

## **Le "jeu intérieur" de l'apprentissage des langues: comprendre l'auto-régulation chez l'apprenant jeune adulte de langue non-maternelle 6013**

### **Constats, émergence du sujet, et introduction au « jeu intérieur »**

Roger, 21 ans, étudiant à la faculté, est typique d'une population nombreuse dans l'enseignement supérieur en France. Persuadé de l'impossibilité de réussir à apprendre une langue étrangère dans le système scolaire, Roger dit qu'il ne lui reste plus qu'à partir dans le pays pour apprendre à parler anglais. A supposer qu'un jour Roger atteindra son but, s'agit-il pour autant d'une histoire d'élève que l'école peut être fière de raconter? L'école aurait-elle pu ou dû proposer autre chose pour que Roger ne finisse pas par croire que son seul espoir de succès avec les langues c'est de partir de l'école? Roger aurait-il pu ou dû aborder son étude de l'anglais autrement qu'il ne l'a fait ou n'a su le faire? Etant donné la nature profondément interdépendante des relations entre « l'agentivité personnelle » (*personal agency*; Bandura, 1986, 1999) et les structures sociales qui sont le sol où prennent racine l'adaptation et le changement humains, ni Roger ni l'école ne porte à lui seul la « culpabilité » dans cette histoire.

En un mot, c'est une histoire qui a mal tourné, mal en ce sens que non seulement les objectifs restent inachevés (Roger ne parle pas anglais), mais encore Roger, il le semblerait bien, ne croit plus en ses capacités d'apprendre une langue dans le cadre universitaire. Cette croyance est-elle une fatalité? Permet-elle tout de même de réussir à apprendre à « se débrouiller » en anglais grâce aux séjours de plus ou moins longue durée que Roger pourra faire en pays anglophone? (Cette question à la limite est hors propos car nous nous positionnons dans le strict cadre de l'apprentissage institutionnel.) Et finalement, cette croyance ne serait-elle pas partagée par un très grand nombre d'individus contraints d'admettre que, à force d'y réfléchir leur bilan avec cette matière très particulière n'est pas bien différent de celui de Roger? En effet, ce n'est pas exagéré de prétendre que l'apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel est fortement marqué par l'échec, ce qui nous incite à nous interroger non seulement sur les influences et autres facteurs qui dynamisent les tendances actionnelles pour apprendre (la motivation), mais aussi sur les influences et autres facteurs qui sapent ces mêmes tendances, et assassinent l'envie d'apprendre (la démotivation).

C'est l'affaiblissement, voire la perte du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*; Bandura, 1986, 1999) qui nous interpelle dans notre étude de la démotivation, et qui, à notre sens, constitue peut-être le meilleur *locus* où entamer une analyse du cas de Roger, où tenter de comprendre comment se construisent de telles situations d'élève dont on trouve des milliers d'exemples dans le paysage éducatif en France et ailleurs. Autant ces situations sont toutes uniques dans leurs détails de vécu cognitif (pensée), conatif (désir) et affectif (sentiment), autant elles se ressemblent toutes en ce qui concerne les conséquences qu'elles engendrent, que celles-ci soient d'ordre extérieur (la qualification nécessaire pour décrocher ou non l'emploi visé, par exemple) ou d'ordre intérieur (l'état fragilisé de son sentiment d'auto-efficacité dans le domaine concerné).

Les défis sont de taille et le deviennent de plus en plus. Certes, a priori l'école a pour mission de réussir son intervention dans la vie de celles et de ceux qu'elle accueille, et certes, les méthodes de l'école sont de plus en plus contestées dans un monde et à une époque où les besoins de formation se font sentir avec une acuité croissante. Mais quand il s'agit en plus, d'une didactique aussi complexe et à la recherche de savoir et fiabilité que celle des langues étrangères, les chances de réussir l'entreprise éducative - du moins en langues, c'est-à-dire d'arriver à amener l'autre à parler, écrire, et comprendre avec aisance (relative) une langue qui n'est pas celle de son enfance - ne peuvent guère faire concurrence aux risques d'échec. C'est précisément en raison de cette complexité de relations entre sujet apprenant, structure sociale, et matière à « acquérir », que nous avons décidé d'entamer cette recherche sur le « jeu intérieur » de l'apprentissage des langues chez l'apprenant jeune adulte. Face aux questions de fond que l'éducateur peut se poser sur son désir et sa compétence, il convient d'abord non pas de tourner son regard vers lui-même, mais plutôt de s'interroger sur les capacités des éduqués. C'est à la lumière de ce que les leçons du « jeu intérieur » peuvent nous apprendre que nous espérons apporter quelques éléments de réponse à la question des processus auto-régulateurs, d'ordre souvent pré-réfléchi (Vermersch, 1994), profondément affectifs, qui peuvent avoir un impact direct et déterminant sur le fonctionnement cognitif du sujet apprenant, et ce ayant par la suite une forte incidence sur l'évolution de sa compétence et le niveau qu'il pourrait espérer atteindre à terme.

Le concept du « jeu intérieur » (*inner game*) tel que nous l'employons, vient des travaux d'un Américain, non-scientifique, du nom de W. Timothy Gallwey, qui a publié son premier « best-seller », *The Inner Game of Tennis*, en 1974. La thèse hautement pragmatique de Gallwey maintient que, pendant que le joueur de tennis se donne à un « jeu extérieur » contre un adversaire (extérieur) afin de surmonter des obstacles (extérieurs) et d'atteindre un but (extérieur), il existe un autre jeu, un « jeu *intérieur* » qui a lieu dans l'esprit du joueur et qui est disputé, pour ainsi dire, contre des obstacles (intérieurs ou mentaux) tels que des défaillances de concentration, la nervosité, le doute de soi, ainsi qu'une tendance à l'auto-condamnation (quand, par exemple, les résultats ne suivent pas forcément et/ou immédiatement les efforts déployés à cette fin). L'argument principal de Gallwey est que ce sont nos « habitudes mentales » qui déterminent le degré d'excellence que nous pouvons espérer atteindre dans la performance. Depuis les années 70, une série de livres sur le « *Inner Game* » est apparue, y compris la publication au début des années 80 d'un livre sur le ski, un autre en 1986 sur la musique, et en 2000 encore un autre intitulé « *The Inner Game of Work* » qui exploite les mêmes principes en prétendant que bien des limitations auxquels nous nous trouvons confrontés aujourd'hui dans le monde des affaires ou dans nos carrières, proviennent de tout un ensemble d'obstacles intérieurs non-abordés (laissés en suspens) tels que la crainte de l'échec, le doute de soi, et d'autres suppositions que nous ne prenons pas le temps de questionner. Ces obstacles influencent profondément la performance et le plaisir professionnels en termes de l'impact qu'ils ont sur notre estime de soi, notre auto-fiabilité (*self-reliance*), et notre auto-motivation.

### **Rapprochements scientifiques: représentation symbolique, langage privé, le « soi-comme-agent »**

Plus proche de la réflexion scientifique en la matière, la théorie socio-cognitive d'Albert Bandura confie aux processus cognitifs du sujet un rôle central dans le développement et le fonctionnement humains. Notre extraordinaire capacité de nous représenter des événements et des relations entre événements sous forme symbolique, nous fournit un outil puissant pour comprendre notre environnement et pour créer et gérer des conditions environnementales qui affectent essentiellement tous les aspects de notre vie (1999: 168-70). En effet, la représentation symbolique est la caractéristique définissant le mode de pensée humain, et ce sont les symboles du langage qui servent de véhicules à la pensée. La théorie socio-culturelle de Vygotsky (1978, 1986) pour sa part reconnaît l'existence du « langage privé », médiateur par excellence de l'activité intraindividuelle, et le rôle central qu'il peut jouer dans notre compréhension du fonctionnement de l'esprit (Lantolf, 1997). Or, comme le prétend Bandura, autant la capacité à la symbolisation peut-elle agrandir quasi-infiniment les possibilités de l'homme, autant, si mauvais usage en est fait, elle peut causer de la détresse personnelle. Beaucoup de dysfonctionnements humains prennent origine dans les problèmes de la pensée. Ceci est dû au fait que les gens arrêtent souvent leurs pensées sur des moments douloureux du passé. Ils se donnent à des réflexions pleines de doute qui éteignent la motivation et renforcent leur image négative d'eux-mêmes. L'un des objectifs majeurs de ce travail est d'essayer d'élucider ne serait-ce qu'un peu, et à la lumière de la théorie socio-cognitive, quelques pistes concernant les origines de tels schèmes cognitifs (souvent, c'est notre constat, caractéristiques du terrain de l'apprentissage des langues), ainsi que la nature de quelques-uns des mécanismes susceptibles de relier cette réalité mentale aux schèmes comportementaux observés quotidiennement dans les salles de cours.

L'intérêt de cette recherche est double dans la mesure où non seulement nous nous intéressons aux histoires comme celle de Roger où a priori il semblerait que le sentiment d'auto-efficacité est éteint, mais aussi nous nous intéressons aux cas d'élèves et d'étudiants qui apprennent l'anglais avec plus ou moins d'enthousiasme, de sérénité et/ou d'appréhension, mais qui, pour des raisons qu'ils n'arrivent pas à s'expliquer, n'ont pas l'impression de progresser. Mieux comprendre le « jeu intérieur de l'apprentissage des langues » n'est pas seulement s'y intéresser pour qu'il n'arrête pas, c'est-à-dire que l'apprenant continue à s'engager dans le (son) processus d'apprentissage, mais aussi s'y intéresser pour qu'il aboutisse à de meilleurs résultats, c'est-à-dire que l'apprenant prenne éventuellement conscience de certaines choses qu'il fait dans l'acte d'apprendre des langues qu'il aurait intérêt à modifier, voire éliminer. Les leçons du « jeu intérieur » sont également pertinentes pour les enseignants dans l'exercice de leur métier, et peuvent l'être également au niveau collectif de l'école et même au-delà si le questionnement n'est pas abandonné. Les langues et leur apprentissage réussi (un apprentissage qu'il reste à définir) montre le chemin vers l'acquisition d'une réelle compétence et non simplement d'un savoir théorique assimilé par voie verbale. Une étude approfondie du « jeu intérieur » peut potentiellement être intéressante pour d'autres didactiques, d'autres contextes de formation, ainsi que

pour l'élaboration d'un futur référentiel des compétences à l'autoformation, la clé majeure de l'efficacité finale des nouvelles modalités de formation (Carré, 2001).

Un autre axe de réflexion où le « jeu intérieur » rejoint la recherche scientifique c'est dans sa conception du « soi-comme-agent », une conception certes controversée mais qui n'en mérite pas moins d'être évoquée et examinée de plus près. Gallwey, fidèle à son objectif de communiquer clairement et simplement avec le grand public, parle depuis trente ans de la découverte des deux « soi » : le premier, appelé le « *teller* » (« soi 1 » ou celui qui *dit*) et le second, appelé le « *doer* » (« soi 2 » ou celui qui *fait*). Au lieu d'imaginer qu'il s'agit de deux parties de la même personne, Gallwey suggère qu'on essaie d'imaginer qu'il s'agit de deux personnes séparées, et ce après avoir observé sur le terrain de tennis comment les joueurs ont systématiquement tendance à faire comme s'ils menaient une conversation avec un être invisible et qui, lui, serait responsable des erreurs commises. A force de donner à son « soi 2 » des ordres de mieux faire ou d'arrêter de mal faire (sous peine de condamnations répétées), le « soi 1 » finit effectivement par établir une relation de méfiance entre les deux, ce qui, selon Gallwey, limite les chances de réussite du joueur à terme. Sa capacité à bien exécuter les gestes du jeu, et à bien soutenir l'effort de concentration requis, est radicalement compromise, et il nous semble que ce qui est valable pour le tennis, pourrait l'être pour l'exercice de tout autre activité humaine.

Le « soi-comme-agent » métacognitif a été décrit dans la littérature sur la motivation intrinsèque comme étant l'entité qui formule et dirige la pensée, la conscience, et donc par voie de conséquence, l'affect et le comportement. Plusieurs chercheurs de renom dans le domaine de la psychologie de la motivation commencent à reconnaître le rôle que peut jouer ce « soi supérieur » dans la production et le maintien de la motivation intrinsèque ainsi que dans la médiation des facteurs externes (Bandura, 1986, 1991; Deci et Ryan, 1991; McCombs et Marzano, 1990). Un « soi » dont l'existence est antérieure à l'identification de soi-même en termes de circonstances externes et/ou du passé, le « soi-comme-agent » est plus fondamental que ce qui est habituellement considéré comme la personnalité, ou l'agrégation des connaissances intellectuelles et le concept de soi (Mills, 1991). Il apparaît que ce soi supérieur se définit le plus directement en termes de ce qui pourrait être appelé un état de « négentropie psychique » (Csikszentmihalyi, 1997), un état de bien-être qui a au moins autant à voir avec notre état d'être émotionnel qu'avec ce que nous faisons, où et avec qui nous sommes, au moment même où nous l'éprouvons. Lorsque nous fonctionnons à partir de ce soi en nous, la motivation est moins basée sur l'insécurité et est moins égocentrique, ce qui peut paraître quelque peu paradoxal. Dans cet état, la motivation surgit d'un désir de se donner entièrement à la tâche présente, d'être productif et créatif, et d'exécuter son activité au mieux de sa capacité pour la pure satisfaction intrinsèque de faire quelque chose aussi bien que possible.

Alors que, suite à cette brève discussion, cet état d'être (et de faire) humain peut sembler idéalisé et loin de bien des comportements observés en milieu scolaire, il suffit néanmoins de réfléchir à la multitude d'activités diverses et variées auxquelles nous êtres humains nous engageons tous les jours de la vie, y compris celles des plus et moins jeunes élèves et étudiants, pour comprendre que nous sommes faits pour entrer dans, et sortir de cet état psychique en permanence. Gallwey prétend en effet que le « soi 2 » n'est rien moins que ce soi supérieur qui subit les agressions contre-productives du « soi 1 ». La question que nous posons à terme est de savoir si entrée pédagogique il peut y avoir pour sortir de l'impasse entre le « jeu intérieur » qui déraile et fait perdre à son sujet dans la foulée le « jeu extérieur ». Est-ce possible que l'école et nos méthodes pédagogiques actuelles contribuent même à la bonne santé du problème « soi 1 », le *teller*, et ce au détriment de la compétence qui peut potentiellement s'incarner de manière plus épanouie, plus magnifiquement réussie, chez le « soi 2 », le *doer*? Et si oui, comment ? La question est posée.

Nous observons la présence et les bénéfices de l'expertise chez nombre de nos semblables tous les jours. A nous de voir si, *avant* de procéder à une nouvelle théorisation de nos interventions pédagogiques, nous ne pouvons pas approfondir notre compréhension de ce en quoi consiste ce « jeu intérieur » non seulement à la lumière des théories de la motivation et autres dimensions de la psychologie humaine, et à la lumière d'autres manières de conceptualiser la notion même de l'expertise (qu'est-ce que l'« expertise »?), mais aussi en tentant l'expérience d'une psycho-phénoménologie, en conduisant une étude consacrée à l'expérience subjective du « jeu intérieur de l'apprentissage des langues ». En conceptualisant la motivation non pas comme une force qui s'opère indépendamment du soi, mais comme une dimension pleinement intégrée au processus auto-régulateur lui-même du sujet (Ridley, 1991), nous avançons la conviction pré-théorique que c'est en améliorant la qualité de l'exécution du geste de s'auto-utiliser dans l'acte de « parler anglais » que

beaucoup, si ce n'est pas toutes les difficultés rattachées au méga-problème de la motivation cesseraient de nous tracasser.

### Une démarche empirique à ses débuts

Une enquête exploratoire comparative révèle effectivement que le processus d'acquisition d'une nouvelle compétence, ici linguistique, est loin de correspondre à l'idée spontanée selon laquelle il s'agit du passage de l'état de non-savoir à celui de savoir, d'une accumulation de savoir qui résulte dans l'accroissement de la confiance en soi, ce qui incite l'individu à poursuivre ses efforts d'acquérir encore davantage de savoir, et ainsi de suite. Quinze spécialistes d'anglais à la faculté de Nanterre et quinze non-spécialistes de la même matière ont répondu à un questionnaire qui entre autres interrogeait sur les attitudes cognitives envers la langue étudiée. En réponse à la question concernant la crainte de l'erreur dans l'expression, 12 sur les 15 spécialistes, dont a priori le niveau de compétence est supérieur à celui de leurs homologues non-spécialistes, se sont déclarés plus « inquiets » à l'idée de faire des fautes en anglais, tandis que seulement 3 sur les 15 non-spécialistes exprimaient la même inquiétude. Une attitude voisine de la première a été exprimée dans une autre question sur la façon de faire face aux difficultés rencontrées dans l'acte de parler. Entre la tendance à « se débrouiller comme on peut » et la tendance à « se taire », c'étaient les non-spécialistes à raison de 13 sur 15 qui ont tendance à se lancer, alors que même pas la moitié des spécialistes disent en faire autant. Ces petits résultats soulèvent néanmoins la question développementale concernant la croissance de la compétence (*growth of proficiency*), une croissance qui apparemment s'effectue non sans engendrer une sensibilité parallèle qui semblerait pousser à une certaine inhibition dans l'expression. Comment, dès lors, devenir plus compétent dans l'acte de parler une langue tout en ayant davantage conscience du risque de l'erreur et en cultivant l'aversion de commettre soi-même de telles erreurs? Comment inculquer ce rapport vis-à-vis de l'erreur (un rapport presque d'auto-censure), ce qui semble constituer peut-être un des ingrédients nécessaires (mais non suffisants) de la construction de la compétence, sans en même temps contribuer à l'émergence de phénomènes néfastes pour la même construction, à savoir les blocages et autres sources d'anxiété qui peuvent paralyser les ressources internes de la personne apprenante?

La didactique des langues traite avec difficulté ce problème depuis plusieurs décennies en oscillant en fonction du paradigme en vogue, entre la langue-objet d'étude (l'approche didactique conventionnelle) et la langue-outil de communication humaine (l'approche centrée sur le sujet apprenant). Dans la première approche, celle de l'« apprentissage » (Krashen, 1981), l'attention peut être prêtée à la précision de la forme de l'expression et un apprentissage plus explicite de la grammaire est de mise. Dans la seconde, celle de l'« acquisition », c'est le fond du message communicatif qui est prioritaire, à tel point que bien des questions de forme et de connaissances formelles sur la langue ne reçoivent guère de traitement. Cette approche plus « naturelle » laisse effectivement en suspens la question de la transformation (supposée certes, mais dont il faudrait un jour rendre compte) des connaissances explicites en savoir-faire implicite, en favorisant le parti pris selon lequel l'acquisition se fait plus efficacement dans le cadre de la communication « authentique ». Cette étude espère contribuer à l'élaboration d'une option dans la conception des curricula qui irait au-delà des deux existantes afin que l'école puisse mieux se pencher sur la question de la « production de l'expertise » et les manières de mieux accompagner son émergence dans des histoires de vie toujours pleines de potentiel (Bereiter et Scarmadalia, 1993). Il s'agit d'une société dont les besoins en la matière se font sentir, mais aussi des membres de cette société qui ont encore plus besoin - et envie - de connaître pour vivre plus heureux.

### Bibliographie

Bandura  
Bereiter et Scarmadalia  
Carré  
Csikszentmihalyi  
Deci et Ryan  
Gallwey  
Krashen  
Lantolf  
McCombs et Marzano  
Mills  
Ridley  
Vermersch

Vygotsky

Mots-clés : *auto-régulation, motivation, apprentissage des langues, expertise, conscience réflexive*