provenir en partie d'un apprentissage, sans que les conditions de cet apprentissage ne soit explicitées par les auteurs (Van Raalte et al., 2016). Cette théorie ne propose aucune conceptualisation du développement du discours interne dans le social et ne procure aucune méthodologie pour l'étudier.

Le deuxième modèle, celui Latinjak, Hatzigeorgiadis, Comoutos et Hardy (2019), intègre trois perspectives sur le discours interne : le discours interne spontané (Latinjak et al., 2014; Van Raalte et al., 2014) (maintenant appelé « organique ») émane naturellement de l'athlète, le discours interne stratégique (Theodorakis et al., 2000) provient de l'intervention de l'entraîneur et le discours interne réflexif est, cette fois, le fruit de l'intervention d'un psychologue et vise la transformation du discours interne de l'athlète (Latinjak, Hardy, et al., 2020). Les perspectives stratégique et réflexive proposent une technique de développement du discours interne dans l'interaction sociale.

Le discours interne stratégique serait le fruit des propositions des mots-clés par l'entraîneur pour déclencher chez l'athlète des réponses adéquates ou encore remplacer un discours interne organique négatif (Latinjak et al., 2019). En particulier, Weinberg et Bianco (2020) proposent une méthode d'intervention selon six principes : 1) une prise d'information par entrevue et questionnaire, 2) des observations dans le milieu naturel, 3) l'identification par l'athlète de son discours interne organique, 4) la préparation d'une intervention à l'aide d'un médium permettant à l'athlète de comprendre ce qui est attendu de lui, 5) la mise en œuvre de l'intervention visant à modifier le discours interne de l'athlète et enfin, 6) l'évaluation de l'efficacité de l'intervention non seulement par la transformation de l'action sportive mais surtout par la modification de la motivation, de l'anxiété, de la confiance et de l'effort de l'athlète.

Dans la perspective réflexive, l'intervention d'un psychologue vise la transformation du discours interne organique d'un athlète vers un discours interne « lui permettant de relever des défis dans le futur » (Latinjak, Hardy, et al., 2020). Latinjak, Figal-Gomez, Solomon-Turay et Magrinyà-Vinyes (2020) proposent aux psychologues du sport un script d'interaction en 25 étapes dont les enjeux centraux sont les défis psychologiques de l'athlète (Figure 4.1).

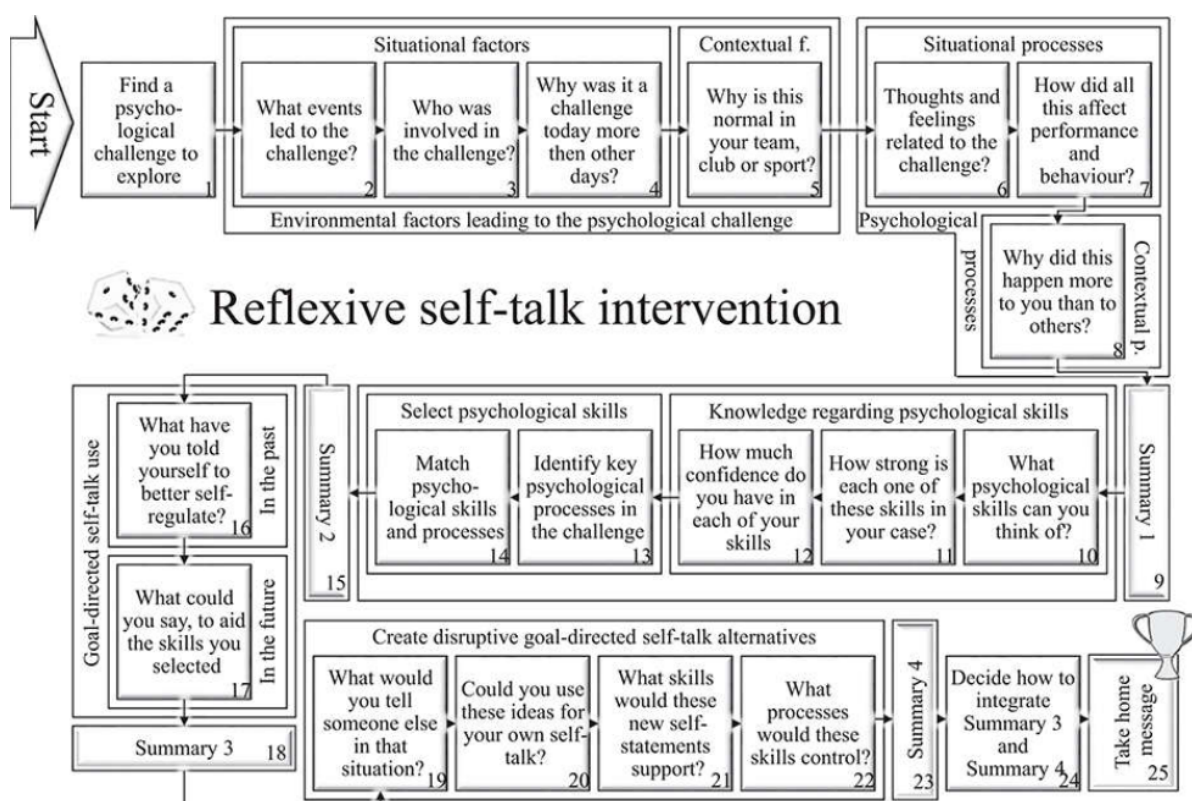


Figure 4.1 Programme d'intervention sur le discours interne réflexif en 25 étapes

Note : repris de (Latinjak, Figal-Gomez, et al., 2020)

Ainsi, selon ce second modèle (Latinjak, Figal-Gomez, et al., 2020, p. 93), le cœur de l'intervention est la psyché de l'athlète plutôt que l'action sportive. Toutefois, ce modèle reste centré sur le professionnel (entraîneur ou psychologue) et ne rend pas compte de la part de l'athlète dans le développement de son discours interne. En effet,

l'athlète est représenté comme un être raisonnable et conciliant capable de travailler ses enjeux psychologiques sous la direction de l'intervenant. Pourtant, comme le montrent d'une part, notre étude de cas d'un skieur de bosses (Chapitre III) et d'autre part, l'étude de K'Biddy et Escalié (2017), les athlètes agissent sur leur entraîneur et leur préparateur mental et ainsi transforment les interventions des professionnels. Les intervenants, quant à eux, agissent également dans la relation et étayent la capacité de l'athlète à s'approprier un langage visant à se transformer. L'absence de toute interaction dans le modèle de Latinjak, Hatzigeorgiadis, Comoutos et Hardy (Latinjak, Hardy, et al., 2020), pourtant centrale à tout travail sur la psyché d'un sujet (Vygotski, 2014), s'inscrit dans une psychologie d'inspiration comportementale et de Thérapie Cognitivo-Comportementale (TCC) pour laquelle les phénomènes s'étudient par la réduction systématique de la complexité à des variables contrôlables, c'est-à-dire dans un cadre positiviste de la recherche (Ponterotto, 2005). Or, il nous semble qu'une relation n'est pas contrôlable, elle appartient à l'action, c'est-à-dire à la liberté des sujets d'interagir dans une situation donnée.

4.3 Un modèle d'analyse de la signification fonctionnelle des mots de l'interaction sociale

En l'absence d'une théorie sociale du développement du discours interne et d'une méthodologie conséquente, nous nous appuyons sur la théorie du développement de Vygotski et sur notre travail préalable (Chapitres I, II et III) pour construire une méthodologie d'étude du discours interne dans sa forme interpsychique.

En effet, dans l'étude du discours interne dans sa forme intrapsychique, notre unité de base, c'est-à-dire le plus petit objet comprenant l'ensemble des propriétés du phénomène à l'étude, était la signification fonctionnelle du mot. En effet, une étude antérieure (Chapitre II) a montré que le mot-clé « En avant » lors d'un salto arrière

double vrille agit par sa signification et selon une fonction que le champion olympique lui attribue. La signification du mot contient l'histoire du développement conceptuel de sa pratique, c'est-à-dire le passage d'une conceptualisation de l'action faisant passer son désir de faire ses rotations le plus vite possible à l'idée que l'action de résister au saut pour être patient est ce qui lui permet de faire ses rotations. La fonction du mot, quant à elle, est de dicter à cet athlète l'action qu'il doit effectuer. La présence de la fonction et de la signification transforme alors la position de l'athlète et donc sa conscience d'être ou non dans la position qu'il désirait avoir. L'étude de la signification fonctionnelle d'un mot renvoie donc à l'étude de l'usage d'un mot par un athlète pour se transformer dans une situation donnée, c'est-à-dire à l'objet le plus petit contenant l'ensemble des propriétés du discours interne.

Qu'en est-il dans la version interpsychique du discours ? L'unité de base correspond également à la signification fonctionnelle du mot tout en incluant les éléments permettant l'appropriation par l'athlète de cette signification fonctionnelle. En effet, le développement sémantique de la signification renvoie à un travail d'articulation entre des concepts quotidiens de l'athlète, c'est-à-dire à des concepts plus ou moins conscients se rapportant à son expérience agie et pratique et à des concepts scientifiques provenant de l'entraîneur, c'est-à-dire des concepts porteurs de relations de cause à effet. Le développement de la fonction du mot chez l'athlète renvoie alors au développement de sa capacité à être affecté par le contenu des mots de l'interaction sociale et à la mise en place d'un espace interactionnel lui donnant le pouvoir de s'approprier ces mots pour agir sur lui-même.

Il s'agira donc d'élaborer un modèle de la construction sémantique des mots, de leur force affective et de l'espace dont dispose l'athlète pour s'approprier le contenu et la fonction de ces mots et ce, au sein d'une interaction sociale visant la transformation d'un athlète dans une situation donnée.

4.4 Un modèle d'analyse de l'interaction sociale

Notre modèle d'analyse de cette unité de base emprunte au modèle de développement langagier de Deleau (1990) ses trois niveaux d'analyse des interactions, également repris par Gilly, Roux et Trognon (1999).

Le premier niveau, *le contexte situationnel*, renvoie à la situation légitimant le déroulement de l'interaction. En effet, l'interaction n'existe pas en soi, elle existe toujours au sein d'un milieu culturel permettant à la situation d'avoir du sens (Berger et Luckmann, 2012).

Le deuxième niveau, *le contexte interactionnel*, permet de préciser les fonctions du langage dans les échanges ainsi que les mouvements langagiers possibles. Ce niveau permet, en particulier, de décrire l'espace dont dispose l'athlète pour s'approprier les mots.

Le troisième niveau, *le contexte interdiscursif*, permet d'analyser les signes produits par chaque interactant, leurs accords subséquents et leur négociation. Ce niveau renvoie donc à la description de la construction sémantique de l'objet sur lequel porte l'interaction et sur la prédication que tiennent les mots sur cet objet, c'est-à-dire la construction de la signification.

4.4.1 Le contexte situationnel

Le contexte situationnel « renvoie aux conditions institutionnelles, temporelles et matérielles de la situation. » (Gilly et al., 1999, p. 15). Ces conditions n'existent pas en elles-mêmes, elles existent toujours en rapport avec les interactants. Ainsi, le contexte situationnel ne décrit ni des caractéristiques générales du sport ni des facteurs

génériques mais ce que Gibson a nommé l'*affordance* d'un système animal-environnement (Luyat & Regia-Corte, 2009), ici d'un système situation-interactants. En effet, l'affordance précise les possibilités d'action entre les caractéristiques de la situation et les caractéristiques des interactants.

L'analyse des affordances de la situation décrit ce qui existe non pas par la volonté ou les intentions des sujets, mais par la nécessité de la relation entre la situation et les interactants. Prenons l'exemple d'un plongeur et de son entraîneur. Suite à la réalisation de sa figure, le plongeur doit nager pour garder sa tête hors de l'eau et interagir avec son entraîneur. L'athlète doit donc, par nécessité, faire deux actions, nager et discuter, ce qui limite sa capacité de prendre part à l'interaction. De son côté, l'entraîneur supervise plusieurs athlètes et voit son activité de supervision multipliée lorsqu'un autre athlète plonge. Ainsi quand un autre plongeur fait sa figure pendant qu'il discute avec le plongeur nageant dans la piscine, l'entraîneur mène deux activités en simultanée. Ces conditions limitent les affordances de la relation situation-plongeur/interactant. En effet, le temps alloué à l'interaction est court, le type d'interaction possible place l'entraîneur comme principal locuteur et seul son corps peut être utilisé pour représenter l'action.

En plus de l'affordance du système situation-interaction, le contexte situationnel inclut les affordances du couple entraîneur-athlète. Ces affordances peuvent être conceptualisées comme des contrats de communication (Le Paven, 2008; Sensevy, 2001), c'est-à-dire des attentes réciproques entre les interactants sur des enjeux possibles dans la relation entre l'entraîneur et l'athlète. Parmi celles-ci, trois types d'enjeux relationnels sont cruciales au sein d'une relation entraîneur-athlète : l'enjeu intermodal, les enjeux didactiques et les enjeux de care/domination.

L'enjeu intermodal permet de pallier l'impossibilité pour l'athlète de percevoir visuellement son corps comme un observateur extérieur le percevrait. En effet, les organes perceptifs sont non seulement des ressources, mais également des obstacles pour l'athlète (Jankélévitch, 1966; Merleau-Ponty, 1976). Les yeux de l'athlète perçoivent devant lui (ressource), mais ne peuvent percevoir la forme totale de son corps (obstacle). L'entraîneur, quant à lui, ne peut ressentir les proprioceptions de l'athlète (obstacle), mais possède cependant une expérience sensitive plus ou moins développée selon qu'il a été lui-même un plongeur (ressource). Pour faire face à l'impossibilité de ce transfert perceptuel, l'entraîneur et l'athlète peuvent tenter de construire des objets porteurs d'une intersubjectivité, où chacun des protagonistes « a l'impression ou (l'illusion) qu'ils se comprennent » (Rommetveit cité dans Grossen, 2014). Cette intersubjectivité⁴⁹ est permise par le partage d'objets supposés communs par les deux protagonistes, à condition que chacun les pense centraux pour l'autre (Rommetveit cité dans Grossen, 2014). De plus, une présupposition de savoirs partagés entre les interactants doit exister (Eco, 1992; Rommetveit cité dans Grossen, 2014). Par exemple en sport, un athlète pourrait dire : « *j'ai senti que mon saut avait bien monté, j'ai senti mes jambes raides. Il ressemblait à quoi ?* » Et l'entraîneur pourrait répondre « *ta position était bien, tu avais une cassure dedans vers la fin. Comment as-tu senti tes jambes dans la sortie de rotation ?* ». Dans cet exemple, les deux protagonistes acceptent d'échanger sur la position et le ressenti du corps. Pourtant, l'athlète n'a pas perçu visuellement au cours du plongeon la cassure et l'entraîneur n'a pas ressenti ce que bien monter représente.

⁴⁹ La relation intersubjective s'applique à l'ensemble des enjeux mais est centrale dans l'enjeu intermodal.

Ces objets de discussion (la montée du saut et la position des jambes) sont multimodaux car ils reposent sur la complémentarité de la vision de l'entraîneur et de la sensation de l'athlète. Ils deviennent des affordances intersubjectives grâce à la connaissance implicite du saut et de ses actions requises et à une focalisation commune sur les *jambes*.

Les enjeux didactiques, quant à eux, caractérisent les attentes que les interactants ont l'un envers l'autre dans l'acquisition et la transmission de savoirs (Le Paven, 2008). En effet, une dissymétrie existe entre l'entraîneur et l'athlète, celui-ci attendant que l'entraîneur lui transmette des savoirs biomécaniques et culturels. Ces savoirs lui sont reconnus par une formation institutionnelle accréditée et une expérience professionnelle. Pourtant, dès que le niveau d'expertise de l'athlète s'élève, cette dissymétrie peut évoluer et même s'inverser pour certains objets. Ces savoirs et connaissances de l'athlète proviennent de son expérience sensitive et réflexive (Chapitre III). Ainsi, cette double dissymétrie des savoirs permet non seulement à l'entraîneur et l'athlète d'introduire des objets plus variés, mais également de faire évoluer leurs attentes mutuelles, c'est-à-dire l'espace dont ils disposent dans l'interaction. L'enjeu didactique correspond ainsi à des affordances sur la construction des représentations existant dans l'univers sportif.

L'entraîneur et l'athlète ont également des enjeux de soin. Pour mener cet enjeu du *care* (Poczwadowski et al., 2002), l'athlète et l'entraîneur peuvent (1) *favoriser* leur interaction au détriment d'une interaction avec une autre personne ou de toute autre occupation ; les interactants peuvent (2) *protéger* les affects et les cognitions de l'autre et peuvent faire preuve (3) *d'intérêt et de recherche de connaissance* sur l'autre pour mieux le comprendre ; (4) *négoier un consensus* pour considérer le point de vue des deux protagonistes ; exprimer de (5) *la confiance*, (6) du *respect*, (7) *de l'attention* et (8) *de la croyance* en l'autre ; (9) le *partage* des émotions et de son histoire personnelle faisant également partie de cet enjeu de *care*. Ainsi, des affordances visant le soin sont

possibles puisqu'une variété de mots porteurs de l'enjeu de care peut être présente⁵⁰ dans l'interaction entraîneur-athlète.

Bien que présentées de façon disjointe, ces affordances peuvent prendre place à l'intérieur des mêmes mots. Par exemple, un entraîneur pourrait dire « *tu as bien poussé, ça t'a permis de monter au bon angle* », impliquant ainsi l'enjeu de care (*bien* - renforcement), l'enjeu didactique (*bien poussé* – qualité technique) et l'enjeu intermodal (*bien poussé* – description du mouvement) au travers de l'objet de discussion (*bien poussé*).

En définitive, le contexte situationnel renvoie aux conditions déterminant ce qui peut se produire et ce qui ne peut pas se produire. Il est donc la nécessité avec laquelle l'entraîneur et l'athlète jouent pour agir dans l'interaction.

4.4.2 Le contexte interactionnel

Gilly, Roux et Trognon définissent le contexte interactionnel comme un ensemble d'« actes ou comportements des partenaires (interactants), leur interdépendance et enchaînements séquentiels » (1999, p. 17). Les *actes* ou *comportements* dans l'interaction réfèrent à des unités de langage (un son, un mot, groupe de mots, etc.) ayant une signification minimale pour agir avec l'intention d'atteindre certains buts

⁵⁰ Toutefois, si les conditions permettent l'actualisation d'enjeux de *care*, elles permettent également l'actualisation d'enjeux de domination. En effet, tant l'un que l'autre renvoie à une relation de co-dépendance.

(Vanderveken, 1993). Par exemple, en plongeon, l'entraîneur agit sur son athlète par l'acte de langage : « *Il est bon, le plongeur Claude !* ».

Cet acte de langage a une ou des fonction(s). L'entraîneur interpelle son athlète pour le faire regarder le plongeur Claude, parce qu'il pourrait s'en inspirer. Ce faisant, la fonction de l'unité de langage dépasse la seule qualification de Claude (« *il est bon* »). L'analyse des mots de l'interaction dans le contexte interactionnel repose sur cette distinction entre la fonction de l'acte de langage et son contenu propositionnel.

Pour catégoriser les fonctions possibles d'un acte de langage, nous nous inspirons des fonctions du langage de Jakobson (1963). Cette catégorisation est ensuite réinvestie pour étudier les structures d'interaction, que nous conceptualiserons, à la suite de Bruner (Ratner & Bruner, 1978) comme des formats.

Les fonctions du langage

Les éléments constitutifs d'un acte de langage, tels qu'énoncés dans le schéma de la communication verbale (Jakobson, 1963) sont le contexte, le destinataire, le destinataire, le contact (l'attention), le code et le message. Six fonctions sont donc répertoriées (Figure 4.2) :

1. La fonction référentielle est relative au contexte et décrit la situation.
2. La fonction expressive ou émotive, « est centrée sur le destinataire et vise à l'expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (Jakobson, 1963, p. 401).
3. La fonction conative vise à agir sur le destinataire en modifiant sa pensée ou ses actions.

4. La fonction phatique vise à attirer le destinataire ou à conserver le contact avec celui-ci.
5. La fonction métalinguistique porte sur le code et correspond au langage sur le langage (les *c'est-à-dire*, les définitions de termes, etc.).
6. La fonction poétique se produit lorsque la matérialité du langage (message) devient aussi importante que le message.

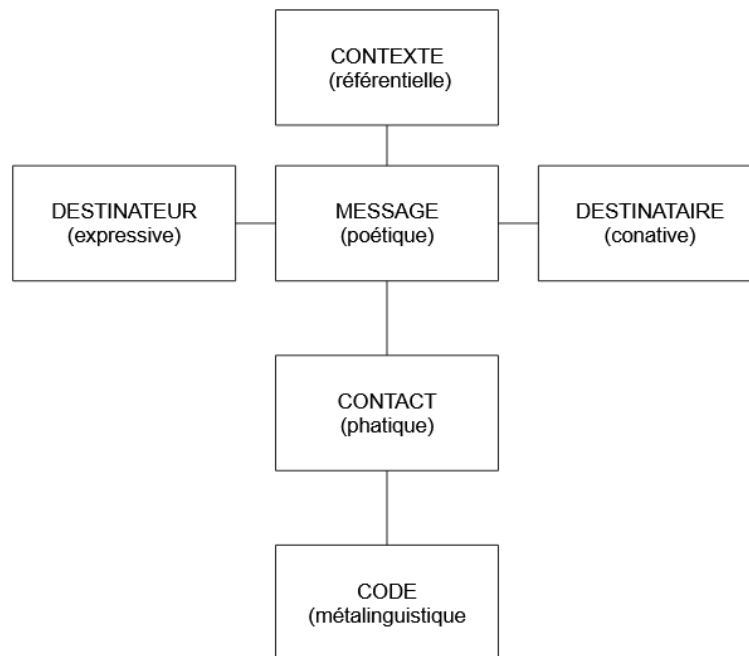


Figure 4.2 Schéma de la communication verbale et fonctions associées

Note : repris de Jakobson (1963)

Chaque acte de langage comporte l'ensemble de ces fonctions (Hébert, 2011). En effet,

chaque élément constitutif d'un acte de langage porte une fonction. Par exemple, dans l'acte de langage suivant : « (athlète) *J'ai senti que j'étais resté un peu plus devant* »⁵¹, deux fonctions principales se distinguent: une fonction expressive par l'énonciation d'un état interne (par l'usage du j', par l'usage du mot senti qui renvoie à une indication subjective hors de l'observation) et une fonction référentielle par l'utilisation d'un verbe d'état (rester). Les autres fonctions sont présentes, mais peu investies.

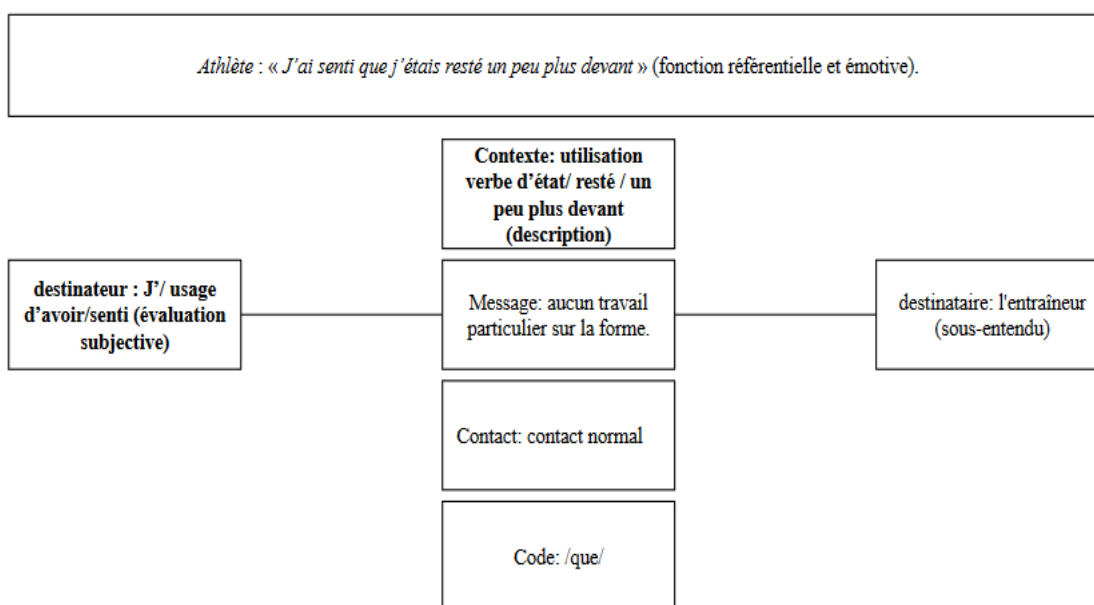


Figure 4.3 Exemple de catégorisation des fonctions selon le schéma de Jakobson (1963)

⁵¹ Le verbatim provient de l'introduction de la thèse de Rolland (2011) sur *la connaissance des entraîneurs experts en gymnastique artistique : entre perception de formes et intelligibilité pratique*.

Chaque acte de langage d'un interactant, pris isolément, est ainsi associé à ses fonctions principales. Il reste ensuite à rendre compte de la chronologie de ces fonctions et de leur enchaînement au cours de l'interaction, c'est-à-dire dans la suite des actes de langage. Reprenons l'exemple ci-dessus en présentant, cette fois, la suite des actes de langage :

Tableau d'analyse 4.1 Fonctions d'une interaction

Extrait	Identification des fonctions
E : « Qu'est-ce que tu as senti ? » ¹	Fonction phatique et fonction conative – intégration du premier objet
A : « J'ai senti que <u>J'étais resté un peu plus devant</u> » ²	Fonction référentielle et émotive – réponse à demande de sentir préalable
E : « Voilà...	Fonction conative et phatique – détermination du bon ou de l'erroné
E : est-ce que tu as senti l'action talons ³ qui <u>t'a fait rester devant</u> ou pas ? »	Fonction conative, fonction référentielle, fonction métalinguistique de l'action talon et du rester de l'athlète

Notes : A pour Athlète, E pour l'entraîneur

¹ La fonction conative permet à l'entraîneur d'introduire l'objet (**le ressenti de l'athlète**) qui sera repris dans l'ensemble de l'interaction.

² L'athlète, en réponse à la fonction conative de l'entraîneur¹, produit une fonction référentielle sur l'**objet** introduit préalablement.

³ L'entraîneur utilise la fonction conative pour questionner l'athlète sur le même premier **objet**¹. Pour ce faire, il utilise une fonction référentielle³ introduisant alors un nouvel **objet** (**action-talon**). Il intègre

également la description² de l'athlète comme référence au nouvel objet à l'aide d'une fonction métalinguistique.

Cette analyse met à jour les mécanismes d'interdépendance des fonctions et fait la démonstration de leur action sur les objets de l'interaction.

La structure d'interaction, la routine interactive et son arborisation

Outre la démonstration de l'interdépendance des fonctions, le tableau 4.1 montre que la succession des fonctions de l'interaction produit une structure. En effet, la fonction phatique du premier acte de langage ouvre l'interaction nécessaire à la prise de contact et à la protection de l'autre (Goffman, 1998). La suite de l'analyse révèle une structure de question-réponse et d'étayage (E : question conative- A : réponse référentielle et expressive- E : question conative, référentielle et métalinguistique). Ces structures interactives et répétitives sont « des situations microsociales organisées selon des règles constitutives autonomes » (Deleau, 1990, p. 86) ou, comme les désigne Bruner, des formats (Ratner et Bruner, 1978).

Les formats, ou routines interactives, sont identifiables de deux façons: 1) la routine interactive comporte une alternance d'actes entre les interactants en produisant un cycle, 2) ce cycle s'ouvre et se conclut à l'aide d'actes spécifiques (Tableau 4.1) (Deleau, 1990).

Pour analyser les routines d'interactions, nous nous inspirons de l'étude du format de Ratner et Bruner (1978). Dans leur recherche, ces auteurs étudient la routine d'interaction entre un bébé et sa mère lors du jeu du « coucou » dans lequel l'un des interactants disparaît derrière un écran (p. ex. ses propres mains) puis réapparaît. Ratner et Bruner observent qu'une structure d'interaction permet l'internalisation de normes

sociales et l'apprentissage des règles du langage. Cette structure prend la forme d'un arbre inversé (Figure 4.4) :

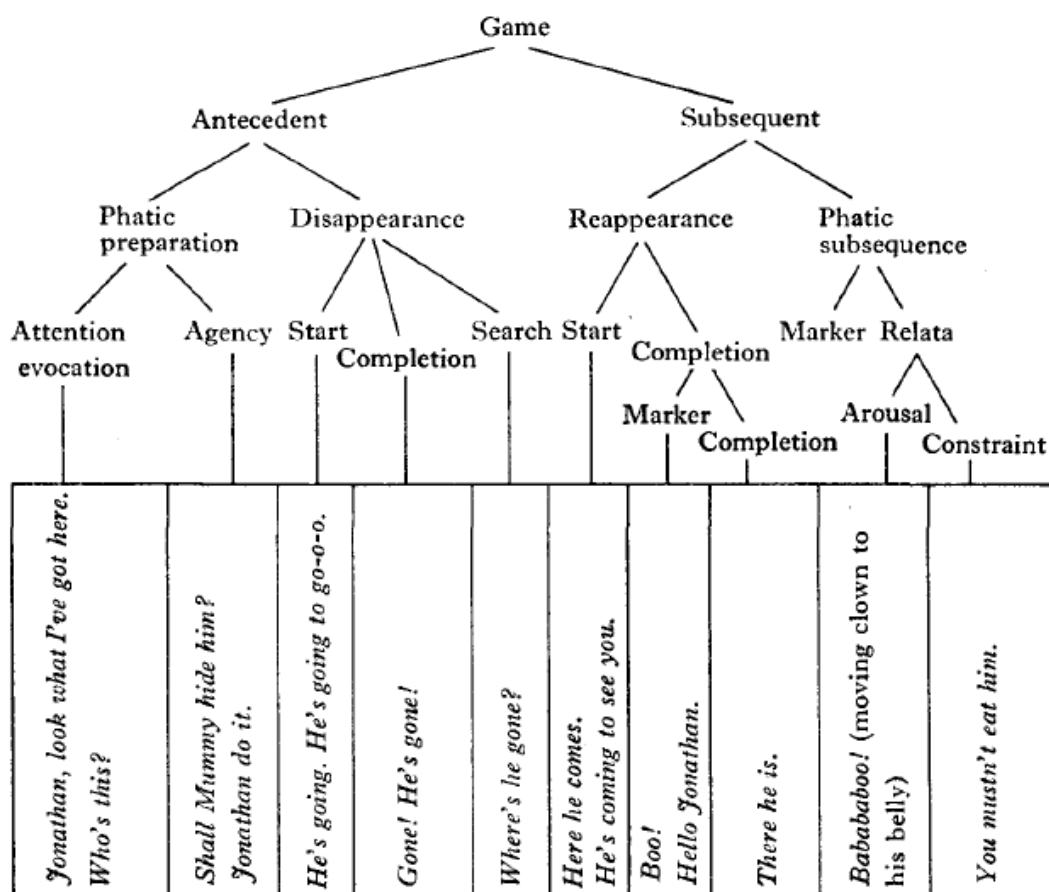


Figure 4.4 Structure du format d'interaction du jeu du coucou

Note : repris de (Ratner & Bruner, 1978)

Ainsi, le format entre le bébé et sa mère comporte une ouverture visant l'attention (phatic preparation), des actions réparties en segments (*disappearance* et *reappearance*) et, finalement, une fermeture de l'interaction (*phatic subsequence*) attirant l'attention sur autre chose que le jeu. Ainsi, le bébé apprend que le jouet va disparaître et réapparaître et ce, à l'intérieur d'un moment délimité par l'ouverture et par la fermeture.

Dans le cas des routines interactives en sport, une structure d'interaction crée des attentes et des connaissances sur le déroulement de l'interaction (contexte situationnel). Par exemple, une interaction pourrait toujours commencer par une question (1) phatique et conative de l'entraîneur. Par la suite, un athlète répond avec (2) une fonction référentielle et émotive, l'entraîneur reprend à chaque fois par une fonction (3) référentielle et métalinguistique puis prescrite à l'aide d'une (4) fonction conative et référentielle (Figure 4.5).

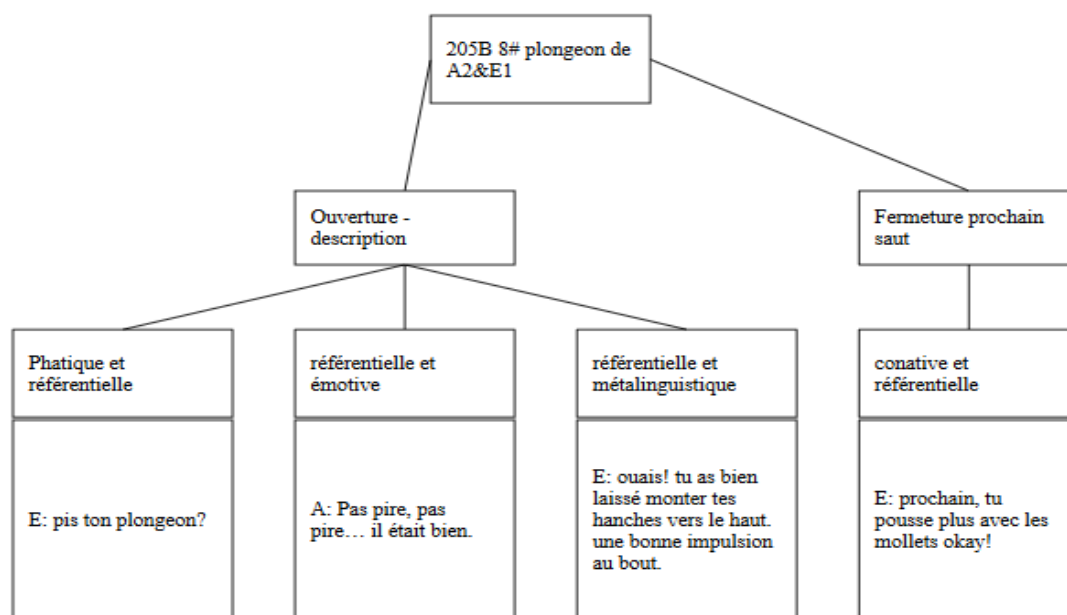


Figure 4.5 Exemple de structure d'interaction entre athlète et entraîneur

Ici, l'entraîneur dirige l'interaction, détermine ce qui est bien (« *ouais* ») et prescrit la prochaine action de l'athlète. Les objets de l'interaction (l'action plongeon, le mouvement des hanches et le mouvement du prochain saut) sont ainsi assujettis à la structure et aux attentes. L'entraîneur et l'athlète peuvent non seulement jouer sur une inversion des rôles (et des fonctions) au fil du temps, comme dans l'exemple de l'interaction entre l'adulte et le bébé (Ratner et Bruner, 1978), mais aussi modifier la structure pour introduire une variation sur les objets partagés.

En effet, ces formats produisent en premier lieu une typification (Filliettaz, 2005) de l'interaction sur laquelle l'entraîneur et l'athlète peuvent s'appuyer pour ne pas avoir à négocier chaque interaction qu'ils produisent (Goffman, 1998). Cette typicalité est propre à un collectif (les sportifs) ou à une dyade donnée (un entraîneur et un athlète en particulier), c'est-à-dire à des pratiques qui sont « des unités praxéologiques qui se distinguent par leur caractère récurrent et qui font l'objet d'une stabilisation, même relative, à un moment donné de l'histoire d'un individu ou d'un collectif » (Filliettaz, 2005, p. 7). Mais il y a plus : si l'athlète et l'entraîneur produisent bien ce format, leur interaction ne se délimite pas seulement à ce cadre (Goffman, 1973; Nizet & Rigaux, 2014), car ils sont des acteurs (Filliettaz, 2005) capables de modifier le déroulement de l'interaction selon leurs intentions et leurs buts (K'Bidy et Escalié, 2017). Notre modèle doit donc permettre d'étudier comment les interactants agissent sur l'interaction, c'est-à-dire à la fois sur la place qu'ils occupent l'un par rapport à l'autre, sur la temporalité et sur l'introduction ou la disparition des objets de discussion.

Les mouvements au sein de l'interaction : places, temps et objets

Pour faire varier la structure, l'entraîneur et l'athlète s'appuient sur une typicalité, mais en modifient les paramètres et ainsi transforment les forces affectives en présence dans l'interaction. Ces trois mouvements correspondent en didactique (Sensevy, 2001; Sensevy et al., 2000) à la topogenèse, à la chronogenèse et à la mésogenèse.

La topogenèse

La topogenèse est la variation de l'espace et des rôles (*topo*) occupés par les interactants. Dans l'étude de Ratner et Bruner (1978), l'appropriation des fonctions de disparition et d'apparition par le bébé représente une topogenèse. En sport, une topogenèse peut se produire lorsqu'il y a transfert et inversion des fonctions des interactants. Lorsque le transfert se produit pour un rééquilibrage de la dissymétrie, la topogenèse représente

un moment de développement. Par exemple, un plongeur peut refuser une prescription et en suggérer une autre plus adéquate selon lui. Lorsque la topogenèse accroît la dissymétrie, elle accroît également la prise en charge de l'activité par l'entraîneur (Le Paven, 2008). Par exemple, un entraîneur pourrait demander « *comment tu t'es senti ?* » à son athlète, et voyant que ce dernier est incapable de répondre, il pourrait suggérer des possibilités. La topogenèse correspond à une modification de l'espace dont dispose chaque interactant pour affecter l'autre interactant ou encore lui-même.

La chronogenèse

La chronogenèse « rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le « défilé ») des objets de savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir » (Cohen-Azria et al., 2007, p. 23). Par exemple, la chronogenèse peut s'inscrire dans la répétition d'actes de langage ayant les mêmes objets et la même répartition de l'espace, indiquant ainsi une non-affectation de l'athlète par l'acte de langage, ou encore par l'articulation de deux actes de langage contenant des objets distincts, affectant ainsi l'interactant visé par la combinaison des deux actes de langage.

La mésogenèse

La mésogenèse décrit « les moyens de la production d'une forme de milieu que professeurs ou élèves peuvent mobiliser (...) » (Mercier et al., 2002, p. 11). Cette genèse est un espace de référence et de production d'objets partagés. Elle renvoie à la mise en place du contenu affectable par les actes de langage. Par exemple, si un entraîneur modifie l'interaction en proposant « *as-tu pensé à ton haut de corps ?* », le concept *haut de corps de l'athlète* devient un objet affectable par les actes de langage de l'entraîneur et de l'athlète. Dans l'interaction, la mésogenèse se réalise par l'ajout d'une fonction référentielle ou métalinguistique au sein de la routine interactive. Elle

peut également se présenter à l'aide d'instruments matériels tel le dessin ou la vidéo puisqu'ils deviennent des objets de référence.

Reprenons l'exemple de l'action-talon à la lumière des trois genèses :

Tableau d'analyse 4.2 Analyse des mouvement dans une interaction

Locuteur	Extrait
Entraîneur	« <i>Qu'est-ce que tu as senti ?</i> » (topogenèse)
Athlète	<i>J'ai senti que j'étais resté un peu plus devant</i> (mésogenèse)
Entraîneur	<i>Voilà...</i> (chronogenèse)
	<i>Est-ce que tu as senti l'action talons qui t'a fait rester devant ou pas ? »</i> (mésogénese et chronogénese venant modifier la mésogenèse)

Le « Qu'est-ce que » du premier acte de langage, porteur d'une topogenèse, limite l'espace de l'athlète en le forçant à énoncer son ressenti. Ainsi l'introduction de l'objet, c'est-à-dire une mésogenèse de l'athlète, n'est pas pleinement volontaire de la part de l'athlète et présente ainsi un objet qui peut être faiblement investi par celui-ci. Le troisième acte de langage correspond à une chronogenèse et vient ancrer cet objet comme étant celui sur lequel l'interaction portera (« *Voilà* »). Il prolonge ainsi le

partage d'espace asymétrique. Finalement le quatrième acte de langage, produit une mésogénese et une chronogénese venant modifier la mésogénese que l'athlète a été engagé à produire.⁵²

Ainsi le format présente une interaction dans laquelle un objet appartenant à l'athlète est travaillé alors que l'analyse des mouvements peut montrer que cet objet appartient peu à l'athlète et correspond à ce que l'entraîneur veut travailler. Cette interaction est alors une médiation sociale avec peu d'espace pour l'appropriation chez l'athlète.

En définitive, le contexte interactionnel, en utilisant et en s'appuyant sur les ressources du contexte situationnel, contient les fonctions des actes de langage réalisés par les interactants. L'analyse de ces actes de langage repose sur l'identification de formats porteurs des pratiques et donc d'intention non négociée, tandis que l'analyse des genèses didactiques renvoie aux affects que portent les actes de langage dans l'interaction.

4.4.3 Le contexte interdiscursif

L'analyse des ressources et des fonctions demeure encore insuffisante pour rendre compte du développement sémantique se déroulant dans l'interaction. En effet, pour comprendre le développement des significations, nous devons analyser, d'une part, la réalisation de la pensée dans le langage, c'est-à-dire la production de signes et, d'autre

⁵² Cet exemple est cependant incomplet. L'analyse de marqueurs extralinguistiques serait importante puisqu'ils peuvent nuancer les genèses en portant une partie des intentions des interactants.

part, l'interaction entre les signes produit par les interactants. Le concept de contexte interdiscursif rend compte de ces deux niveaux d'analyse.

Le signe

Les entraîneurs agissent sur leurs athlètes en utilisant des signes langagiers (mot, bruit, signe corporel, dessin, etc.) à visée communicationnelle⁵³. Le signe se définit par sa fonction sémiotique, c'est-à-dire par sa capacité d'attribution de sens (Tabouret-Keller, 1989; Vygotski, 1934/1997). En s'inspirant de Paulhan, Vygotski (1934/1997, p. 491) affirme que le sens d'un mot « représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. »

Le mot, selon Vygotski (1934/1997), comporte non seulement une part individuelle, le sens mais également une part sociale, la signification. Par exemple, le signe « rester » a plusieurs significations (Figure 4.6) :

⁵³ Les signes ne sont pas exclusifs à la communication langagière. Ils sont également présents dès l'enfance prélinguistique (Moro et Rodriguez, 1997) dans les normes d'utilisation des objets matériels. Par exemple, dans l'usage du signe « *main* », il y a l'entité corporelle désignée symboliquement (« *donne-moi la main* »). Dans le signe qu'est la main matérielle, il y a des significations fonctionnelles et culturelles (par exemple dépendamment de la culture, la main porte la signification permettant l'usage d'ustensiles spécifiques selon des coutumes).

*A. Continuer à séjourner, B. Demeurer à un endroit, C. Se maintenir/continuer à être dans la même position, D. Continuer de ressentir l'effet agréable ou pénible de quelque chose.*⁵⁴

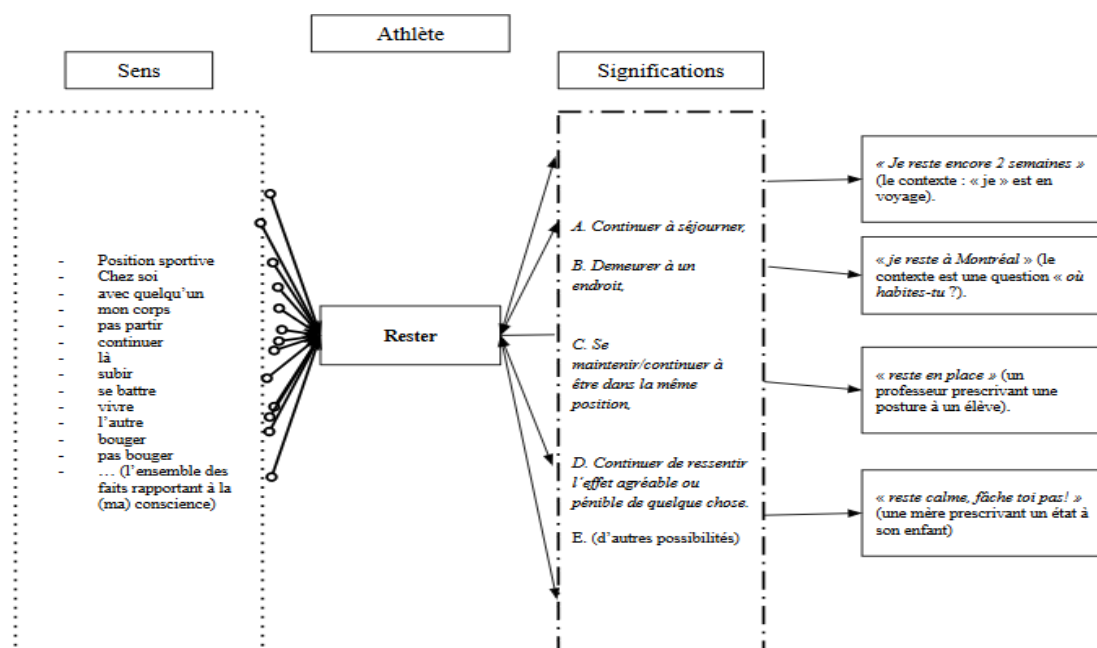


Figure 4.6 Représentation graphique de la relation entre sens et signification

Ces significations correspondent aux zones stables du sens selon Vygotski (Friedrich, 2001; Vygotski, 1934/1997). L'entraîneur et son athlète n'ont pas toujours connaissance des mêmes significations d'un même signe (Figure 4.7).

⁵⁴ A) « Je reste encore deux semaines » (le contexte : « je » est en voyage). B) « je reste à Montréal » (le contexte est une question « où habites-tu ? »). C) « reste en place » (un professeur prescrivant une posture à un élève). D) « reste calme, fâche toi pas ! » (une mère prescrivant un état à son enfant).

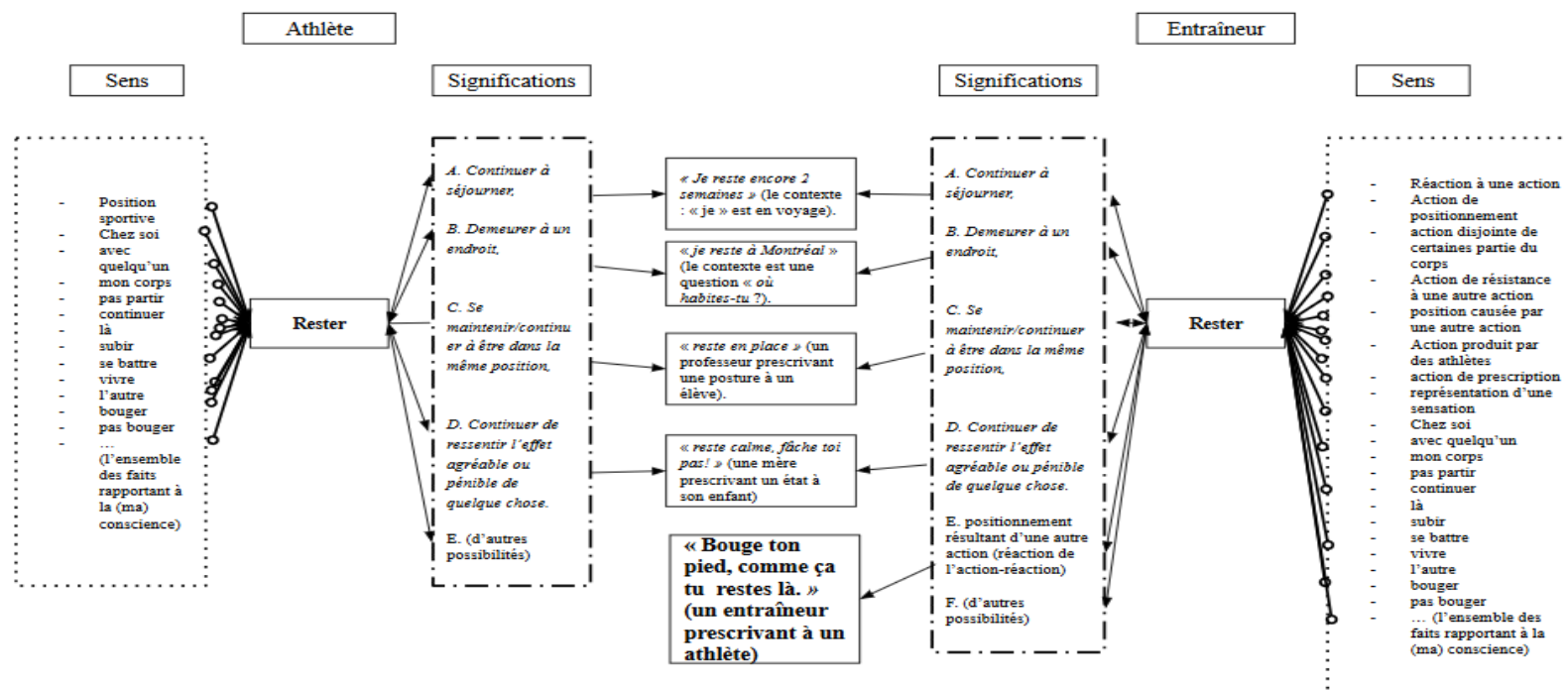


Figure 4.7 Représentation graphique de la différence de signification et de sens entre un athlète et un entraîneur

En définitive, l'entraîneur et son athlète sont dotés de ressources différentes même s'ils prononcent les mêmes mots, tant en termes de sens qu'en termes de significations. Comment, dès lors, chaque interactant réussit-il à actualiser une signification dont l'autre personne pourrait s'emparer ?

L'actualisation d'une signification

Pour communiquer, les interactants réduisent le sens d'un signe à l'actualisation d'une seule signification de celui-ci parmi les possibilités. Pour actualiser une seule signification, l'interactant s'appuie non seulement sur la réalisation de plusieurs autres signes, mais également sur le contexte. Par exemple, un gymnaste dit à son entraîneur : « *J'ai senti que j'étais **resté** un peu plus devant.* »

Chez cet athlète, « **rester** » se rapporte à *senti* et à l'usage du verbe *être* référant ainsi à la signification D (voir supra) : « Continuer de ressentir ». Cette actualisation de la signification de rester dépend des signes avoisinants (*senti, étais, un peu plus devant*). Ainsi, l'actualisation d'une signification d'un signe (*rester*) se produit quand une partie de son contenu sémantique est compatible avec celui des signes avoisinants (*senti, étais, un peu plus devant*). Cet accord est désigné comme une isotopie (Rastier, 1985; Siblot, 1989).

L'actualisation d'une signification repose non seulement sur cette isotopie, mais également sur le contexte situationnel de l'énonciation. Ci-dessous, le gymnaste échange à propos d'une figure effectuée à la barre. Ainsi, pour communiquer, les interactants produisent une série de mots possédant une cohérence entre eux et avec le contexte situationnel. Toutefois, les significations et les isotopies peuvent être distinctes entre les interactants. Par exemple :

Athlète : « *J'ai senti que j'étais **resté** un peu plus devant.* »

Entraîneur : *Voilà... est-ce que tu as senti l'action talons qui t'a fait **rester** devant ou pas ? »*

Dans cet exemple, chez l'athlète, comme nous l'avons déjà montré, « **rester** » se rapporte à *senti* et à l'usage du verbe *être* référant ainsi à la signification D *Continuer de ressentir*. Chez l'entraîneur, le signe « **rester** » rapporte à la signification C *Maintenir dans la même position* afin d'être cohérent avec les signes *senti*, *a fait*, *devant*, *action* et *talon*. De plus, cette signification est plausible puisque l'athlète vient de produire une action corporelle.

Cet exemple montre que l'interaction est possible malgré l'utilisation de significations distinctes par les deux interactants. Toutefois, pour se comprendre, ils négocient des significations communes.

La négociation des significations

L'exemple précédent met en évidence qu'un entraîneur et son athlète, tout en ayant un même objet (la sensation de « rester »), engagent discursivement, par l'actualisation de significations distinctes, des représentations différentes de cet objet. Pour négocier, les deux interactants focalisent et agissent sur le signe permettant la représentation de l'objet à l'extérieur d'eux.

Dans l'exemple « *J'ai senti que j'étais resté un peu plus devant* », l'athlète désigne le signe *rester* comme le signe focal représentant l'extériorité de l'objet (la sensation de rester), puisque le signe « *resté* » rapporte à une description (fonction référentielle, tableau 4.3) de la sensation, uniquement disponible pour l'athlète.

Tableau d'analyse 4.3 Identification du signe principal référent à l'objet

J' ai senti (fonction expressive)

que j' étais resté (fonction référentielle) un peu plus devant (qualification de la fonction référentielle)

L'athlète représente ainsi l'objet sensitif (signification D) « *resté* » comme un état qualifié par l'actualisation des signes « *un peu plus devant* ».

L'entraîneur, en utilisant le signe focal (*rester*), transforme l'objet-état en un objet-effet⁵⁵ en modifiant la signification du signe « *rester* » par l'ajout des signes « *a fait* » (Tableau 4.4). Cet ajout est possible non seulement par l'accord entre les champs sémantiques de *rester* (C) et *a fait*, mais également par la plausibilité que le contexte situationnel offre (action corporelle).

Tableau d'analyse 4.4 Identification de la cohérence des signes et de l'actualisation du signe *rester* chez l'entraîneur

est-ce que tu as senti l'action talons

qui t' a fait rester devant ou pas

⁵⁵ Nous attribuons ce qualificatif à l'objet puisque le signe « *a fait* » indique qu'il s'agit d'un effet de quelque chose.

Ainsi, l'objet, signifié par « *rester* », se transforme et devient une action de maintien prenant source dans autre chose et se qualifiant par « *devant ou pas* ».

L'action de l'entraîneur ne s'arrête pas là. Outre la transformation de l'objet focal de l'athlète, l'entraîneur tente d'introduire (mésogenèse) un second objet (« *action-talon* » - fonction référentielle) par la reprise de la fonction conative (« *est-ce que tu as senti* »). Ainsi, l'entraîneur transforme l'objet ciblé par la fonction expressive de l'athlète (« *j'ai senti* » - « *rester* » vers « *senti* » « *action-talon* »).

Tableau d'analyse 4.5 Exemple d'appropriation de la fonction expressive par la répétition du signe « *senti* » dans une fonction conative

est-ce que tu as senti (fonction conative) ***l'action talons*** (fonction référentielle)

qui t' a fait rester devant ou pas

Toutefois, la fonction métalinguistique suivante (« *qui t'a fait* ») transforme le second objet de l'entraîneur, l'action-talon sensitive, en le désignant comme l'action causant l'objet-état de l'athlète (par la reprise de la qualification de la fonction référentielle de l'athlète dans la fonction référentielle de l'entraîneur « *resté un peu devant/ devant ou pas* »).

Ainsi, l'entraîneur intègre l'objet de l'athlète au deuxième objet en intégrant le signe focal comme un effet de l'objet représenté par le signe « *action-talon* ». Cette action de l'entraîneur est possible par l'accord des champs sémantiques de sentir/action-talon et action-talon/resté.

Ainsi, l'entraîneur accepte la signification du « *rester* » de l'athlète et la transforme en une réaction à l'objet « *action-talon* » (*action* ayant la signification d'action-réaction).

Tableau d'analyse 4.6 Exemple d'intégration d'un objet à un deuxième par la fonction conative et la fonction métalinguistique

est-ce que tu as senti (*fonction conative*) *l'action talons* (*fonction référentielle*)

qui t' a fait

rester devant ou pas (*fonction métalinguistique*)

Comme montre cet exemple, les négociations entre l'entraîneur et l'athlète sont complexes. Elles se produisent à la fois dans les signes, dans la combinaison des signes et dans les fonctions attribuées aux signes. Ces négociations sont menées par les interactants pour transformer la représentation de l'objet de l'autre et, ainsi, ses propres objets.

En définitive, l'entraîneur et l'athlète communiquent par la réalisation de leur pensée au travers des signes. En cours d'échange, dès lors qu'un interactant reprend le discours de l'autre, il y a négociation car ni l'un ni l'autre ne possède la même signification de l'objet médié par les signes. Le contexte interdiscursif permet de mettre à jour les signes produisant le développement des significations de l'athlète et de l'entraîneur.

4.5 Conclusion

Nous venons de construire un modèle d'analyse des mots de communication entre l'entraîneur et l'athlète. Cette étude de la signification fonctionnelle des mots que

l'athlète s'approprie pour agir sur lui-même correspond à la fonction interpsychique du développement du discours interne en rapport à la situation visée par l'interaction.

On l'a vu, le modèle proposé a un tout autre enjeu que le modèle catégoriel ou que les modèles prescriptifs en psychologie du sport. En effet, il se centre sur des interactions sociales⁵⁶ pour en connaître les mécanismes. Nous espérons que le chercheur trouvera dans ce modèle un instrument psychologique⁵⁷ pour saisir la nécessité⁵⁸ menant des interactants à agir (contexte situationnel) et pour décrire les actions qui deviendront causes⁵⁹ probables du discours interne de l'athlète (contexte interactionnel et contexte interdiscursif).

Seuls quelques exemples ont illustré ici ce modèle. Sa validation requerrait des matériaux langagiers relatifs à des pratiques interactives entre entraîneurs et athlètes. Pour construire ces matériaux, deux possibilités sont envisageables.

En premier lieu, il serait possible d'enregistrer des interactions entraîneur-athlète longitudinalement, ce qui permettrait de percevoir les mouvements interactionnels et la construction sémantique. Ce type de recueil de données serait néanmoins risqué. En effet, la capacité de mouvement des interactants peut être limitée par les contraintes de la situation, en particulier lorsque celle-ci offre peu de temps et d'espace à l'athlète et à l'entraîneur. Plus encore, le format d'interaction typique d'une culture sportive peut parfois n'offrir à l'athlète qu'un formatage de son activité, celle-ci devenant alors l'objet de l'entraîneur. Dans ce type d'interactions, la médiation sociale fait disparaître

⁵⁶ Nous pourrions dire des situations présentant des méthodes indirects naturelles.

⁵⁷ Voir Chapitres I et II.

⁵⁸ C'est-à-dire dans une connaissance de ce qui affecte les interactants.

⁵⁹ C'est-à-dire la genèse d'un instrument psychologique pour l'athlète.

le « je » de l'athlète qui devient simple réceptacle des injonctions de son entraîneur sans appropriation de cette force injonctive. Il y a alors absence de co-construction des contenus sémantiques. Ainsi, lors d'une intervention de ce type, un entraîneur peut dire à son athlète « *place tes bras le long de ton corps et suit le mouvement du saut* » alors que l'athlète ne conceptualise pas la relation entre le bras et le saut. Même si l'athlète se dit « *les bras* » intérieurement, ces mots n'ont pas acquis la même force injonctive puisque le rapport de cause à effet entre les bras et le saut est resté du côté de l'entraîneur. Imaginons la suite : l'athlète apprend alors par essais et erreurs et construit la sémantique du rapport bras-saut par des expériences durement acquises où la médiation sociale aura servi principalement à centrer l'attention sur une partie du corps de l'athlète. Un tel formatage « ne produit le plus souvent que des effets qui constituent « un ouvrage inachevé », la constitution d'une expérience qu'il restera à développer en compétence » (Pastré et al., 2006, p. 191). Analyser ce type d'interaction, même sur la durée, ne permettrait donc pas de rendre compte du développement affectif et sémantique de l'athlète. L'analyse viendrait plutôt décrire l'action de formatage de l'entraîneur.

Il nous apparaît donc que la construction des matériaux serait favorisée par l'implication du chercheur dans le milieu pour transformer la pratique de l'entraîneur et de l'athlète, non pour leur prescrire des actions mais pour leur permettre de mener une activité sur une activité (Clot, 2002). Un tel dispositif requerrait l'enregistrement des interactions entre l'entraîneur et l'athlète. Lors de rencontres subséquentes, le chercheur favoriserait l'analyse du déploiement de la situation, des actions et des constructions sémantiques.

Au sein de ce dispositif, l'activité du chercheur et des interactants viserait un repérage des mots porteurs de prédications et de leur construction sémantique. Ce repérage favoriserait l'appropriation par l'athlète de ces mots comme instruments

psychologiques capables de le transformer, devenant ainsi potentiellement des mots du discours interne. En effet, lorsque l'athlète reconstruit la sémantique des mots porteurs de prédication, il leur donne en même temps le rôle d'un motif (Chapitre II et Vygotski, 2014), par exemple transformer son corps ou encore transformer sa psyché. L'analyse permet donc à l'athlète de faire émerger un « je » donnant à tel mot le pouvoir de le transformer selon sa signification.

Ce dispositif viserait donc l'appropriation par l'athlète et l'entraîneur de rôles et de capacités venant transformer en affects ce qui autrefois était de l'ordre du subi. Cette méthodologie s'inspire de la clinique de l'activité de Clot en psychologie du travail (2007) et vise le développement de l'activité conjointe de l'entraîneur et de l'athlète à propos de ses pratiques sportives plutôt que le développement de compétences psychologiques encapsulées chez l'athlète. Elle répond ainsi à l'appel de Hauw et Durand (2004) à dé-psychologiser la performance sportive en refusant d'isoler l'athlète de sa pratique.

CONCLUSION

Dans cette thèse, nous avons élaboré une conceptualisation vygotkienne du discours interne en sport. Nous soutenons que le discours interne est la réalisation de la pensée dans le mot. Nous nous sommes appuyé sur l'étude du cas de William, double médaillé olympique de ski de bosses, que nous avons rencontré dans un entretien rétrospectif. Convoquant d'autres auteurs contemporains, nous avons poursuivi le projet de Vygotski en réalisant l'étude de la réalisation de la pensée complexe dans le mot, c'est-à-dire celle de la signification fonctionnelle du mot chez l'adulte. Finalement, cette thèse nous semble poursuivre le projet amorcé par Vygotski à la fin de *Pensée et Langage*.

1. Le discours interne comme instrument psychologique

Nous avons l'ambition de développer une conceptualisation vygotkienne du discours interne en sport pour dépasser la vision réificatrice des recherches et modèles élaborés en psychologie du sport (Hardy et al., 2009; Hatzigeorgiadis et al., 2011; Latinjak et al., 2014, 2019; Latinjak, Hardy, et al., 2020; Van Raalte et al., 2016). En effet, dans les modèles actuels, le discours interne se rapporte à des catégories interprétatives que le chercheur impose au phénomène et aux sportifs.

Dans le premier chapitre, nous avons défini le discours interne comme un acte instrumental s'inscrivant dans une activité médiatisante, c'est-à-dire comme un phénomène situé, incarné et dynamique. Nous avons identifié les composantes du discours interne, c'est-à-dire la situation, le sujet et les mots comme instruments à partir

des différents écrits de Vygotski (2017; 1934a, 1928, 2010, 2014) et d'auteurs contemporains (Clot, 2015b, 2015a; Friedrich, 2001, 2012a, 2012b; Pastré, 2005; Pastré, 2011; Pastré et al., 2006; Rabardel, 1995, 2002, 2005; Vergnaud, 1990, 2013). Cette nouvelle définition représente un basculement épistémologique dans l'étude du discours interne en sport. En effet, notre modèle place l'action concrète que tient le sportif avec son mot au cœur de son analyse.

Dans le deuxième chapitre, nous avons mis en action cette nouvelle conceptualisation du discours interne à l'aide de nouvelles méthodes d'analyse. Nous avons analysé le mot-clé « En avant » que William se dit lorsqu'il fait un salto arrière double vrille sur le saut du haut. Les différentes propriétés tenues pour vraies (Vergnaud, 1990) par William et leurs relations composent une structure conceptuelle de la situation permettant à cet athlète de définir une action pour atteindre un but qu'il désire. Nous avons montré que : 1) le mot-clé fait apparaître une fonction langagière au sein d'une activité motrice, 2) le mot-clé prend en charge le déploiement des différentes actions possibles et actualise le choix de la bonne action, 3) le mot-clé permet l'apparition d'une rétroaction en direct sur l'action. Nous avons également soutenu que les mécanismes et les effets du discours interne requièrent l'adoption d'une perspective historique et développementale. En effet, en nous appuyant sur les écrits de Vygotski (2014), Spinoza (1993), Hegel (1817; Thullier, 2008; Vygotski, 2014) et Clot (2015b), nous avons conclu que les effets du mot-clé n'existent que par le rapport dialectique existant entre William et le mot. Ce rapport, par différence avec la perspective hégélienne, n'est pas contenu dans la nature du mot ou dans celle de William, mais dans l'histoire du développement de William, des mots et des conflits de motifs que porte la situation.

Dans le troisième chapitre, nous avons étudié le verbatim de William comme un récit lui permettant d'affirmer qui il est, c'est-à-dire un skieur de bosses devenu champion

olympique en utilisant des mots-clés. Une première lecture de ce récit adopte une perspective identitaire ricœurienne (Ricoeur, 1990). Elle montre que William a développé sa capacité à être affecté par des sensations proprioceptives et a développé sa volonté à les ressentir malgré la présence d'autres affects. Une deuxième lecture de ce récit, cette fois dans une perspective anthropo-psychologique (Rogoff, 1995), montre que les interactions avec les membres de l'environnement sportif sont également responsables du développement de la capacité à signifier des mots-clés de William et de la fonction qu'ils tiennent dans son activité. À l'issue de ces deux lectures, nous avons montré que le développement de William et du mot a servi à résoudre le conflit de motifs existant entre sa nature humaine et la culture de son sport. Cette résolution passe par le transfert de sa volonté dans ses mots-clés. Ceux-ci font migrer des sensations proprioceptives menant normalement à la peur vers sa mémoire et son attention. Cette migration transforme l'activité même de William et le développement de sa conscience puisqu'il est devenu cause de celle-ci. Ainsi, l'étude du discours interne est un phénomène complexe qui débute par l'étude de la situation et du conflit de motif qu'elle crée chez le sujet. L'étude des interactions entraîneur-athlète est également incontournable, car ce sont elles qui favorisent la construction sémantique des mots et la fonction des mots, c'est-à-dire la volonté qu'agissent les interactants. Ce chapitre affirme en conclusion que c'est en particulier par l'étude des interactions entraîneur-athlète que nous comprendrons comment un mot peut devenir instrument psychologique.

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté un modèle d'analyse du développement du discours interne dans sa phase intersubjective : l'interaction entraîneur-athlète. Nous distinguons trois niveaux empruntés au modèle du développement langagier de Michel Deleau (1990) : (1) la description de la situation d'interaction, (2) la fonction et le rôle des mots dans l'interaction en nous inspirant de la linguistique de Jakobson (Hébert, 2011; Jakobson, 1963) et des concepts de genèse

didactique et (3) la construction sémantique des mots selon la distinction sens/signification de Vygotski (1934/1997) et la sémantique interprétative de Rastier (Hébert, 2006; Rastier, 1985).

Cette méthode d'analyse est unique pour l'étude du discours interne en sport. En effet, elle permet de rendre lisible ce qui est difficilement visible. Nous l'avons donc inscrite dans la discussion comme instrument d'une praxis clinique pour aider les acteurs de l'interaction (entraîneur et athlète) à mieux saisir la place du discours interne dans leurs interactions. Ainsi, ils peuvent agir en connaissance de cause et donc être libres de tenir une pratique qu'ils désirent, valorisent et jugent bonne, c'est-à-dire en concordance avec leur éthique.

Au cours de ces chapitres, nous avons donc soutenu que le discours interne est une dialectique entre la pensée et le langage, nous avons décrit les mécanismes et effets de cette dialectique, nous avons montré que le discours interne se développe historiquement et finalement, nous avons développé un modèle d'analyse des interactions pour inscrire le discours interne dans une praxis clinique.

2. L'étude du mot dans le sport, terreau fertile pour accomplir le projet de Vygotski.

Nous venons de montrer comme les quatre chapitres de notre thèse ont permis, comme autant d'étapes, de conceptualiser le discours interne en sport grâce à la théorie de Vygotski. Ce faisant, nous pensons avoir réalisé le projet de Vygotski, c'est-à-dire l'étude du rapport entre la pensée et le mot dans la pensée complexe. Pour soutenir une telle affirmation, nous proposons à présent d'exposer comment notre thèse réalise les cinq indications d'étude du langage interne données par Vygotski dans *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1997) et dans ses notes personnelles (Psychologie concrète de l'homme (La psychologie historique), publié en annexe dans Brossard, 2017).

Première indication de Vygotski : « La toute première tâche d'une analyse qui se donne pour objet le rapport de la pensée avec le mot en tant que mouvement de la pensée au mot est d'étudier les phases à travers lesquelles s'effectue ce mouvement, de distinguer les divers plans par lesquels passe la pensée qui s'incarne dans le mot. » (Vygotski, 1934/1997, p. 438)

Cette première indication est réalisée dans le modèle instrumental du discours interne (Chapitre I). En effet, dans ce modèle, les propositions 3, 4 et 6 correspondent au mouvement de la pensée vers le mot. Ainsi, la troisième proposition affirme que la pensée débute son mouvement lorsqu'elle subit les affects provenant de la situation et qu'elle en fait sens. Le deuxième mouvement, correspondant au schème d'action instrumenté, déplace la focale de ce qui est à ce qui peut être, c'est-à-dire vers les inférences portant sur l'action du mot (proposition 4). Finalement, le dernier mouvement de la pensée correspond à sa réalisation, c'est-à-dire à l'énonciation du mot selon le schème d'usage (proposition 6).

Deuxième indication de Vygotski : « une analyse qui décompose un tout complexe en unité de base. Par unité de base nous entendons des produits de l'analyse telle qu'à la différence des éléments ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables. » (Vygotski, 1934/1997, pp. 63–64)

Dans cette thèse, les neuf propositions du modèle instrumental contribuent toutes à caractériser l'unité de base du discours interne : la signification fonctionnelle du mot. En particulier, les propositions 3-4-6 renvoient à l'analyse de la part du sujet, c'est-à-dire à la fonction que tient la signification du mot-clé, tandis que les propositions 5-7-8-9 renvoient à la construction sémiotique du mot-clé, c'est-à-dire à la signification. Les propositions 1 et 2, par la conceptualisation de la mécanique d'action des

instruments psychologiques et, par le principe d'activité médiatisante, rendent ces diverses parties vivantes en recréant les relations dynamiques existant entre elles.

Troisième indication de Vygotski : « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot. (...) Ce déroulement de la pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée. » (Vygotski, 1934/1997, pp. 438–439)

Les analyses menant à l'unité de base nous permettent alors d'expérimenter et ainsi de décrire de façon plausible la suite du mouvement, c'est-à-dire l'effet du mot dans la pensée, en particulier notre pensée de chercheur. En effet, en reprenant, tout comme Vygotski, les mots de Hegel, nous acceptons d'être servile⁶⁰, comme chercheur, aux mots de cet athlète. Notre désir de nous approprier la volonté des mots d'autrui devient alors négation de nous-même et nous dispose à reconnaître l'autre, chose que nous réalisons dans le travail descriptif des neuf propositions. La réalisation de ce travail de reconnaissance de l'autre devient alors appropriation des moyens de productions de sa volonté au travers des mots. Cette appropriation retourne alors le rapport de servitude. En effet, en disposant des moyens de production de la signification fonctionnelle du mot-clé, et en les communiquant dans le cadre de ce *travail* de thèse, nous pouvons, en tant que conscience ayant une volonté autre que celle de l'athlète, devenir capable de décrire de manière plausible l'action et l'effet qu'a eu ce mot sur sa pensée.

⁶⁰ Nous faisons référence à la dialectique du maître et du serviteur dans *La phénoménologie de l'esprit* (Van Reeth & Tinland, 2019). Nous croyons que cette manière de concevoir l'analyse d'un entretien renverse le rapport asymétrique habituel entre le chercheur et ses matériaux.

Quatrième indication de Vygotski : « un dernier pas dans l'analyse des plans intérieurs de la pensée verbale. La pensée n'est pas encore la dernière instance dans ce processus. Elle prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée, mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive. Elle seule peut répondre au dernier « pourquoi » dans l'analyse de la pensée. » (Vygotski, 1934a, p. 503-504)

Notre accumulation des moyens de production de la signification fonctionnelle du mot (propositions 1 à 9) nous permet de décrire des transitions et transformations entre la pensée et le mot lorsqu'ils atteignent une unité, c'est-à-dire une signification fonctionnelle. Cependant, tant la pensée que le langage possèdent une identité au-delà de cette unité. Pour étudier ce point, nous proposons de nous inspirer de la théorie du récit et de l'identité de Ricoeur, car elle présente l'identité comme le résultat d'une médiation rendue possible par des récits comme autant de modèles de configuration narrative de l'action (Tétaz, 2014), c'est-à-dire, dans une perspective vygotkienne, comme le produit d'un acte instrumental. Le récit, par ses caractéristiques, constitue en première instance une configuration de l'action se rapportant à *qui fait quoi et pourquoi* (motivation) et en deuxième instance une structure de sens interprétable rendant plausible que le sujet (volition) ait fait ce *quoi* en question et les raisons pour lesquelles il l'a fait (affects), c'est-à-dire le conflit de motifs menant au développement de l'instrument qu'est le mot du langage intérieur.

L'étude des mots-clés de William ne renvoie donc pas seulement à l'analyse sémiotico-descriptive, elle renvoie également au sens de la totalité du discours de William. Pour reprendre les mots de Vygotski, « le mot ne prend son sens que dans la phrase, mais la phrase elle-même n'acquiert son sens que dans le contexte du paragraphe, le

paragraphe dans le contexte du livre, et le livre dans le contexte de toute l'œuvre de l'auteur » (Vygotski, 1934/1997, p. 491).

À partir de ce moment, nous avons réalisé de manière empirique le projet que Vygotski conduit de manière théorique dans le dernier chapitre de sa vie, celui de décrire l'aspect interne du rapport entre la pensée et le langage, aspect oublié par la psychologie de son époque et de la nôtre à certains égards (Clot, 2015b). Pour ce faire, nous avons commencé par décrire les affects et motifs où prend naissance la pensée de William, la formation de sa pensée, puis sa médiation par des signes et finalement sa réalisation par l'action que tiennent ses mots-clés. Or, dans l'avant dernière page de *Pensée et langage*, Vygotski ouvre la porte à une pour une finalité plus grande à ce projet : « Nous avons cherché à étudier expérimentalement le passage dialectique de la sensation à la pensée et montré que la pensée reflète la réalité autrement que ne le fait la sensation, que le trait distinctif fondamental du mot est d'être le reflet généralisé de la réalité. Et par la même nous touchions à un aspect de la nature du mot dont la signification déborde le cadre de la pensée en tant que telle et qui ne peut être étudié dans toute sa plénitude qu'au sein d'un problème plus général : celui du mot et de la conscience. (...) C'est pourquoi la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine. » (1934/1997, p. 509). Pour comprendre l'idée de la conscience humaine, et ainsi poursuivre le projet vygotkien, nous devons nous référer à l'ontologie que Vygotski donne à l'homme, c'est-à-dire ce qui le spécifie comme humain.

Cinquième indication de Vygotski : « Qu'est-ce qu'un homme ? Pour Hegel, c'est un sujet logique. Pour Pavlov, c'est un « soma », un organisme. Pour nous, l'homme est un individu social : l'ensemble des relations sociales incarné dans un individu (les fonctions psychologiques construites sur le modèle d'une structure sociale). »

(*Psychologie concrète de l'homme (la psychologie historique)*, Vygotski. dans Brossard, 2017, p. 243)

Chez Vygotski, ce sont donc les rapports sociaux qui construiraient l'homme. Pour en rendre compte, nous avons puisé dans la théorie de Rogoff (1995), héritière de Vygotski. En effet, Rogoff conceptualise le développement comme l'appropriation par un acteur de rôles qui étaient autrefois attribués à plus d'une personne au sein d'une activité collective. Au cours de l'entretien, William revendique son identité. Pour cela, il reconstruit son histoire, rendant ainsi son « moi » capable d'être un « je » actif, c'est-à-dire un acteur s'ascrivant ses actions. Comme en écho aux idées de Vygotski, l'histoire narrée par William est faite de structures sociales renvoyant à des rôles distincts entre des personnages. En effet, William a le rôle de « sentir » et de « pragmatiser », Mathis et Romain celui de « généraliser » et finalement, Léo tient les rôles de « mémoire » et de « condensation ». Ces rôles renvoient tous à des fonctions psychiques différentes qui, à tour de rôle, tiennent le haut du pavé. À la fin du récit, William contient en lui ces différents rôles. Il ressent, généralise, agit, se souvient et condense. Il est devenu ce qui autrefois était une structure sociale et, dans le même temps, s'est approprié les moyens de production de ces rôles, c'est-à-dire les mots et leurs significations.

La conscience de William est donc éminemment sociale puisqu'elle est le résultat de l'appropriation des rôles et des significations propres à une structure sociale visant à le transformer. Dans le deuxième chapitre, la conscience d'« *Être patient* » est le produit d'une action faite par un sujet capable de tenir le rôle d'athlète, d'entraîneur et de préparateur mental en même temps ; *Être patient* c'est être en mesure de sentir, de généraliser, d'agir, de se rappeler et de condenser parce qu'il peut se dire « *En avant* » et ainsi activer ces différentes fonctions. *Être patient* est donc impossible seul, mais possible à trois dans le cas de William. Le quatrième chapitre fournit alors le moyen

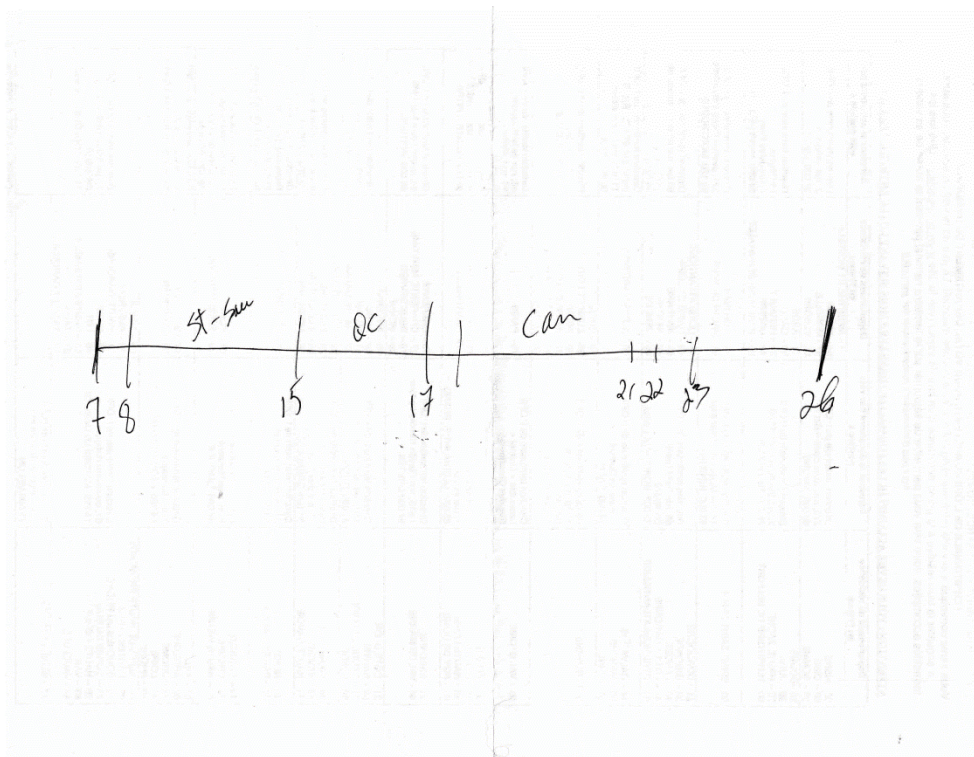
conceptuel d'étudier cette structure sociale qu'est l'interaction entraîneur-athlète et qui, par ses rôles et par ses moyens, est à même de transformer la psyché de l'athlète et, plus tard, de lui permettre de se transformer par lui-même.

En définitive, nous espérons que notre thèse a rendu justice au tout dernier paragraphe de *Pensée et langage* (1934/1997) qui nous apparaît clair pour la première fois à la fin de ce long travail :

La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine. (Vygotski, 1934a, p. 510)

ANNEXE A

LIGNE DU TEMPS DE WILLIAM



ANNEXE B

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Comité départemental d'éthique
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique du département de psychologie, mandaté à cette fin par l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant:

Étudiant : Arnaud Laurin-Landry

Directeur : Maryvonne Merri

Département : Psychologie

Titre : *La genèse instrumentale du langage privé chez un athlète de haut niveau retraité*

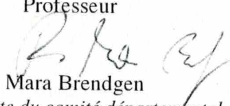
Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par la "Politique institutionnelle de déontologie" de l'UQAM.

Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du Comité:

<i>NOM</i>	<i>POSTE OCCUPÉ</i>	<i>DÉPARTEMENT</i>
Mara Brendgen	Professeure	Psychologie
Véronique Lussier	Professeure	Psychologie
Maryvonne Merri	Professeure	Psychologie
Christian Thiboutot	Professeur	Psychologie

24 novembre 2014
Date


Mara Brendgen
Présidente du comité départemental

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTRETIEN



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Athlète

La genèse instrumentale du langage privé chez un athlète de haut niveau retraité.

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Arnaud Laurin-Landry

Superviseure : Maryvonne Merri, Ph.D.

Programme d'enseignement : Thèse de spécialisation en Psychologie.

Adresse courriel : laurin-landry.arnaud@courrier.uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

L'objectif général de cette étude est de documenter l'utilisation et la genèse du langage privé à travers les mots-clés d'un athlète retraité de ski de bosses ayant fait des compétitions de niveau national et/ou international. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse d'honneur sous la direction de madame Maryvonne Merri, professeure du département de Psychologie de la Faculté des sciences humaines. Elle peut être jointe par courriel à l'adresse : merri.maryvonne@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Ma participation à cette recherche implique que je participe à une entrevue portant sur mon expérience en ski de bosses. J'aurai donc à répondre à des questions concernant ma carrière sportive, du début jusqu'à aujourd'hui. Plus précisément, j'aurai à répondre à des questions concernant mon utilisation du langage privé (*selftalk*) et des mots-clés dans ma pratique sportive. J'aurai également, à répondre à des questions sur mon développement de skieur à travers les années, les types et contenus des entraînements que j'ai faits au cours de ma carrière.

AVANTAGES et RISQUES

Ma participation à ce projet de recherche permettra de faire avancer les connaissances scientifiques concernant l'utilisation des mots-clés et du langage privé en sport. La recherche ne comporte aucun risque quant à ma participation. Je comprends que je pourrai me retirer de ce projet en tout temps, sans préjudice et sans obligation de ma part.

CONFIDENTIALITÉ

Pour des fins d'analyse objectives, l'entrevue sera enregistrée sur bande audio. Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le responsable du projet, l'assistant de recherche et la directrice de recherche, madame Maryvonne Merri, auront accès à mon enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que mon formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Ma participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que j'accepte de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs je suis libre de mettre fin à ma participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements me concernant seront détruits. Mon

accord à participer implique également que j'accepte que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de m'identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de ma part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Ma participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Je peux contacter le responsable du projet à l'adresse laurin-landry.arnaud@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Je peux également discuter avec le directeur de recherche, madame Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroule ma participation et mes droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel je vais aller participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, je peux contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, madame Anick Bergeron, au 514-987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : bergeron.anick@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du responsable du projet : _____

Arnaud Laurin-Landry

Date : _____

Signature de la directrice de recherche : _____

Maryvonne Merri

Date : _____

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

ANNEXE D

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	Le discours interne comme instrument psychologique du sportif : du fonctionnement au développement.
Nom de l'étudiant:	Arnaud LAURIN-LANDRY
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil scientifique-professionnel)
Direction de recherche:	Maryvonne MERRI

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPE FSH

BIBLIOGRAPHIE

- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, 28(2), 65-94.
- Bacon, F. (2010). *Novum organum* (M. Malherbe & J.-Marie. Pousseur, Trad.; 3e éd.). Presses universitaires de France; WorldCat.org.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42272501r>
- Basanguka, A. M. M. (2005). Éthique et imagination chez Paul Ricœur. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 233(1), 113-134. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/retn.233.0113>
- Bellon, C. (1960). Le matérialisme dialectique de Frédéric Paulhan. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 65(1), 58-87. JSTOR.
<http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/40900441>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique 'en grilles' pour les productions orales. *Anuario de psicología*, 47, 11-28.

<http://lattice.prod.lamp.cnrs.fr/IMG/pdf/Blanche->

[Benveniste_1990_Modele_syntaxique_en_grilles.pdf](#)

Boudreault, V., Trottier, C., & Provencher, M. D. (2016). Discours interne en contexte sportif : Synthèse critique des connaissances. *Staps*, 111(1), 43-64.

<https://doi.org/10.3917/sta.111.0043>

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2007, octobre 10). *Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier*. 2e Congrès international d'interactionnisme socio-discursif, Lisbonne.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.

Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67-82.
<https://doi.org/10.3917/cdle.026.0067>

Brossard, M. (2017). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (1^{re} éd.). De Boeck Université.

- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 31-53. <https://doi.org/10.3917/cm.066.0031>
- Clot, Y. (2006). Méthodes. Dans *La fonction psychologique du travail: Vol. 5e éd.* (p. 131-159). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-fonction-psychologique-du-travail--9782130559214-p-131.htm>
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans *Interpréter l'agir: Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>
- Clot, Y. (2015a). Se changer les idées. Affects, émotions, sentiments. *Se changer les idées. Affects, émotions, sentiments*. Communication présentée au 6ème séminaire pluridisciplinaire international Vygotski, Paris.
- Clot, Y. (2015b). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(2), 205-224. <https://doi.org/10.3917/rphi.152.0205>
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Darbon, S. (2010). Les pratiques sportives au filtre de l'anthropologie. *La revue pour l'histoire du CNRS*, 26, 24-29.

- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental : Communication et symboles dans la première enfance*. A. Colin.
- de Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30(4), 229-240. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/psys.104.0229>
- Dostie, G. (2004). Considérations sur la forme et le sens. *Pis en français québécois*. Une simple variante de *puis* ? Un simple remplaçant de *et* ? *Journal of French Language Studies*, 14(2), 113-128.
<https://doi.org/10.1017/S0959269504001607>
- Dubied, A. (2000). Une définition du récit d'après Paul Ricœur : Préambule à une définition du récit médiatique. *Communication*, vol. 19/2, 45-66.
<https://doi.org/10.4000/communication.6312>
- Eco, U. (1992). *La production des signes*. Librairie générale française; WorldCat.org.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb35507371z>
- Engels, F. (1950). *M.E. Duhring Bouleverse la science (anti-duhring)*. A. Costes; WorldCat.org.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions : Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 1-20.
- Filliettaz, L. (2005, mars). *Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie*. Journée d'étude du groupe Mimèsis & Formation. Récits de vie,

référentiels interprétatifs et instruments d'analyse, Genève.

[https://www.unige.ch/fapse/interaction-](https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/9614/2608/6884/FILLIETTAZ-semiologie-action-Pilar.doc)

[formation/files/9614/2608/6884/FILLIETTAZ-semiologie-action-Pilar.doc](https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/9614/2608/6884/FILLIETTAZ-semiologie-action-Pilar.doc)

Friedrich, J. (2001). La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij. *Langue française*, 132(1), 57-71. <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.6315>

Friedrich, J. (2012a). L'idée des instruments médiatisants. Un dialogue fictif entre Bühler et Vygotski. Dans Y. Clot (Éd.), *Vygotski maintenant* (p. 255-270). La Dispute.

Friedrich, J. (2012b). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 2, 189-201. <https://doi.org/10.4396/20120716>

Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (Éds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction : Analyse des médiations sémiotiques*. Presses universitaires de Nancy ; Publications de l'Université de Provence.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.

Gouju, J.-L., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Etude de cas. *Staps*, 62(3), 59-73. <https://doi.org/10.3917/sta.062.0059>

- Grossen, M. (2014). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : Difficultés et ambiguïtés d'une notion. Dans *L'intersubjectivité en question*. Éd. Antipodes.
- Hallée, Y., & Garneau, J. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : De l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140.
- Hannequart-Fortin, F., & Merri, M. (2019). Types de discours et interprétations de l'agir de jeunes en situation de raccrochage scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 94-114. <https://doi.org/10.7202/1060849ar>
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly : A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 81-97. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.04.002>
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *Sport Psychologist*, 15(3), 306-318.
- Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. *Advances in applied sport psychology: A review*, 37-74. [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ySFIVEJHYd4C&oi=fnd&pg=PA37&dq=%22as+to+build+self-ef%EF%AC%81cacy,+learn+new+techniques,+or+with%22+%22research%3B+and+\(c\)+present+applied+implications+for+practitioners,%22+%22to+be+addressed+before+other+lines+of+inquiry+could+be+pursued%22+&ots=mLnDuxcSNg&sig=AZayRjyd0APnYiwC1RZDCI3jUBk](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ySFIVEJHYd4C&oi=fnd&pg=PA37&dq=%22as+to+build+self-ef%EF%AC%81cacy,+learn+new+techniques,+or+with%22+%22research%3B+and+(c)+present+applied+implications+for+practitioners,%22+%22to+be+addressed+before+other+lines+of+inquiry+could+be+pursued%22+&ots=mLnDuxcSNg&sig=AZayRjyd0APnYiwC1RZDCI3jUBk)

- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-Talk and Sports Performance : A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6(4), 348-356. <https://doi.org/10.1177/1745691611413136>
- Hauw, D., & Durand, M. (2004). Pour une «dé-psychologisation» de la performance sportive de haut niveau. *Movement Sport Sciences*, 3, 119-123.
- Hébert, L. (2006). La sémantique interprétative. Dans L. Hébert, *Signo [en ligne]*. <http://www.signosemio.com/rastier/semantique-interpretative.asp>
- Hébert, L. (2011). Les fonctions du langage. Dans L. Hébert, *Signo [en ligne]*. <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>
- Hegel, G. W. F. (1817). *Encyclopédie des sciences philosophiques : La science de la logique* (Vol. 1). Vrin.
- Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale, traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet. *Éd. de Minuit*.
- Jankélévitch, V. (1966). *La mort* (Vol. 70). Flammarion.
- Jaquet, C. (2005). *Les expressions de la puissance d'agir chez Spinoza*. Éditions de la Sorbonne. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.127>
- Kahane, S. (2012). De l'analyse en grille à la modélisation des entassements. Dans C. Blanche-Benveniste & S. Caddéo (Éds.), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*. Presses universitaires de Provence.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Strauss and Giroux; WorldCat.org.

- Kawamoto, H. (2011). L'autopoïèse et l'«individu» en train de se faire. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136(3), 347-363.
<https://doi.org/10.3917/rphi.113.0347>
- K'Bidy, J., & Escalié, G. (2017). Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement. *Recherche & formation*, 81, 51-64. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-51.htm>
- Latinjak, A. T., Figal-Gomez, L., Solomon-Turay, P., & Magrinyà-Vinyes, R. (2020). The Reflexive Self-talk Intervention : Detailed Procedures. Dans A. T. Latinjak, J. Hardy, & A. Hatzigeorgiadis (Éds.), *Self-talk in Sport* (p. 91-108). Routledge.
- Latinjak, A. T., Hardy, J., & Hatzigeorgiadis, A. (2020). Pieces of the Self-talk Jigsaw Puzzle : An Introduction. Dans A. T. Latinjak, J. Hardy, & A. Hatzigeorgiadis (Éds.), *Self-talk in Sport* (p. 11-27). Routledge.
- Latinjak, A. T., Hatzigeorgiadis, A., Comoutos, N., & Hardy, J. (2019). Speaking clearly... 10 years on : The case for an integrative perspective of self-talk in sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 8(4), 353-367.
- Latinjak, A. T., Zourbanos, N., López-Ros, V., & Hatzigeorgiadis, A. (2014). Goal-directed and undirected self-talk : Exploring a new perspective for the study of athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 548-558.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.007>

- Laurendon-Marques, C. (2014). *Une approche psycho-anthropologique des savoirs à « l'école de la vie » chez des adultes peu ou pas scolarisés au Brésil* [Thèse de doctorat inédite]. Université d'Angers, France, en cotutelle avec l'Université fédérale de Rio Grande do Norte, Natal, Brésil.
- Laurendon-Marques, C., & Merri, M. (2012). « Moi j'ai tout appris à l'école de la vie ! » Le récit de vie comme recueil des formes d'apprentissage d'adultes brésiliens non scolarisés. Dans D. Desmarais, I. Fortier, & J. Rhéaume (Éds.), *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques* (p. 161-174). Presses Universitaires du Québec.
- Le Paven, M. (2008). *La relation didactique entraîneur/athlète en lancers* [thèse de doctorat] [Université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00297281v2/document>
- Luyat, M., & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : De James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *Année psychologique*, 109(2), 297-332. https://www.researchgate.net/profile/Marion_Luyat/publication/258373130_Les_affordances_de_James_Jerome_Gibson_aux_formalisations_recentes_du_concept/links/54acd6570cf21c47713a74cb.pdf
- Marx, K. (1985). *Le Capital* (Joseph. Roy, Trad.; Vol. 1). Flammarion; WorldCat.org.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>

- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard; WorldCat.org. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb345780125>
- Moro, C., & Rodriguez, C. (1997). Objet, signe et sémiosis : Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. Dans C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Éds.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 159-198). P. Lang.
- Moro, C., & Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Éds.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 1-17). P. Lang.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman: Vol. 2e éd.* La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-sociologie-de-erving-goffman--9782707179111.htm>
- Norman, D. A. (1999). Affordance, conventions, and design. *interactions*, 6(3), 38-43. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=301168>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. http://scholar.google.ca/scholar?q=paill%C3%A9+et+mucchielli&btnG=&hl=fr&as_sdt=0%2C5

- Pastré. (2005). Genèse et identité. Dans P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement* (p. 231-260). Octarès.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : Le cas des régleurs en plasturgie. *Recherches en didactique professionnelle*, 1, 47.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12, 12-25.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pierre Pastré. (2005). Genèse et identité. Dans P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Octarès.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). The athlete and coach : Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116-140.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology : A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (p. 265-290). La Dispute.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino & R. Teulier (Éds.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Rastier, F. (1985). L'isotopie sémantique, du mot au texte. *L'information grammaticale*, 27, 33-36. Persée <http://www.persee.fr>.
https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_27_1_2168
- Ratner, N., & Bruner, J. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of child language*, 5(3), 391-401.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). Éthique et morale. Dans *Lectures I : Autour du politique* (Seuil, p. 258-270).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (1999). *Lectures*. Seuil.
- Ricœur, P. (2003). Le Chrétien et la civilisation occidentale. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 76(1), 23-36. <https://doi.org/10.3406/chris.2003.2407>
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-130.

- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes : Participatory participation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Éds.), *Sociocultural studies of mind*. (p. 139-164). Cambridge University Press.
- Rolland, C. (2011). *La connaissance des entraineurs experts en gymnastique artistique entre perception de formes et intelligibilité pratique. [Thèse de doctorat]*. Clermont-Ferrand 2.
- Rommetveit, R. (1976). On the Architecture of Intersubjectivity. Dans *Social Psychology in Transition* (p. 201-214). Springer US : Boston, MA; WorldCat.org. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8765-1_16
- Roudaut, F. (2017). Comment on invente les hypothèses : Peirce et la théorie de l'abduction. *Cahiers philosophiques*, 150(3), 45-65. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/caph1.150.0045>
- Sakharov, L. S. (1990). Methods for investigating concepts. *Soviet Psychology*, 28(4), 35-66. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405280435>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation : A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Schneuwly, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (p. 291-304). La Dispute.

- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck.
<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED.html>
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : Caractérisation de certains éléments de cette action dans la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Siblot, P. (1989). Isotopie et réglage du sens. *Cahiers de praxématique*, 12, 91-109.
- Sichera, A., Selz, A., & Robine, J.-M. (2002). Vers une épistémologie herméneutique de la Gestalt-Thérapie. Une comparaison avec Gadamer. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 11(1), 226-257. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2002-1-page-226.htm>
- Spinoza, B. (1993). *Oeuvres III: Éthique* (C. Appuhn, Trad.; GF Flammarion).
- Tabouret-Keller, A. (1989). De quoi parle Vygotski quand il parle de la langue? *Enfance*, 42(1), 17-22. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1874>
- Tétaz, J.-M. (2014). L'identité narrative comme théorie de la subjectivité pratique. Un essai de reconstruction de la conception de Paul Ricœur. *Études théologiques et religieuses*, 89(4), 463. <https://doi.org/10.3917/etr.0894.0463>

- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The sport psychologist*, 14(3), 253-271.
- Thomas-Fogiel, I. (2011). Merleau-Ponty : De la perspective au chiasme, la rigueur épistémique d'une analogie. *Chiasmi International*, 13, 381-406.
<https://doi.org/10.5840/chiasmi20111323>
- Thullier, J. (2008). Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 69.
<https://doi.org/10.3917/nras.042.0069>
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Copeskey, M. K., & Brewer, B. W. (2014). Say what? An analysis of spontaneous self-talk categorization. *The sport psychologist*, 28(4), 390-393.
- Van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016). Self-talk : Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.004>
- Van Reeth, A., & Tinland, O. (2019, mars 5). Épisode 2 : La dialectique du maître et de l'esclave (N° 2). Dans *Les chemins de la philosophie*. France Culture.
<https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/quoi-hegel-quest-ce-quil-a-hegel-24-la-dialectique-du-maitre-et-de-lesclave>

- Vanderveken, D. (1993). *La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation*. Groupe de recherche en épistémologie comparée, Université du Québec à Montréal.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4(1).
<http://www.arianesud.com/index.php/content/download/1818/8213/file/vidal%20Activite%20professionnelle%20et%20developpement%20de%20competences.pdf>
- Vygotski. (1934a). *Pensée et Langage* (F. Sève, Trad.; 4e édition). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1928). La méthode instrumentale en psychologie. Dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934b). Problème et méthode. Dans *Pensée et langage* (p. 57-74). La Dispute.

- Vygotski, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie : Recherche méthodologique* (J.-P. Bronckart & J. Friedrich, Éd.; C. Barras & J. Barberies, Trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel/Paris: Delachaux/Niestlé.
- Weinberg, R., & Bianco, A. (2020). Self-talk interventions in tennis and gold. Dans A. T. Latinjak & A. Hatzigeorgiadis (Éds.), *Self-talk in sport* (p. 140-151). Routledge, Taylor & Francis Group.