

LA FORMATION DE CONSEILLER

Sophie BAILLY

Abstract

As resource centres for language learning develop, the need for specific training of counsellors is growing.

Such training programmes have been run by the CRAPEL for several years. The curriculum developed is described and examples of the materials used given and explained, together with discussions of the experiences gained in various counsellor training courses.

Former des conseillers: pourquoi?

Le CRAPEL est amené depuis quelques années à former des conseillers en apprentissage de langue, à la demande de divers organismes de formation pour adultes ou universitaires qui mettent en place des systèmes d'auto-apprentissage et installent des Centres de Ressources. Deux raisons expliquent le développement de la demande de formation au rôle de conseiller que le CRAPEL connaît actuellement.

La multiplication des centres de ressources est la première raison de la nécessité de former des conseillers. On assiste en effet à l'implantation de centres de ressources, riches en ressources documentaires mais pauvres en ressources humaines. Ces centres courent le risque de se voir désertés par les utilisateurs, qui n'y disposent pas d'une structure de soutien à leur apprentissage. Pour garantir l'efficacité d'un centre de ressources il faut prévoir une structure de soutien qui repose sur la présence, la qualité d'expertise, et la compétence technique de conseillers présents dans le centre.

La deuxième raison est que, comme l'explique M.J. Gremmo¹, le conseiller occupe un nouveau rôle de formateur ("une nouvelle race de formateurs" !) dont les compétences propres sont différentes des compétences attendues traditionnellement chez un enseignant de langue. On attend en effet du conseiller qu'il possède des compétences qui ne se bornent pas uniquement à un savoir linguistique et à des savoir-faire méthodologiques comme savoir préparer une leçon, un exercice ou un test. Les compétences spécifiques du conseiller ne peuvent s'acquérir uniquement par l'expérience et nécessitent donc une formation appropriée.

La première partie de cet article présentera le contenu et la méthodologie de la formation de conseiller. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse de notre expérience avec le public des formations de conseiller. La troisième partie portera sur la durée de la formation.

¹Pour en savoir plus sur le rôle du conseiller, voir Gremmo M. J. 1995, "Conseiller n'est pas enseigner".

1. La formation au rôle de conseil: comment?

1.1. Les objectifs de la formation

La formation au conseil proposée par le CRAPEL a plusieurs objectifs. Un premier objectif est de clarifier les idées des stagiaires sur les droits et les devoirs respectifs des acteurs de la formation que sont le formateur et le formé, que nous appelons conseiller et apprenant. Autrement dit, il s'agit de modifier les représentations des stagiaires sur les rôles de l'enseignant et de l'enseigné, et plus exactement sur ce que deviennent ces rôles dans une structure d'apprentissage auto-dirigé. Les représentations que les stagiaires seront amenés à discuter au cours du stage portent sur la question suivante: "lorsqu'une action de formation se met en place et met en présence un formateur et un formé, qui prend les décisions concernant l'apprentissage? ", autrement dit: " qui fait quoi? qui a le droit de faire quoi? qui a le devoir de faire quoi ?".

Un second objectif visé par cette formation est l'acquisition par les stagiaires des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'acte de conseil. Ces connaissances relèvent des sciences du langage et de la psychologie de l'apprentissage².

Enfin cette formation est l'occasion pour les stagiaires de découvrir et de pratiquer les techniques de l'entretien de conseil en apprentissage de langue.

La formation au conseil constitue donc l'apprentissage d'une expertise spécifique³.

1.2. Les contenus et la méthodologie de la formation

La formation au conseil s'adresse à de petits groupes. Elle comporte de nombreux travaux pratiques qui ont lieu avec des sous-groupes de quatre personnes maximum.

Cette formation traite de trois grands domaines. Le premier domaine concerne les savoirs conceptuels qui forment le domaine d'expertise du conseiller, c'est-à-dire des savoirs spécifiques en

²Gremmo M.J. op. cit.

³Gremmo M.J. ibid.

sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage (ces savoirs sont d'ailleurs développés aussi dans les formations Apprendre à Apprendre destinées aux utilisateurs des centres de ressources⁴).

Le second domaine concerne l'entretien de conseil, c'est-à-dire un savoir-faire technique spécifique, différent de celui de l'enseignement ou de l'animation de groupe.

Le troisième domaine concerne les tâches du conseiller dans le centre de ressources.

1.2.1. Les savoirs conceptuels

La formation de conseiller comporte un volet théorique portant sur la didactique des langues étrangères. Cette mise à niveau en didactique utilise des activités qui ont été développées par le CRAPEL pour la formation Apprendre à Apprendre d'apprenants en langue. En effet le conseiller forme l'apprenant à mieux savoir apprendre une langue⁵, c'est-à-dire que le premier amène le second à modifier ou préciser ses représentations de l'apprentissage et des langues. Si l'on veut que l'apprenant acquière des concepts ou des critères qui favorisent son apprentissage au lieu de l'inhiber, il est nécessaire que le conseiller lui-même possède de bonnes connaissances sur les différents domaines et ensembles de représentations concernées, afin de pouvoir les identifier chez l'apprenant et y remédier si elles lui paraissent erronées ou incomplètes.

Pour cette partie de la formation les stagiaires sont invités à se mettre en quelque sorte à la place des apprenants de langue. Les stagiaires réalisent tout d'abord des activités d'"Apprendre à Apprendre" selon les consignes de l'animateur, puis sont invités à réagir. La discussion porte sur ce que les stagiaires voient dans l'activité qu'ils viennent de réaliser, sur ses objectifs, sur les conclusions que les apprenants sont amenés à en tirer, en bref, sur ce qu'elle apporte en termes de compétence d'apprentissage de langue. Les commentaires des stagiaires sont ensuite complétés par des explications de l'animateur.

⁴Holec H., 1991, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente* n°107, p. 59-66

⁵Gremmo M.J. op. cit.

Au cours de cette phase d'approfondissement des notions didactiques (approche communicative, séparation des aptitudes, etc.), les stagiaires peuvent faire le point sur les concepts didactiques dont le conseiller a besoin pour construire son argumentation pendant les séances de conseil avec des apprenants. Ils commencent également à prendre conscience d'un premier niveau de différence entre les rôles d'enseignant et de conseiller, relatif aux savoirs mis en jeu dans l'entretien de conseil.

1.2.2. L'entretien de conseil

La formation au rôle de conseil comporte une partie très pratique attendue avec impatience, voire avec anxiété par les stagiaires, qui vont trouver là l'occasion de faire leurs premières armes de conseiller. Cette partie tient une place importante dans la formation, car le déroulement d'une séance de conseil ne ressemble guère à une séance d'enseignement, ni même à une séance d'enseignement individuel. M.J. Gremmo⁶ en décrit ainsi les caractéristiques: "l'entretien va aider l'apprenant à mettre en place un programme d'apprentissage linguistique, et ce faisant va l'amener à réfléchir sur le pourquoi et le comment de ce programme (...). Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. (...). Le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre".

Ajoutons que l'entretien se déroule dans la langue maternelle de l'apprenant⁷ et que, bien que semi-directif, il n'a rien d'une conversation à bâtons rompus. Bien au contraire, l'entretien de conseil est un acte pédagogique technique, tout comme l'est par exemple la gestion de groupe dans l'enseignement. La maîtrise de cet acte pédagogique spécifique suppose de la part du conseiller en apprentissage des savoir-faire bien précis.

Cette partie de la formation repose d'une part sur des documents à observer, comme des transcriptions d'enregistrements de conseil et des enregistrements vidéo de séances de conseil, et d'autre part sur des activités de mise en pratique (études de cas, simulations).

⁶Gremmo M.J. op. cit.

⁷ou dans une langue commune au conseil et à l'apprenant, sur ce sujet voir Gremmo M.J. ibid.

A. Observation d'entretiens transcrits

Pour cette activité, des transcriptions d'entretiens de conseil réalisés au CRAPEL avec des apprenants de langue sont utilisées. Celles-ci sont lues par les stagiaires, puis font l'objet de commentaires de l'animateur et d'une discussion en groupe.

Les extraits de séances de conseil utilisés pour ces activités d'observation sont caractéristiques de la façon dont les apprenants peuvent poser leurs problèmes d'apprentissage: les termes utilisés sont vagues, imprécis, parfois contradictoires. L'observation porte sur la façon dont le conseiller fait préciser les problèmes, notamment en proposant des reformulations qui utilisent des concepts de didactique ("compréhension orale", "vocabulaire spécifique", etc.). Par de telles reformulations, le conseiller apporte ou enrichit les critères qui permettent à l'apprenant de mieux appréhender ses problèmes. En observant plusieurs extraits de différentes séances de conseil avec un même apprenant, on remarque l'évolution de ces critères et leur appropriation par l'apprenant lui-même. Cette appropriation se traduit par exemple par le fait que l'apprenant, après quelques séances, se met à recourir à la terminologie du conseiller ou à parler de son apprentissage en se référant aux concepts didactiques.

La transcription permet également de s'arrêter sur la formulation des actes de parole, et de remarquer comment le conseiller modalise ses propositions.

B. Visionnement de séquences vidéo

Depuis quelque temps, lors de ces formations, sont visionnés en groupe, des extraits d'enregistrements vidéo de séances de conseil qui se sont déroulées au CRAPEL. L'enregistrement vidéo complète les transcriptions par une illustration vivante de la dimension interactive : les attitudes corporelles et gestuelles, les mimiques, la durée des silences sont parfois très éclairants sur la façon dont s'établissent les rapports entre conseiller et apprenant. L'enregistrement donne également aux stagiaires l'occasion de se rendre compte de façon concrète du déroulement d'un entretien : conseiller et apprenant sont face à face, assis à une table; selon les cas l'apprenant prend ou ne prend pas de notes, il résume ou explique longuement son travail au conseiller, soit en s'appuyant sur des documents, soit simplement en narrant ce qu'il a fait, etc.

L'observation de différents conseillers met en évidence à la fois les différences de style de conseiller et les constantes de l'acte de conseil: l'écoute, la reformulation, la modalisation, les suggestions multiples, les encouragements, etc.

Comme pour les transcriptions, les enregistrements vidéo sont commentés par l'animateur et font l'objet d'une discussion au cours de laquelle les stagiaires font généralement part de leurs réactions. Ces réactions envers le conseil vont de l'intérêt à l'amusement en passant même par un certain rejet. Les stagiaires ont ainsi l'occasion de faire le lien entre la théorie et la réalité, et de se rendre compte du fait que le conseiller n'applique pas machinalement une technique, mais qu'il interagit véritablement avec l'apprenant. Il s'aperçoit aussi que cette interaction a toujours pour objectif la formation de l'apprenant. Le visionnement de séances de conseil est enfin l'occasion pour les stagiaires d'exprimer des critiques vis-à-vis du rôle du conseiller, ou de la relation entre conseiller et conseillé.

Les critiques visant le rôle du conseiller ne peuvent évidemment porter que sur la façon dont celui-ci est pris en charge au CRAPEL, étant donné que les seuls enregistrements disponibles pour l'instant sont ceux de séances de conseil ayant eu lieu au CRAPEL. Notre système, bien que fonctionnant depuis de nombreuses années, n'est sans doute pas parfait et les recherches en cours visent à l'améliorer. Par ailleurs il est probable que la façon dont le conseil fonctionne au CRAPEL ne peut pas être transférée automatiquement à toutes les situations de formation, et les critiques exprimées par les stagiaires alimentent la réflexion sur l'installation d'un système d'apprentissage auto-dirigé dans leur propre contexte pédagogique.

Les critiques portant sur la relation entre conseiller et conseillé permettent de discuter de ce qu'il est possible et impossible au conseiller et à l'apprenant de faire dans les limites de l'entretien de conseil. Celui-ci se définit prioritairement comme un acte pédagogique, mais il est aussi une interaction sociale, soumise en tant que telle à un certain nombre de contraintes communicatives bien différentes de celles qui régissent un cours de langue⁸.

Les critiques émises par les stagiaires au cours de ces observations sont généralement liées à leurs conceptions

⁸Gremmo M.J. op. cit.

personnelles sur le métier d'enseignant, et au fait que certains d'entre eux n'envisagent pas aisément de remplir leur rôle de formateur autrement que sous une forme d'enseignement, tout simplement parce qu'ils aiment enseigner⁹.

C. Les études de cas

Il s'agit au cours de ces activités de réfléchir aux réponses à apporter à des questions que se posent les apprenants. Grâce à elles les stagiaires réfléchissent à la façon d'aider l'apprenant à construire ses savoirs: -réponse d'ordre conceptuel portant sur l'un des domaines de savoirs (culture langagière, culture d'apprentissage) ; -la réponse d'ordre méthodologique concernant les problèmes pratiques de l'apprentissage de langue proprement dit; -la réponse d'ordre psychologique intervenant lorsque l'apprenant en difficulté a besoin d'être rassuré.¹⁰

Les questions qui servent de base de réflexion pour ces études de cas s'inspirent de questions d'apprenant réelles. En voici quelques exemples: -un apprenant vous dit: " La grammaire je crois que ça va; moi ce qui me manque c'est du vocabulaire" ; -un apprenant vous demande: "Je vous ai apporté un article de *Newsweek* qui m'intéresse. Je l'ai lu mais-je ne suis pas sûr d'avoir compris. Est-ce que vous pourriez me le traduire?" ; -un apprenant vous dit: "J'ai cherché M.P¹¹ dans le dictionnaire anglais-français, je n'ai rien trouvé. Qu'est-ce que ça veut dire ?".

Les stagiaires doivent identifier les représentations sous-jacentes à la demande exprimée, et réfléchir aux divers types de réponse à apporter, aux plans méthodologique, conceptuel ou psychologique. Selon les cas la réflexion se fait individuellement, en binôme ou en sous-groupe.

La difficulté de cet exercice tient au fait que les problèmes d'apprenants ont presque toujours deux niveaux d'interprétation: la demande explicite recouvre généralement une ou plusieurs représentations implicites que doit déceler le conseiller s'il veut

⁹Voir partie 2.1. sur le public.

¹⁰Gremmo M.J. op. cit.

¹¹Abréviation de "Member of Parliament".

améliorer la compétence d'apprentissage de l'apprenant. En séance de conseil le conseiller doit amener l'apprenant à prendre conscience de ses représentations pour pouvoir en discuter avec lui. Or les stagiaires, qui ne possèdent pas l'expertise d'un conseiller mais celle d'un enseignant, ont tendance à ne proposer que des réponses méthodologiques. Ce type de réponse résout de manière temporaire le problème de l'apprenant, mais n'enrichit pas ses critères conceptuels. C'est pourquoi, pendant la phase de mise en commun des réflexions sur les études de cas, la discussion se focalisera sur les implications des questions d'apprenant que les stagiaires n'ont pas décelées, et sur les réponses possibles à apporter.

L'objectif des études de cas est donc de s'entraîner d'une part à mettre en relation une demande d'apprenant avec les concepts sous-jacents liés à l'apprentissage de langue, et, d'autre part, à proposer des réponses qui permettent à l'apprenant de faire évoluer ses représentations (de l'apprentissage de langue).

D. Les simulations

La formation à l'entretien de conseil prévoit des simulations d'entretiens de conseil qui visent à fournir une première expérience de conseiller. Ces simulations peuvent s'organiser de deux manières différentes: **-soit** avec des apprenants "cobayes", c'est-à-dire des apprenants de langue réels, volontaires et bénéficiant de la structure d'apprentissage auto-dirigé à titre gratuit¹², **-soit** sans cobayes, à partir des situations tirées de cas réels : au cours de ces simulations les stagiaires, au nombre de quatre maximum, jouent alternativement les rôles de conseiller, d'apprenant et d'observateur(s).

Dans les deux cas les entretiens sont enregistrés. L'enregistrement et/ou les observateurs sont des éléments essentiels de l'exercice car ils témoignent objectivement du déroulement de la séquence de conseil simulée. En effet les stagiaires qui jouent le rôle de conseiller vivent la situation de l'intérieur, et ne disposent pas du recul nécessaire pour évaluer objectivement leur performance.

¹²Ce type de simulation, difficile à mettre en place, n'a pu avoir lieu qu'une seule fois pour l'instant et ne sera donc pas décrit ici.

Exemple de simulation: **Apprenant** : vous voulez maintenant changer de type de travail. Vous avez jusqu'à présent travaillé sur la grammaire, vous voulez passer à un travail sur la prononciation. Vous demandez conseil. Vous envisagez des exercices où vous devrez répéter des mots après avoir écouté un modèle, et être corrigé. C'est pour vous un très bon type de travail. Vous avez un point noir spécifique: vous considérez que vous prononcez très malles " th " anglais. **Conseiller** : votre apprenant a jusqu'alors travaillé sur des exercices de grammaire. (N.B. : au cours de la simulation, le "conseiller" n'a pas connaissance du script de " l'apprenant ").

L'objectif des simulations est double. Elles permettent d'une part de travailler sur l'interaction qui doit être autant que possible symétrique et égalitaire, et sur la formulation des réponses qui ne peuvent (ne doivent) pas être directives¹³. D'autre part, elles donnent la possibilité aux stagiaires de s'entraîner à suggérer aux apprenants les concepts qui vont modifier ses représentations de l'apprenant. La difficulté de l'exercice provient du fait qu'il faut en quelque sorte faire plusieurs choses en même temps: premièrement, trouver les critères qui répondent de façon pertinente à la question posée; deuxièmement, les formuler de manière compréhensible par l'apprenant; et, troisièmement, respecter les règles interactives de l'entretien de conseil.

A la fin de chaque simulation le "conseiller" et "l'apprenant" font part de leurs impressions ; les observateurs exposent les éléments qui leur ont paru importants ou révélateurs; le formateur commente la simulation en complétant les remarques des observateurs ; le cas échéant on recourt à l'enregistrement pour vérifier un point de désaccord ou qui pose un problème. Certains aspects de la simulation sont ainsi analysés en profondeur par le formateur et discutés en groupe: l'analyse porte aussi bien sur la forme de l'entretien (les aspects interactifs: formulation et gestion) que sur le fond (la nature des conseils et des suggestions émis par le conseiller).

Le rôle de conseiller peut générer une certaine inquiétude chez les stagiaires, et donc un stress, qui peut se révéler positif ou négatif. Lorsqu'il est négatif il peut donner lieu à des erreurs stratégiques, que l'on rencontre d'ailleurs chez beaucoup de

¹³Gremmo M.J.op. cit.

stagiaires qui conseillent pour la première fois au cours de cet exercice de simulation. Ces erreurs sont par exemple : **-l'abus** d'assertions ou de questionnement; **-le défaut** d'écoute qui mène à une sorte de dialogue de sourds, notamment lorsque le conseiller et l'apprenant restent sur leur position ce qui ne permet pas à la situation d'évoluer; **-une répartition** inégale du temps et de parole au détriment de l'apprenant; **-une trop** grande directivité du conseiller qui diagnostique et prescrit au lieu de proposer et de laisser le choix à l'apprenant.

Ici la forme est directement liée au contenu du conseil ou plus exactement à sa nature: il va de soi que l'on ne peut pas ne pas être directif lorsque l'on propose à un apprenant un parcours fléché ou un module organisé qui est à l'apprentissage auto-dirigé ce que la formule "plat du jour" est à la carte de restaurant.

Les aspects interactifs de l'entretien sont ceux que les stagiaires semblent avoir le plus de difficulté à contrôler. En effet lorsqu'ils jouent le rôle du conseiller, ils tendent à se concentrer davantage (ce qui est normal) sur le contenu de leur discours, c'est-à-dire sur le questionnement de l'apprenant, sur l'apport d'information conceptuelle et sur les suggestions de travail, cela au détriment des principes d'interaction et de formulation propres à l'acte de conseil.

L'exercice est difficile à bien des égards. Un autre aspect de sa difficulté, et non le moindre, réside dans la nature duelle de l'entretien de conseil. Le face-à-face exige une énergie différente de celle qui est nécessaire à l'animation de groupe. En effet l'attention du conseiller est sollicitée sans interruption pendant toute la durée de l'entretien qui, dans la réalité, peut atteindre une heure, voire davantage. Les simulations ne durent jamais aussi longtemps mais les stagiaires ressentent néanmoins une certaine fatigue liée à l'intensité de leur concentration.

Au cours de la simulation les observateurs, munis d'une grille d'analyse, ont pour tâche de faire porter leur observation sur les éléments constitutifs de l'interaction: le degré et la qualité d'écoute du conseiller, la distribution des prises de parole, la fréquence et l'à-propos des interruptions, la responsabilité des changements de direction de l'entretien, l'introduction, l'abandon et/ou la reprise des thèmes abordés, etc. L'observation porte également sur le discours

du conseiller et principalement sur les actes de paroles: demander et apporter des informations, des précisions, suggérer, conseiller, demander de reformuler, reformuler, vérifier l'intercompréhension, justifier, compatir, consoler, etc. L'attention est enfin attirée sur les divers moyens de modalisation, tant lexicaux que syntaxiques ou intonatifs, qui permettent au conseiller de rendre son discours non directif.

La position d'observateur, comme je l'ai déjà dit, est importante, non seulement pour le stagiaire qui vient d'être observé mais aussi pour les observateurs eux-mêmes, puisque chacun va être invité à jouer tous les rôles. En tant qu'observateurs, les stagiaires vivent la simulation de l'extérieur et ils ont la possibilité de l'objectiver davantage. Par exemple ils établissent une comparaison avec ce qu'ils auraient fait à la place du "conseiller" ; ou bien ils prennent mieux conscience de leurs propres difficultés ; ou encore ils se mettent à la place de celui qui est en train de conseiller et cherchent à le défendre, à argumenter à sa place.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que généralement les performances des "conseillers" s'améliorent au fur et à mesure des simulations, ce qui laisse à supposer que chaque stagiaire tire profit des exemples qu'il vient d'observer.

L'avis du stagiaire qui joue le rôle de l'apprenant vient aussi alimenter la discussion. Son opinion est également importante, car il peut faire état d'une certaine frustration ressentie au cours de l'échange, d'une impossibilité à s'exprimer ou à se faire comprendre, ou au contraire exprimer sa satisfaction. Il est notamment intéressant de discuter du cas de celui qui se déclare satisfait par les conseils reçus de son "conseiller". En effet, le rôle du conseiller n'est pas nécessairement de "faire plaisir" à l'apprenant, mais de l'aider à apprendre, et cela peut parfois passer par des moments difficiles ou délicats pour les deux protagonistes, comme par exemple le refus du conseiller de faire une traduction ou de corriger une production de l'apprenant. Il peut donc exister un écart entre le degré de satisfaction du stagiaire-apprenant et la pertinence des conseils prodigués par le stagiaire-conseiller.

Le fait de jouer tous les rôles permet donc d'appréhender tous les aspects du problème. La discussion qui suit chaque simulation est ainsi bénéfique pour tous quel que soit le rôle occupé dans la simulation.

E. Les propositions de programmes

Si les stagiaires ont déjà un centre de ressources dans lequel ils fonctionnent et dont ils connaissent bien les matériaux et les documents, on peut leur proposer de réfléchir à des propositions de programmes à partir d'analyses de besoins d'apprenants fictifs ou réels. A partir de la description des besoins d'un apprenant on réfléchit d'une part au questionnement qui permettra d'identifier les objectifs d'apprentissage (quelles aptitudes, quels actes de parole, quel vocabulaire, quelle grammaire), d'autre part aux documents (authentiques, didactiques, de soutien) que l'on peut proposer pour un premier programme de travail et parmi lesquels l'apprenant choisira.

Ce type d'activité a pour objectif de faire réfléchir les stagiaires à l'individualisation de l'apprentissage de langue, c'est-à-dire à concevoir l'apprentissage en termes d'objectifs et de contenus en rapport avec des besoins exprimés. Elle amène également les stagiaires à réfléchir au type de documents d'apprentissage qui existent déjà dans leur centre de ressources, et surtout à ceux qui n'y figurent pas encore et qu'il serait souhaitable d'acquérir.

Exemples de besoins d'apprenants:

1. Médecin: doit aller faire une conférence à New York dans trois semaines/ comprend l'anglais médical écrit! a des difficultés à l'oral.
2. Mère de famille : veut apprendre l'anglais pour partir en vacances en Irlande/ débutante complète.

Les problèmes les plus couramment rencontrés par les stagiaires dans cet exercice sont d'une part la prise de décision par le conseiller à la place de l'apprenant, et d'autre part une conception trop purement linguistique de la langue, c'est-à-dire délaissant ses aspects fonctionnels et communicatifs.

En ce qui concerne la prise de décision par le conseiller, on la remarquait déjà au cours des simulations d'entretien. Les stagiaires, plus habitués à l'enseignement individualisé qu'à l'apprentissage auto-dirigé ont tendance à faire des "prescriptions" qu'il "ordonnent" -pour rester dans la métaphore médicale- à leurs apprenants: "Vous allez faire les unités 1, 2 et 3 de la méthode X ; vous n'oublierez pas de faire les exercices de grammaire surtout

ceux de l'unité 2 ; c'est une bonne méthode, elle marche bien; quand vous aurez fini vous reviendrez me voir pour que je corrige vos exercices et que je vous redonne d'autres unités»¹⁴. L'apprenant n'a ainsi d'autre choix que de travailler sur les matériaux préalablement choisis par l'enseignant.

Cette approche, qui peut d'ailleurs satisfaire l'apprenant dans la mesure où elle le décharge d'une partie des décisions qu'il serait censé assumer dans le cadre d'un véritable apprentissage autodirigé, présente un double inconvénient. Tout d'abord elle ne permet pas d'améliorer la capacité d'apprentissage de l'apprenant. Ensuite, elle risque fort de faire se renforcer chez l'apprenant l'idée que la seule façon d'apprendre est de s'en remettre à un expert en enseignement. Les stagiaires doivent donc commencer à réfléchir non plus en termes de programmes tout établis mais en termes de **propositions** de programme, c'est-à-dire à plusieurs possibilités ou pistes de travail parmi lesquelles l'apprenant pourra choisir. Par ailleurs on note une tendance assez générale chez les stagiaires à réfléchir aux programmes d'apprentissage surtout en termes de méthodes, de matériaux pré-construits. Cette approche les amène à proposer aux apprenants des "parcours fléchés" fondés sur une notion de progression qui peut n'avoir qu'un lointain rapport avec la façon dont l'apprenant progresse réellement ou avec l'évolution de ses besoins.

Enfin, et ceci est à mettre en rapport avec cette pratique du "parcours fléché", il apparaît que les propositions de programmes faites par les stagiaires dans le cadre de cette activité ne font pas toujours mention de la possibilité pour l'apprenant de travailler avec des documents authentiques non didactisés, ou de rencontrer des locuteurs natifs pour améliorer sa compréhension ou son expression.

1.2.3 Tâches du conseiller dans le centre de ressources : la conception de documents de soutien

Le conseiller, dans l'exercice de ses fonctions, n'est pas toujours en train de conseiller. Il lui faut en effet consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et fichier les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources. C'est en dehors de la présence des apprenants qu'il

¹⁴Les simulations d'entretien de conseil sont d'ailleurs également très révélatrices à cet égard.

effectue ce type de travail, de même que ce que l'on pourrait appeler du "conseil à distance", c'est-à-dire la création de documents de soutien.

Les documents de soutien sont en quelque sorte des conseils présentés sous une forme écrite qui permettent de répondre immédiatement à un besoin précis d'apprenant; ils sont aussi un moyen pour l'apprenant de conserver, sous forme de mémo, des informations données en conseil en face à face¹⁵. Les formations de conseiller proposées par le CRAPEL prévoient donc une phase de réflexion sur la conception des documents de soutien à l'apprentissage.

Dans un premier temps, le formateur explique ce qu'est un document de soutien et quelles sont les questions à se poser avant d'en créer un. Divers documents de soutien sont observés et font l'objet d'une discussion au cours de laquelle divers points peuvent faire l'objet de critiques: la rédaction, la présentation, le contenu.

Ensuite, à partir de leurs idées personnelles ou de propositions amenées par le formateur, les stagiaires conçoivent en sous-groupes des documents de soutien sur différents thèmes, comme par exemple: "apprendre de la grammaire, pour quoi faire?" ou "comment travailler la compréhension orale ?".¹⁶ La phase de conception fournit aux stagiaires une occasion supplémentaire¹⁷ de s'entraîner à manier les éléments conceptuels sur lesquels se fonde l'expertise du conseiller. Par ailleurs elle met au jour les problèmes et les difficultés inhérents à la rédaction de tels documents : la sélection des informations pertinentes ; le choix du lexique utilisé pour que le document soit accessible à tous; la présentation qui doit être attrayante et mettre en évidence les points importants.

Finalement les documents font l'objet d'une mise en commun au cours de laquelle chacun peut donner son avis.

¹⁵Gremmo M.J., op. cit.

¹⁶Gremmo M.J. ibid.

¹⁷Voir les parties "Etudes de cas" et "Simulations" décrites plus haut dans la partie 1.2.2.

2. Le public des formations de conseiller un public hétérogène

Les formations au conseil du CRAPEL ont jusqu'à présent touché des publics assez divers par leur formation d'origine, leur situation professionnelle au moment de la formation, leurs motivations et intérêts pour le rôle de conseil et leur contexte pédagogique. Cette diversité peut d'ailleurs se rencontrer à l'intérieur d'un même groupe de formation.

2.1. Origines et formation

Les futurs conseillers professionnels de la formation pour adultes se recrutent principalement parmi des personnes qui ont une formation d'enseignant. A cet égard, ils possèdent d'une part une expertise linguistique, c'est-à-dire qu'ils sont compétents dans la langue qu'ils enseignent, et ils possèdent d'autre part une expérience didactique, c'est-à-dire qu'ils sont compétents en animation de classe ou de groupe. Ce sont des enseignants certifiés du second degré, des locuteurs natifs formés sur le tas à l'enseignement des langues, des enseignants de l'université; ce sont aussi des formateurs responsables/coordonnateurs de formation.

Mais il est déjà arrivé que des personnes qui n'ont jamais enseigné suivent la formation de conseiller. Ce sont par exemple des animateurs/responsables de centres de ressources qui ne sont pas nécessairement linguistes ou pédagogues.

Les niveaux de compétence et d'expérience didactiques des participants à la formation de conseiller sont donc divers. Même parmi les personnes qui enseignent, certaines auraient besoin de compléments de formation en didactique générale afin de tirer un meilleur profit de la formation au rôle du conseil. En effet, certaines notions de didactique de base abordées au cours du stage, telles que l'approche communicative, la séparation des aptitudes ou la dimension culturelle et interculturelle de l'apprentissage des langues sont parfois découvertes par certains participants au moment du stage. Ceux-ci ont donc besoin de temps pour intégrer à la fois les concepts généraux de didactique et une nouvelle pratique pédagogique dont l'expertise implique la maîtrise de ces concepts.

2.2. Situations et pratiques pédagogiques

Le public de cette formation peut présenter une autre source d'hétérogénéité liée à la situation au moment de la formation : ils sont soit déjà conseillers¹⁸ au sein de leur institution, soit s'apprêtent à le devenir. Quelle que soit leur situation, la formation de conseiller va confronter les stagiaires au problème du transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller (il s'agit d'ailleurs peut-être plus de mutation que de transfert: si les techniques changent, les savoirs, eux, sont les mêmes. En effet il est assez fréquent que les personnes qui accomplissent des tâches de conseil travaillent dans une optique d'enseignement à distance ou individualisé, et non dans une optique d'apprentissage auto-dirigé. Cette procédure n'est pas critiquable en soi, mais elle ne relève pas du conseil en apprentissage de langue tel que nous l'entendons. La constatation des différences entre la façon dont le CRAPEL envisage le rôle du conseil et la façon dont les stagiaires pratiquent le face-à-face pédagogique dans leur propre situation pédagogique peut engendrer chez ceux-ci une réaction de défense qui peut nuire au déroulement du stage.

Selon la situation des stagiaires, la formation peut prendre des formes différentes. Ainsi s'ils sont déjà conseillers, on peut se fonder sur leur pratique et leur proposer une démarche de recherche sur leur situation pédagogique spécifique : types de public ; types de besoins en langue; types de centres de ressources et types de fonctionnement de ces centres, etc. La formation peut également être l'occasion pour eux de partager leurs craintes, leurs doutes, leurs questions et de trouver des réponses adaptées à leur cas.

Pour ce type de public, on peut prévoir des séances espacées entre lesquelles les formés s'appliquent à expérimenter ou à mettre en pratique les acquis des séances précédentes, observent leurs pratiques à la lumière des informations nouvelles reçues et s'interrogent sur les cas concrets qu'ils rencontrent. Ainsi il y a possibilité de feed-back et de réflexion commune à la séance suivante.

¹⁸On les appelle parfois tuteurs, mais quel que soit le terme utilisé, les rôles et les actions peuvent être très différents de ceux que le CRAPEL envisage pour ses conseillers.

En revanche si les stagiaires ne sont pas encore conseillers, la formation vise à rendre possible le transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller, mais dans ce cas le feed-back entre la période de formation et la pratique de terrain ne peut avoir lieu.

2.3. Motivations et intérêts

Les participants à ces stages ne diffèrent pas seulement par leur origine et leur situation. Leur intérêt et leur motivation à l'égard de la fonction de conseiller en apprentissage peut varier de façon importante.

Pour ceux qui sont devenus enseignants par choix, la perspective de changer de profession peut être relativement traumatisante si elle résulte d'options institutionnelles et non d'un choix personnel; pour d'autres au contraire cette perspective sera stimulante.

Les locuteurs natifs devenus enseignants par hasard peuvent poser un problème spécifique lié au fait qu'ils n'ont pas la même langue maternelle que leurs apprenants. La plupart des enseignants d'origine étrangère maîtrisent suffisamment bien la langue du pays dans lequel ils se sont installés pour y fonctionner avec succès dans la vie quotidienne et même dans des situations d'enseignement. Mais la compétence linguistique de certains d'entre eux peut s'avérer insuffisante pour interagir de façon acceptable et efficace dans la situation de conseil. Ces derniers peuvent alors se sentir déstabilisés voire menacés, professionnellement parlant, par la perspective de l'utilisation exclusive de la langue maternelle de l'apprenant au cours des entretiens de conseil¹⁹. Mais ils peuvent tout aussi bien accepter facilement de reconnaître le problème et envisager de le résoudre par une formation linguistique ad hoc.

Au cours du stage les participants déterminent leur attitude vis-à-vis de l'institution formatrice (le CRAPEL) en fonction de ces différentes données, ce qui donne souvent lieu à des prises de position contrastées, favorables ou défavorables, à la formation.

¹⁹Gremmo M.J., op. cit.

2.4. Autres sources d'hétérogénéité

Le public de la formation au rôle de conseil peut présenter d'autres différences. Certains disposent déjà d'un centre de ressources ; pour d'autres le centre de ressources est encore en projet ou reste à installer. Enfin, les statuts des participants peuvent être variés : titulaires, contractuels, vacataires. Ces différences n'influent pas tant sur la motivation à participer aux sessions de formation que sur les possibilités d'implication personnelle à moyen ou long terme au sein des institutions qui se tournent vers cette nouvelle orientation pédagogique.

En résumé, les participants à ces stages présentent une grande variété de pratiques, de motivations, d'intérêts, d'expériences, liée à la diversité des parcours antérieurs. Chez des personnes aussi différentes, la formation au rôle du conseiller suscite des réactions diverses, tant positives que négatives. On remarque notamment des attitudes d'adhésion ou de rejet immédiats, ou bien une évolution du scepticisme vers un regard bienveillant. Par exemple, certaines personnes envisagent avec enthousiasme cette nouvelle orientation pédagogique et la considèrent comme un enrichissement de leur pratique d'enseignement; d'autres ne conçoivent pas leur métier autrement que face à un groupe qu'ils animent et dirigent: ils refusent d'envisager un changement de rôle; d'autres encore ne semblent pas manifester de prévention à l'encontre de l'apprentissage auto-dirigé mais n'en manifestent pas moins de difficultés à faire évoluer leur pratique.

Face à un public aussi diversifié le rôle des formations au conseil reste prioritairement de former des conseillers mais surtout des conseillers efficaces. Ceci signifie que certaines personnes peuvent ou doivent décider à l'issue du stage, c'est-à-dire une fois qu'elles ont bien pris conscience de ce qu'implique ce nouveau métier de conseiller, que ce dernier n'est pas fait pour elles. On peut en effet parfaitement envisager que cette profession ne convienne pas à tout le monde, et surtout à des gens qui sont devenus enseignants par choix, par envie, par conviction, en bref par vocation. Le stage pourra être considéré comme réussi à partir du moment où il aura pu développer chez ces personnes au moins une attitude bienveillante à l'égard de l'apprentissage auto-dirigé, c'est-à-dire qu'il aura pu les convaincre du bien fondé de cette démarche, même si elles ne souhaitent pas personnellement changer d'orientation professionnelle.

3. Durée de la formation

Jusqu'à présent les formations au conseil proposées par le CRAPEL ont été des formations courtes d'une durée de trois à cinq journées. Certaines sessions ont eu lieu de manière intensive, c'est-à-dire en continu.

Une formation de quinze à vingt-cinq heures permet d'engager une sensibilisation des stagiaires sur le transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller. Comme pour tout apprentissage professionnel, une partie de la formation doit avoir lieu sur le terrain. La formation au conseil permet aux gens concernés par la pratique de conseiller de ne pas se lancer complètement sans filet, dans l'improvisation: il y va de la satisfaction des apprenants et en conséquence de la réussite et la survie de centres de ressources parfois coûteux. La formation au conseil prépare les stagiaires à deux niveaux. A un niveau pratique elle leur donne les moyens de commencer à conseiller et surtout de le faire en respectant les caractéristiques d'un système d'auto-direction. La formation au conseil leur permet également d'analyser leur pratique au regard des principes de l'auto-direction. A un niveau psychologique la formation leur donne le goût du conseil, ou tout au moins leur permet d'admettre la validité et l'efficacité du système, même s'ils ne se sentent pas faits pour ce métier. Les sessions continues ne peuvent guère aller au-delà de ce résultat.

C'est pourquoi la forme extensive, c'est-à-dire des journées de formation séparées, entrecoupées de périodes de travail et de réflexion, nous semble plus favorable, plus pertinente pour ce type de formation. Le fait de pouvoir retrouver les stagiaires après quelques semaines ou quelques mois d'exercice du conseil est l'occasion d'aborder des problèmes concrets et directement ancrés dans leur situation pédagogique. Les sessions fragmentées permettent également de développer chez les stagiaires une attitude de recherche et de travail en commun utile à leur autoformation. On peut ainsi leur proposer des outils de réflexion, des pistes d'expérimentation en somme, des thèmes de recherche-action autour de leur activité de conseil. C'est ainsi qu'un groupe de stagiaires, qui a suivi la formation extensive, mène actuellement une recherche à partir d'une grille d'analyse de la répartition des décisions entre le conseiller et l'apprenant.

CONCLUSION

La formation au conseil dont il est question dans cet article ne traite que d'une seule dimension du rôle de conseiller, c'est-à-dire la formation de l'apprenant à apprendre.

J'ai déjà mentionné que le temps de travail du conseiller n'est pas totalement consacré à l'entretien en face-à-face avec les apprenants qui fréquentent le centre des ressources. En effet, en dehors des phases de conseil, le conseiller doit prendre en charge d'autres types de tâches liées au fonctionnement et à la gestion du centre de ressources. Les sessions de formation au rôle du conseil mènent donc inévitablement les stagiaires à se poser aussi un certain nombre de questions concernant:

- le centre de ressources : quel rôle joue-t-il dans la formation "apprendre à apprendre" et dans l'apprentissage linguistique des apprenants? Quel matériel faut-il prévoir? Pourquoi? Comment l'agencer? Comment le gérer? Avec quel personnel?
- les documents du centre de ressources : quels documents et quels supports? Comment les choisir? Où les acquérir? Quand les renouveler?
- les conditions d'accessibilité des documents aux apprenants : comment établir le catalogage? Quels critères choisir? Quelle présentation adopter? etc.

Ces aspects du rôle de conseiller font d'ailleurs déjà l'objet de demandes de formation auprès du CRAPEL.

Il ne faut toutefois pas oublier que le centre de ressources n'est qu'un outil entre les mains du conseiller et de l'apprenant. Son importance est relative au regard de l'expertise du conseiller, qui est le véritable gage de réussite d'un système d'apprentissage auto-dirigé.