

CONSEILLER N'EST PAS ENSEIGNER:

*Le rôle du conseiller dans l'entretien
de conseil*

Marie-José GREMMO

Abstract

The development of resource centres entails the setting up of self-directed learning schemes. Central to these schemes is a new pedagogical role, the role of counsellor. One of the main tasks of a counsellor is to help learners develop their learning competence. In most learning-to-learn schemes, this is done through counselling sessions. This article examines the role of the counsellor in such counselling sessions. After defining what a counselling session is in terms of pedagogical content, the author analyses the communicative features of these sessions, as the interaction must reflect their pedagogical aims. The article then describes the pedagogical expertise that this new role requires. Finally, through four study cases, the article exemplifies the way counsellors can help learners develop their learning competence.

Les centres de ressources actuels se trouvent au coeur d'un paradoxe : ils proposent aux apprenants une structure pour que ceux-ci apprennent sans se faire enseigner, mais peu d'apprenants utilisateurs de centres de ressources savent réellement apprendre sans se faire enseigner. L'existence d'une structure de soutien à l'apprentissage est donc vitale pour le bon fonctionnement d'un centre de ressources. D'ailleurs, dans notre expérience, c'est de la qualité de la structure de soutien que dépend la réussite d'un centre qui a souvent coûté très cher à installer.

La structure de soutien définit un nouveau rôle pédagogique, différent du rôle de l'enseignant, le conseiller, qui se situe dans les deux grands axes de l'autodirection. Le conseiller a pour tâche :

- d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil;
- d'organiser la mise à disposition des ressources, et d'adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants.

Cet article ne discutera pas toute l'étendue de ces fonctions. Le conseiller a un rôle essentiel à jouer dans la mise en place et la gestion d'un centre de ressources : cette partie de son travail est indirectement décrite ailleurs dans ce numéro des *Mélanges*.¹ D'autre part, le développement de la capacité d'apprentissage des apprenants peut se faire dans deux types de situations didactiques, les formations Apprendre à Apprendre, et les entretiens de conseil. Les formations Apprendre à Apprendre font également l'objet d'un autre article de ce numéro. Nous nous attacherons donc ici à présenter le rôle que joue le conseiller dans les entretiens de conseil. Cette présentation nous conduira à examiner d'abord la notion d'entretien de conseil, à analyser l'action du conseiller lors d'un entretien et à décrire certaines caractéristiques de l'interaction de conseil. Ceci nous conduira à définir l'expertise du conseiller. Nous aborderons à la suite l'étude de quelques cas, qui permettront, nous l'espérons, de concrétiser plus avant le rôle de conseiller.

¹Cf. article S. M. Cembalo "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues" dans ce même numéro.

1. Les entretiens de conseil

Les entretiens de conseil reposent sur l'hypothèse suivante : c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire.

Cette discussion va amener l'apprenant à formuler les critères de décision qu'il utilise. En les formulant pour un autre, il va les expliciter pour lui-même. Une fois explicités, ces critères sont au niveau de la conscience de l'apprenant, ils peuvent donc être transformés. Pour nous, le développement des capacités d'apprentissage relève d'une procédure de conscientisation : c'est pourquoi il est important que l'apprenant prenne conscience des critères qu'il utilise et des domaines sur lesquels portent ces critères (sont-ils à proprement parler des critères pertinents et cohérents ?).

La discussion va aussi permettre au conseiller d'apporter à l'apprenant tout un ensemble de connaissances qui font peut-être défaut à ce dernier. L'entretien va mettre en évidence des zones où se révèlent des manques. Ce qu'un apprenant ne peut pas dire n'est pas accessible à sa cognition : le conseiller considérera donc que l'apprenant ne possède pas les critères qu'il ne formule pas.

Enfin, l'entretien porte sur un domaine bien délimité, l'apprentissage de langues. L'apport d'expertise est ainsi défini précisément : ce sont les capacités d'apprentissage de l'apprenant qui sont concernées, et non sa personnalité complète.

"J'ai parfois l'impression de me faire psychanalyser". C'est la boutade qu'un apprenant a lancée à son conseiller. Certes, un peu comme un entretien de psychanalyste, l'entretien de conseil sert à ce que l'apprenant se révèle à lui-même ce qu'il sait. Mais l'entretien de conseil se différencie très fortement de l'entretien psychanalytique : le conseiller n'est pas seulement un miroir qui renvoie ses dires à l'apprenant, il participe à la discussion, pose des questions, offre des solutions. C'est un expert *qui* apporte une expertise à l'apprenant.

1.1. L'objectif des entretiens

L'apprenant est engagé dans un programme d'apprentissage. L'objectif des entretiens de conseil est donc double : le conseiller 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, et à développer sa compétence d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant **apprend à apprendre en apprenant** une langue étrangère.

Pour l'apprenant, les entretiens de conseil font partie de la structure mise à sa disposition, qui doit l'aider à mettre en place un programme d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant y vient essentiellement pour :

- rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ;
- préparer ce qui va être fait : changement ou maintien d'objectifs, choix des documents, prévision des techniques.

Pour le conseiller, ce compte-rendu, cette préparation sont l'occasion de mettre en évidence les critères de décision de l'apprenant, et d'apporter des éléments d'expertise. La caractéristique fondamentale de l'entretien de conseil est ce qu'on peut appeler de manière un peu barbare **la non-prise de décision du conseiller**. Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. A première vue, cette position semble extrême et aller à l'encontre d'un souci d'efficacité inhérent à toute situation didactique. Mais le conseiller intervient dans une structure d'apprentissage autodirigé : la responsabilité de l'apprentissage linguistique est donc toute entière dans les mains de l'apprenant.

Cette caractéristique différencie très nettement le rôle du conseiller de celui de l'enseignant : le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre. Pour que l'apprenant améliore sa capacité d'apprentissage, il faut qu'il la mette en oeuvre. Le conseiller, même dans un souci d'efficacité, ne doit pas se substituer à lui. Le conseiller apporte une expertise : il

² Notamment lorsque l'apprenant paie!

peut donc informer, argumenter, suggérer, mais en aucun cas il ne prend de décisions.

L'aide à la définition d'un programme d'apprentissage va concerner les domaines de décisions mobilisés lors de l'apprentissage. Lors des entretiens, le conseiller va donc aider l'apprenant à définir des objectifs, déterminer des contenus, choisir des documents et des techniques, gérer son apprentissage, l'évaluer. Toutes ces décisions ne sont pas abordées à chaque entretien. Il est bien évident que le premier entretien va en grande partie concerner l'analyse des objectifs, qui ne sera peut-être plus envisagée aussi systématiquement dans les deux ou trois entretiens suivants. Ainsi, dans le Système 'Apprentissage Autodirigé avec Soutien proposé par le CRAPEL³ il a été observé que conseiller et apprenant n'abordaient en détail les critères portant sur l'évaluation de l'apprentissage que vers le 6^o ou 7^o entretien⁴.

L'objectif central du conseiller est de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants. De ce fait, les entretiens ne sont pas des moments d'apprentissage linguistique. Le conseiller ne supplée pas aux difficultés rencontrées par l'apprenant (manque de temps, baisse de motivation par exemple), puisque la prise en charge de ces difficultés fait partie de l'amélioration de la capacité d'apprentissage. Le conseiller aide l'apprenant à les surmonter en suggérant des solutions, il ne les résout pas. Il ne contrôle pas non plus les acquisitions linguistiques de l'apprenant : il aide l'apprenant à développer ses techniques d'auto-évaluation. Là encore on semble aller à l'encontre de toute notion d'efficacité, surtout si le conseiller connaît la langue que l'apprenant apprend. Mais fournir des réponses toutes prêtes ne favorise pas l'amélioration de la prise en charge : dans une optique d'autodirection, l'efficacité n'est alors qu'une efficacité de surface. Cependant, cette attitude peut être souple : le conseiller peut ainsi décider d'apporter une aide linguistique momentanée, qui sensibilisera l'apprenant à de nouveaux critères d'apprentissage.

³Ce système est proposé pour l'anglais et pour le français langue étrangère. Nous le mentionnerons désormais sous le sigle SAAS.

⁴Cf. HOLEC et GREMMO (1987)

Ainsi⁵:

Z indique à sa conseillère qu'elle n'a pas trouvé le mot "update" dans "son petit dictionnaire".

- C: vous avez demandé à des locuteurs natifs ?

- Z: ah non, tiens j'ai pas pensé

- C: update, ça veut dire ici mise à jour. Update, c'est pas très étonnant que vous l'avez pas trouvé car votre dictionnaire est quand même petit. Quand c'est comme ça, que vous ne trouvez pas dans votre dictionnaire, n'hésitez pas à demander à des locuteurs natifs, ou même à des gens autour de vous qui savent l'anglais, c'est une manière de compenser les manques d'un dictionnaire(..)

La conseillère ici ne refuse pas d'expliquer le terme incriminé, mais elle fournit également des solutions d'ordre méthodologique qui correspondent à l'optique de développement de la capacité d'apprentissage.

1.2. La langue de l'entretien

Pour pouvoir réaliser leurs objectifs, les entretiens de conseil doivent se dérouler dans une langue où l'apprenant est suffisamment à l'aise pour pouvoir discuter de manière précise du domaine technique qu'est l'apprentissage de langue. Ils se dérouleront donc dans la mesure du possible dans la langue maternelle de l'apprenant. A défaut, ils pourront se dérouler dans une langue commune au conseil et à l'apprenant, dans laquelle ils se sentent bien à l'aise. De préférence, la langue de l'entretien ne sera donc pas la langue apprise. En fait, il est à proprement parler impossible de proposer une structure de conseil à des apprenants avec lesquels on ne partage aucune langue commune.

Ainsi, au CRAPEL, le SAAS anglais accepte sans problème des débutants en anglais, car ce sont des Français et les entretiens de conseil se déroulent en français. Par contre, le SAAS FLE a beaucoup plus de contraintes : il ne peut accepter des débutants en français que si ceux-ci pratiquent à l'oral une autre langue pratiquée par l'un des conseillers⁶

⁵Tout au long de l'article, les exemples cités sont extraits d'entretiens de conseil effectués dans le cadre du SAAS du CRAPEL. Les énoncés réels sont présentés ici sous une forme plus facile à lire.

⁶Ainsi, dans le SAAS FLE du CRAPEL, il est déjà arrivé que les entretiens entre le conseiller (de langue maternelle française) et l'apprenant de FLE, de langue maternelle indonésienne, se déroulent en anglais.

Ce choix relève donc essentiellement d'un souci d'efficacité. Il permet aussi de marquer très précisément l'objectif des entretiens de conseil. L'apprenant se rend ainsi concrètement compte que l'entretien de conseil n'est pas un moment d'apprentissage linguistique. De même, le conseiller marque que l'entretien ne lui sert pas à évaluer le niveau en langue de l'apprenant : ce n'est d'ailleurs pas son rôle. Si la structure d'apprentissage autodirigé veut fournir aux apprenants des moments de discussion en langue étrangère, elle doit trouver des solutions en dehors des entretiens de conseil. Au CRAPEL, nous proposons ainsi aux apprenants des heures de conversation avec des locuteurs natifs, qui ne sont pas les mêmes personnes que les conseillers.⁷

1.3. Le suivi des apprenants

L'entretien de conseil prend place dans une structure d'apprentissage de langue, et le conseiller suit le développement linguistique de l'apprenant. Le conseiller est souvent la mémoire de l'apprenant. Il est donc important qu'il constitue un dossier pour chaque apprenant concerné, où il notera les projets de programme et les documents sélectionnés. Ces notes lui permettront de préparer l'entretien suivant. Elles pourront même être explicitement utilisées face à l'apprenant (*"lors de la dernière séance, vous aviez dit..., vous aviez choisi..."*).

Le rôle de l'entretien de conseil dans le déroulement de l'apprentissage en langue peut d'ailleurs être marqué par l'existence d'un "contrat" écrit, que l'apprenant remplit à la fin d'un entretien en y indiquant les décisions qu'il envisage de prendre en vue de la phase de travail suivante. Ce contrat, pour cadrer dans l'optique d'autodirection, n'est pas une ordonnance rédigée par le conseiller, et ne doit pas avoir force de loi. Il est la mise par écrit des conclusions auxquelles l'apprenant a abouti à l'issue de l'entretien avec l'aide de son conseiller. Dans un sens, l'apprenant conclut, en la résumant par écrit, l'interaction technique qu'est l'entretien de conseil, tout comme on conclut souvent une interaction de prise de décision en répétant les décisions prises⁸. Un des intérêts de ces

⁷Sur ce sujet, on peut aussi se rapporter à D. Abé "Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E." dans ce même numéro.

⁸Le SAAS du CRAPEL n'a pas l'expérience de ces contrats, mais d'autres systèmes en autodirection les utilisent.

contrats est aussi d'être une trace écrite pour l'apprenant. Dans notre expérience, nous avons constaté que peu d'apprenants prenaient des notes au cours des entretiens. Le contrat écrit leur permet de se souvenir de ce qu'ils ont décidé, et de ce fait, de retrouver de manière indirecte les éléments discutés avec le conseiller.

Avant tout, le conseiller suit le développement de la compétence d'apprentissage de l'apprenant. Il prend des notes sur le contenu des entretiens. Il peut en faire un résumé, où il pourra également noter ses propres impressions sur ce qu'il juge n'avoir pas eu le temps ou la présence d'esprit d'aborder pendant le déroulement de l'entretien. Ces notes lui permettront également de réfléchir sur sa propre pratique de conseiller ("*j'ai oublié de lui dire., j'aurais pu aborder le problème différemment.*").

2. L'action du conseiller

2.1. Analyser ce qui est dit :

Lors des entretiens de conseil, une des tâches du conseiller est d'analyser dans l'instant ce que l'apprenant lui dit. Il va chercher à y retrouver des connaissances, pour pouvoir les préciser ou les faire préciser, pour pouvoir les expliciter. Il cherche à aboutir à l'établissement d'un ensemble de connaissances communes, un "terrain commun". C'est à partir de ce terrain commun que l'amélioration de la capacité d'apprentissage de l'apprenant se fera. La discussion et l'explicitation orale des connaissances est une part très importante du travail du conseiller dans les entretiens de conseil.

L'analyse que le conseiller fait de ce que l'apprenant dit n'est pas uniquement destinée à lui faire mieux connaître l'apprenant, elle doit aussi permettre à l'apprenant de mieux connaître l'apprentissage des langues. L'analyse est donc faite pour évaluer ce que sait l'apprenant, et ce dont il manque, de façon à déterminer ce *que* le conseiller doit apporter. Dans une certaine mesure, elle organise le déroulement de l'entretien : à partir de cette analyse, le conseiller va décider de poser à un moment donné une question portant sur tel ou tel aspect, ou de proposer des idées d'exercices.

V expose comment elle a travaillé sur un document écrit :

- V: *je me suis amusée à lire le contrat Y car je devine pas mal de choses, j'ai essayé de faire des efforts pour bien comprendre chaque détail,*
- C : *est-ce que vous avez pris des notes ou vous vous êtes juste mise en situation de lecture ?*
- V: *non j'ai pas pris de notes parce que j'avais quand même lu le dossier W, ça ressemblait pas mal au dossier W*
- C : *en fait vous avez jugé comment ça allait, vous lisiez en faisant attention et vous jugiez comment ça allait, et vous vous en sortiez à peu près ?*
- V: *à peu près, le vocabulaire posait plus de problèmes quand même (..) Dans cet extrait, le conseiller décide de demander à l'apprenant de préciser ce qu'elle veut dire par "lire le contrat" et "faire des efforts". Il le fait en faisant préciser les techniques utilisées (vous avez pris des notes) et en reformulant (vous lisiez avec attention..). Les questions qu'il pose infléchissent légèrement le cours de la discussion, puisqu'on en revient, avec le "et vous vous en sortiez à peu près ?" du conseiller, à l'évaluation que l'apprenante avait formulée par "ça allait quoi".*

2.2. Donner de l'information

Le conseiller doit savoir expliciter les connaissances qui relèvent d'une culture langagière et d'une culture d'apprentissage adéquates, pour les rendre accessibles à l'apprenant. Il doit savoir parler de son domaine de référence à un public qui n'a pas les mêmes connaissances que lui. Il y a là une procédure de vulgarisation tout-à-fait noble⁹.

Le conseiller doit savoir présenter l'information scientifique de manière à ce que cette information puisse être utilisée par l'apprenant dans une phase d'apprentissage.

Le conseiller doit présenter des concepts relativement "techniques". Cette présentation peut se faire sous la forme d'exercices de sensibilisation commentés, comme ceux qui sont proposés dans les formations "apprendre à apprendre"¹⁰.

Il est en effet tout à fait concevable qu'un conseiller se serve¹⁰ de ces exercices dans un entretien de conseil : l'apprenant est ainsi mis en contact direct avec les phénomènes à observer.

⁹Le Petit Larousse donne comme définition de "vulgariser" : *rendre accessible une connaissance au grand public, faire connaître, propager*, ce qui nous semble tout à fait correspondre à certains des objectifs que nous fixons au rôle de conseiller.

¹⁰Cf. autre article M.J. Gremmo dans ce même numéro

Cependant, dans les entretiens de conseil, cette présentation se fait surtout sous forme verbale. Le conseiller s'appuie alors sur des exemples, il amène l'apprenant à faire des parallèles :

B vient de dire qu'elle pense avoir des problèmes d'accent:

- C: *d'où vient l'idée que vous avez un mauvais accent ?*

- B : *quand j'écoute la cassette et que j'essaie de répéter, ce n'est pas du tout pareil*

- C: *oui mais vous avez déjà entendu des étrangers qui parlaient français ?*

- B: *bien sûr*

- C: *ils ont souvent un accent, mais est-ce que vous ne les comprenez pas ?*

- B: *Si, bien sûr si*

- C: *Et vous savez si les gens vous comprennent avec votre accent ? Parce que c'est ça qui est important*

Ici, le conseiller se sert donc de l'exemple personnel de l'apprenant pour mettre en évidence la nécessité de préciser l'évaluation négative de l'apprenant selon des critères communicatifs.

Mais aussi, comme dans tout discours scientifique, il définit, catégorise, décrit. Ainsi :

*vous me dites donc que vous voulez travailler sur vos lettres et les documents que vous recevez. Ca, ça va concerner **ce que j'appellerais** (catégorisation) la compréhension écrite. Et en compréhension orale, **comprendre des Anglais qui parlent** (description) ?*

Cependant l'objectif du conseiller n'est pas de transformer tous les apprenants en spécialistes de sémantique ou de neurolinguistique ! Le terrain commun établi entre le conseiller et l'apprenant n'est pas nécessairement celui des sciences du langage ou de la psychologie. De plus l'établissement de ce terrain commun ne vaut que si les critères deviennent fonctionnels chez l'apprenant. Le conseiller doit donc doser ses apports d'information et l'utilisation qu'il fait des termes spécialisés. Il n'est par exemple pas nécessaire que l'apprenant manipule toutes les "étiquettes" données aux éléments de savoir. Ainsi, *compréhension* et *expression* nous semblent des termes de terrain commun, ce n'est peut-être pas le cas du terme *aptitude langagière*. De ce fait, l'apprenant peut continuer à utiliser ses propres termes, pourvu que ceux-ci soient efficaces.

M. est en train d'expliquer au conseiller pourquoi il a décidé de ne pas utiliser une méthode :

M : Il y a beaucoup d'argot. C'est de l'anglais pour monter dans un taxi ou pour aller au restaurant. Il y a un peu trop d'argot à mon goût

C : Ah bon ? de l'anglais familier vous voulez dire ?

M : Oui c'est ça si vous voulez il y a des expressions très familières, quoi dire à un chauffeur de taxi, la liste des différents plats dans un restaurant par exemple, alors moi ça ne m'intéresse pas

C : Oui, oui, vous ne serez pas dans ces situations-là

M. utilise ici le terme argot de manière tout à fait personnelle, à tel point que le conseiller éprouve le besoin de demander des explications. Cependant M. met sous cette étiquette un critère de choix de documents adéquat : la méthode ne correspond pas à ce qu'il veut savoir communiquer. Il n'est donc pas nécessaire que le conseiller intervienne : l'étiquette est peut-être bizarre, mais le critère fonctionne.

L'information que fournit le conseiller porte aussi sur les techniques de travail, les activités que l'apprenant peut utiliser. Le conseiller doit donc savoir les décrire, savoir expliquer en quoi elles sont utiles.

Ainsi, D vient de faire état de ses difficultés à réaliser certains exercices oraux de la méthode qu'elle a choisie. Sa conseillère lui décrit alors ce qu'elle peut faire :

C : là vous me dites "il faut répéter sur la cassette donc moi donc je répète mais je sais pas trop si c'est bien". Alors peut-être que ça serait bien que vous essayiez de vous enregistrer quand vous travaillez sur ce livre, et puis ensuite que vous vous réécoutez et puis que vous voyiez un petit peu si vous avez l'impression que ça correspond à ce que vous entendez, et puis que vous essayiez de voir un petit peu où sont les problèmes. Donc euh voilà déjà ce que vous pouvez faire.

2.3. Soutenir psychologiquement

L'apprenant est en train d'apprendre une langue étrangère : c'est un processus de remise en cause qui génère chez lui un sentiment de déstabilisation et d'insécurité. L'aide à l'apprentissage linguistique que procure l'entretien de conseil peut prendre la forme d'un soutien psychologique où le conseiller va apporter des éléments de connaissances qui vont dans une certaine mesure rassurer l'apprenant. Mais ce soutien psychologique se fait dans un cadre d'autodirection. Le conseiller fournit des informations qui montrent

que ce sentiment d'insécurité est normal, mais ne le prend pas à sa charge : il n'est pas un gourou que l'apprenant suit aveuglément pour trouver la lumière.

P se plaint de ne pas se souvenir en situation réelle (dans une conversation avec un locuteur natif qu'il a enregistrée) de tout qu'il lui semblait avoir appris dans ses exercices :

P: Vraiment je suis déçu, alors que je ne faisais plus aucune faute de "s" à la troisième personne dans les exercices, là, en écoutant la cassette, je m'aperçois qu'il y en manque plein

C : mais vous savez c'est normal, on a toujours une diminution de ses moyens dans la réalité, moi qui suis sportif, les sportifs connaissent bien ça, on est toujours meilleur à l'entraînement, ne vous découragez pas, c'est quand même votre première heure de conversation, et vous avez tenu jusqu'au bout

Ici, le conseiller soutient psychologiquement P, en partageant avec lui sa propre expérience (moi qui suis sportif) et en lui fournissant des éléments qui objectivent son sentiment (on a toujours une diminution..) et le relativisent (vous avez tenu jusqu'au bout).

Le conseiller n'est pas non plus un médecin. Il est rare qu'un médecin justifie en détail les raisons qui l'amènent à établir une ordonnance : le patient ne sait pas vraiment comment va agir le médicament qu'il prend. Le conseiller, lui, cherche à donner à l'apprenant la capacité d'apprendre par lui-même : il lui faut donc expliquer les choix méthodologiques qu'il suggère. Dans notre expérience, c'est cet apport, que nous appelons "apport conceptuel", qui est le plus négligé dans l'enseignement : aux problèmes exposés par les apprenants, les enseignants ont tendance à répondre uniquement par des suggestions méthodologiques. Pour nous, il est très important, avant toute suggestion méthodologique, d'amener l'apprenant à considérer le problème en terme de savoirs, puis d'accompagner ces suggestions des éléments conceptuels qui justifient leur emploi.

La situation suivante nous sert d'étude de cas lors des formations au conseil que nous proposons¹¹. *Que dire à un apprenant qui affirme "j'ai lu le texte, j'ai tout traduit. Je traduis tous les textes, c'est la meilleure façon de les comprendre".*

La réaction la plus fréquente des futurs conseillers est de décrire aux apprenants d'autres exercices de compréhension écrite qui ne relèvent pas de la traduction. Ainsi, ils suggèrent de choisir des textes avec des

¹¹ Cf. S. Bailly dans ce même numéro.

questions, ou de lire deux fois le texte avant de chercher les mots dans le dictionnaire. Un tel apport méthodologique est important, mais, pour nous, il doit être accompagné d'une discussion où l'apprenant sera amené à prendre conscience des avantages et des inconvénients de la traduction, de ses rapports avec la notion de compréhension et avec l'apprentissage de langue. C'est ce type d'apport conceptuel que les futurs conseillers (qui ont pour la plupart une formation d'enseignant) trouvent plus difficile de réaliser.

En résumé, à chaque moment de l'entretien de conseil, l'action du conseiller, face à ce que dit l'apprenant, se situe à trois niveaux :

- un **apport conceptuel** : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;

- un **apport méthodologique** : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer documents et activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;

- un **soutien psychologique** : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites.

Un dernier aspect de l'action du conseil doit être précisé. Dans un entretien de conseil, l'apport d'expertise se fait au coup par coup, de manière non organisée à l'avance. La cohérence du travail est dans l'existence d'un programme d'apprentissage (c'est le côté de l'apprenant) et dans l'analyse du conseiller. Comme le conseiller n'a pas le contrôle de la situation d'apprentissage linguistique, il est nécessairement en retrait par rapport à l'apprenant. Les thèmes abordés dans l'entretien dépendront notamment du travail effectué par l'apprenant. Ils dépendront dans une certaine mesure des priorités de l'apprenant. De ce fait, c'est une situation pédagogique où le conseiller n'a au mieux (ou au pire?) qu'un contrôle partiel des événements. Tous les domaines relevant de l'apprendre à apprendre ne seront pas nécessairement abordés de manière systématique dans chaque entretien de conseil.

3. Les caractéristiques communicatives de l'interaction de conseil.

3.1. Questionner et asserter

Pour faire évoluer les critères de décision de l'apprenant, le conseiller s'appuie essentiellement sur deux possibilités communicatives :

- **il** peut choisir une procédure de questionnement. Il pose des questions autour de ce que vient de lui dire l'apprenant. Le conseiller se place là dans une relation plus égalitaire : il semble vouloir se faire préciser les choses pour lui, pour mieux comprendre. Cependant, en questionnant le pourquoi des choix, en se faisant préciser le mode de réalisation des activités d'apprentissage effectuées, il travaille surtout à faire expliciter par l'apprenant ses critères. Car, comme nous l'avons indiqué plus haut, ce questionnement n'est pas fait au hasard. Le conseiller cherche toujours à questionner le travail de l'apprenant en termes de culture langagière, culture d'apprentissage et savoir-faire méthodologiques. Les demandes de précision, les reformulations sont faites pour introduire des éléments de connaissance qui ne semblent pas vraiment connus de l'apprenant.
- il peut choisir d'asserter ouvertement les informations qu'il juge utile de fournir à l'apprenant. Ici, le conseiller se place donc plus nettement dans le rôle de l'expert. Le contenu des assertions est lui aussi déterminé par l'analyse que le conseiller fait de la situation de l'apprenant au moment de conseil. Pour une part, ces assertions viennent en justification d'éléments que l'apprenant vient de mentionner le conseiller objectivise, par des connaissances "scientifiques", les intuitions de l'apprenant. Le conseiller marque alors qu'il est de l'avis de l'apprenant et explique pourquoi. D'autre part, ces assertions servent au contraire à apporter des informations qui contredisent les représentations de l'apprenant.

On constate que, dans un entretien de conseil, le conseiller alterne souvent les deux procédures. Le questionnement est très utile pour la remise en cause de certaines des représentations de l'apprenant, mais de ce fait l'apprenant peut se sentir remis en cause globalement. De plus, la situation de conseil est une

interaction socialement marquée. Dans ce cadre, il est très difficile au conseiller de prolonger un questionnement au-delà de trois questions cela donnerait rapidement à l'entretien les caractéristiques d'une enquête "policière" insupportable pour l'apprenant. Le conseiller doit donc parfois abandonner le questionnement sans avoir obtenu de réponse satisfaisante.

De même, toujours à cause du cadre social de l'entretien, l'assertion d'informations ne peut durer trop longtemps : dans un entretien dialogique en face à face, il est entendu que les deux interlocuteurs ont à peu près le même droit à la parole. Le conseiller ne peut donc développer ses assertions trop longuement, car l'apprenant les considérerait sans aucun doute comme des diatribes pédantes.

Selon le mode de présentation de l'information que le conseiller choisit, il va utiliser les ressources communicatives suivantes :

- demander de l'information :

*et là comment vous avez procédé ?
pourquoi vous avez choisi cet exercice ?*

- demander des précisions :

*quand vous dites "pouvoir vous débrouiller" ça serait par rapport à
quoi alors ?
des conversations, sur quoi par exemple ?
ces problèmes vous les avez résolus en lisant le script ?
vous avez d'abord préparé le lexique ou vous avez écouté le document
directement ?*

- asserter de l'information :

*dans ce laps de temps, vous n'arriverez peut-être pas à un anglais
parfait, mais quand vous serez là-bas (aux Etats-Unis) vous allez
forcément progresser
c'est toujours une facilité de prendre le script car on comprend
mieux à l'écrit qu'à l'oral, mais vous pouvez l'envisager comme une
aide , mais dans ce cas il ne faut pas faire que ça et laisser tomber
la cassette (en réponse à une demande de l'apprenant est-ce-que
c'est une facilité de prendre le script?)*

- donner son avis :

je pense que ce serait mieux (que vous regardiez vos lettres toute seule) car il n'y a que vous qui pouvez décider de ce qui vous pose problème

- reformuler dans ses propres termes et demander confirmation :

l'apprenant ayant dit :

voilà vous allez dans n'importe quel pays vous voulez avoir un renseignement pour aller je sais pas dans un musée, vous voulez aller au ciné bon ben les trois quarts c'est de la langue anglaise la dernière fois on est allés dans un musée toutes les explications étaient en anglais, pour acheter des souvenirs c'est en anglais, c'est pour ça que je voudrais apprendre l'anglais, enfin réapprendre l'anglais

le conseiller reprend :

donc pouvoir vous faire comprendre, mais aussi comprendre ce qu'on vous dit, c'est ça ?

Il peut être intéressant de s'arrêter sur cet exemple, qui se situe au moment de l'explicitation des objectifs. L'apprenant ne semble pas posséder le concept d'aptitudes langagières : dans les exemples qu'il donne, il n'utilise pas explicitement le terme, et passe de l'une à l'autre sans distinction. Le conseiller, par sa reformulation *se faire comprendre mais aussi comprendre*, introduit de manière explicite des concepts qui sont considérés comme fondamentaux dans une bonne compétence d'apprentissage. L'important n'est donc pas que le conseiller ait analysé que cet apprenant avait des besoins en compréhension et expression orale, mais que l'apprenant ait compris que "réapprendre l'anglais" est un objectif beaucoup trop flou, et que "compréhension et expression" sont des critères qui permettent une analyse plus précise. Il est évident que l'intégration de ces nouveaux concepts n'est pas faite dès la reformulation qui nous sert d'exemple ici, mais cette reformulation met en branle le processus de remise en cause.

3.2. Modaliser les suggestions

La contrainte didactique essentielle du conseiller, nous l'avons dit au début, est de ne pas prendre de décisions à la place de l'apprenant. Les informations méthodologiques qu'il fournit à l'apprenant, les éléments de programme qu'il construit avec lui, sont des propositions que l'apprenant peut prendre à son compte ou écarter. Le conseiller va bien évidemment chercher à persuader

l'apprenant du bien fondé de ses propositions. Mais ce qu'il recherche avant tout, c'est que l'apprenant accepte d'expérimenter ce qui lui est proposé. Si un apprenant écarte une technique, par exemple, il doit le faire en connaissance de cause : il doit donc l'avoir expérimentée.

Dans les entretiens de conseil, le conseiller a tout loisir de proposer des documents de travail, des activités d'apprentissage, des parties de programme. Mais ces propositions ne devront être pas prises pour des instructions. Pour marquer cette différence, le conseiller s'appuie essentiellement sur les ressources de modalisation : ressources à la fois verbales (qu'il est facile d'exemplifier ici) et paraverbales. On constate ainsi que, dans les entretiens de conseil, la plupart des propositions sont modalisées par l'intonation, par l'utilisation de formulations de suggestion forte, ou l'emploi de termes atténuateurs.

- alors **peut-être que ça serait bien que vous essayiez de vous enregistrer**

- voir **un petit peu** si vous avez l'impression que ça correspond à ce que vous entendez et puis que **vous essayiez** de voir **un petit peu** où sont les problèmes

- donc **peut-être** si vous continuez à travailler sur cette méthode, vous **pouvez donc de temps en temps** vous enregistrer **un petit peu** et puis vous réécouter et voir **un petit peu** ce que ça donne.

-donc après de nouveau vous **pouvez** réécouter la suite et tout ça aussi donc **n'oubliez pas** que vous **pouvez éventuellement** faire cela aussi

- mais ça **éventuellement** l'histoire de lire le script hein vous **pouvez** le faire

Le conseiller essaie là de rétablir une certaine symétrie dans le rapport entre participants, et de diminuer la puissance que son expertise pourrait donner à ses énoncés. Sortis du contexte, ces énoncés pourraient faire croire à de l'indifférence. Cet inconvénient est alors combattu par le conseiller par la répétition, ou la précision du contenu de la suggestion.

3.3. Ne pas gérer l'interaction

L'apprenant devrait avoir la responsabilité de l'interaction de l'entretien, il devrait la gérer, l'initier et la clore. Mais des éléments inhérents à la structure de conseil font que l'apprenant va, de bonne grâce et en toute bonne foi, laisser le contrôle au conseiller. Il y a tout d'abord la différence d'expertise qui rend cette interaction asymétrique : dans toute interaction, on reconnaît à l'expert, de par sa supériorité d'expert, plus de droits au contrôle de l'interaction. D'autre part, les entretiens de conseil se passent la plupart du temps dans l'institution : le conseiller est chez lui, l'apprenant "en visite". Cette asymétrie est encore renforcée par la représentation que l'apprenant a du conseiller : il a tendance à le voir comme un enseignant. Il prête au conseiller le contrôle interactif qui est le fait de l'enseignant.

Le conseiller doit tout donc faire pour que l'interaction soit au minimum symétrique : cela va en effet participer à la prise de responsabilité de l'apprenant. Dans un entretien de conseil, ceci va surtout se traduire négativement : le conseiller va chercher à refuser de contrôler l'interaction en laissant le silence s'installer, en ne prenant pas systématiquement la parole en premier, en n'initiant pas de thème nouveau, par exemple.

Cependant, l'entretien étant une interaction sociale, la gestion des tours de parole, des énoncés est aussi définie culturellement, en termes de contraintes communicatives dont les droits et les devoirs des participants à la prise de parole font partie. Certaines concernent notamment la longueur des silences qu'il est possible de supporter avant qu'un malaise ne se crée, et déterminent à qui il revient de ne pas laisser ce malaise s'installer. Un des enjeux des entretiens de conseil est donc ce que nous pourrions appeler la négociation pour le "non-contrôle" de l'interaction. Le conseiller ne va gérer l'interaction que si l'apprenant ne la gère pas, et va chercher, au fur et à mesure des entretiens, à ce que l'apprenant prenne le contrôle. Il peut résister et ne pas respecter ses devoirs culturels : s'il supporte les silences un tout petit plus longtemps que l'apprenant, celui-ci sera "forcé" (interaction sociale oblige) de prendre la parole, et donc d'introduire un thème qui l'intéresse. Le conseiller peut le faire en expliquant ouvertement le rôle que l'apprenant a dans l'entretien de conseil. Il le fait aussi en ne cherchant pas à "gagner" ses tours de parole sur l'apprenant. En

abandonnant systématiquement son tour lorsqu'il y a chevauchement de prises de parole, en acceptant toute tentative d'interruption de l'apprenant, il donne à l'apprenant des indices significatifs.

Cette négociation pour le non-contrôle se met en place progressivement, car au fur et à mesure du déroulement des entretiens, le conseiller va bénéficier d'autres repères culturels. Ainsi, conseiller et apprenant ne vont plus être socialement des inconnus l'un pour l'autre. Or le silence interactif est toujours plus difficile à gérer face à un inconnu. De même, au fur et à mesure que sa capacité d'apprentissage se développe et que sa prise de responsabilité dans l'autodirection va augmenter, l'apprenant va adopter un comportement plus actif dans l'entretien. D'une certaine manière il devient plus expert, il se reconnaît donc socialement plus de droits dans l'interaction.

4. L'expertise du conseiller

La capacité d'apprentissage que le conseiller vise à développer chez l'apprenant est définie dans ce numéro dans l'article "Former à apprendre". Elle comporte des connaissances qui touchent les domaines des sciences du langage (ce qu'est le langage, ce que sont les langues) et de la psychologie de l'apprentissage (ce que c'est qu'apprendre). Elle comporte également des savoir-faire méthodologiques (comment s'y prendre pour réaliser un apprentissage). Dans la procédure de conseil, ce sont en fait ses propres connaissances, ses propres savoir-faire que le conseiller transfère : il doit donc posséder une culture langagière et une culture d'apprentissage qui soient précises et exactes, et des techniques méthodologiques variées afin de pouvoir faire face à la variété des apprenants.

Le conseiller doit posséder des connaissances précises sur ce qu'est le langage, ce qu'est une langue, beaucoup plus que savoir pratiquer une langue spécifique. En d'autres termes, le conseiller est un expert en sciences du langage, bien plus qu'un francisant, un hispanisant, ou un germaniste. Il doit savoir qu'une langue s'analyse non seulement en termes de lexique et de grammaire, mais en termes de communication. Il doit savoir que la langue est constituée d'un ensemble de registres qui correspondent à des types d'utilisation communicative. Il doit savoir que langue et culture sont

intimement liées et que l'analyse de ce que l'on veut apprendre doit tenir compte des repères culturels.

Par contre, il n'est pas fondamental qu'il possède des connaissances très étendues dans les langues étrangères que ses apprenants apprennent : cette expertise linguistique peut être trouvée ailleurs, dans les grammaires, les dictionnaires, auprès de locuteurs natifs, d'autres apprenants et bien sûr des enseignants de langue. Le conseiller ne montre pas comment une langue donnée, le français, l'anglais, le russe, fonctionne ; il donne à l'apprenant des connaissances qui aident celui-ci à comprendre comment la langue qu'il apprend peut fonctionner. Dans une très large mesure ces éléments sont les mêmes, quelle que soit la langue : ils relèvent des sciences du langage, et non d'une langue précise. La compétence d'apprentissage de langue que le conseiller aide l'apprenant à développer n'est pas spécifiquement liée à une langue étrangère donnée. Ainsi, un conseiller peut répondre aux demandes d'apprenants qui apprennent des langues diverses.

Le conseiller doit aussi posséder des connaissances précises sur ce qu'est apprendre, beaucoup plus que savoir enseigner. En d'autres termes, il est expert en psychologie de l'apprentissage des langues. Il lui faut savoir qu'apprentissage et acquisition sont deux notions différentes, l'acquisition étant le processus mental que l'apprentissage cherche à provoquer. Il doit savoir que les phases d'apprentissage ne sont pas suffisantes pour provoquer cette acquisition. Il doit connaître le rôle que peut jouer dans le processus l'imitation d'un modèle, la création de règles, la mise en situations.

Là encore, les connaissances du conseiller concernent des domaines différents de ceux qui concernent l'expertise d'un enseignant. Le conseiller ne doit pas faire apprendre, il doit apporter à l'apprenant des connaissances qui l'aident à comprendre comment il apprend. Un enseignant est amené à choisir une approche théorique donnée, à être le spécialiste d'une méthode donnée. Certains enseignants peuvent être de bons enseignants sans véritablement savoir pourquoi ce qu'ils proposent fonctionne bien¹².

Un conseiller, lui, a une connaissance beaucoup plus approfondie des conséquences que les activités peuvent avoir sur l'apprentissage. Là encore, ces connaissances ne sont pas

¹² Ainsi, certains enseignants justifient la réalisation de certaines activités par des phrases telles que "ça marche généralement bien", "ça plaît aux élèves".

nécessairement liées à l'apprentissage d'une langue précise, ni même à l'apprentissage de langue uniquement. Ainsi, le conseiller peut parfois s'appuyer sur des exemples qui portent sur d'autres situations d'apprentissage que des situations d'apprentissage de langue.¹³

Pour pouvoir développer les savoir-faire méthodologiques des apprenants, le conseiller doit connaître le plus grand nombre d'activités possible. C'est en effet lui qui suggère à l'apprenant d'autres techniques de travail que celles qu'il utilise de lui-même. Non seulement le conseiller connaît une grande variété de techniques, mais il connaît aussi leurs avantages et leurs inconvénients. Aucune activité n'est à rejeter à priori car elle peut toujours correspondre à un besoin précis d'un apprenant à un moment donné.

Ainsi l'activité de transcription d'un document oral. Certains apprenants l'utilisent beaucoup pour travailler leur compréhension orale. Or, cette activité demande une écoute très détaillée, et une discrimination précise de tous les éléments linguistiques énoncés. De ce fait, en travaillant ainsi, les apprenants ne s'habituent pas à mettre en oeuvre d'autres procédures de compréhension orale, comme la prévision. Ce sont ces arguments que l'apprenant doit entendre de la part du conseiller, et non pas simplement une approbation ou un rejet de l'activité.

Le conseiller n'a donc pas d'activités favorites.¹⁴ Il sait que certaines activités sont très utiles, que d'autres le sont beaucoup moins, et que certaines ont des inconvénients qui dépassent leurs avantages.

D'un autre côté, le conseiller a une bonne connaissance des ressources linguistiques qui sont offertes dans le centre de ressources : cela lui permet de proposer à l'apprenant des documents qui correspondent à ce que celui-ci recherche. Là encore, il ne suffit pas de connaître quelques documents qui lui semblent très utiles (ce qui est plutôt la caractéristique d'un enseignant, qui se constitue ainsi sa propre "méthode") : c'est la variété et la quantité de ressources qu'il peut proposer qui rendra son conseil plus efficace.

¹³ Le sport, que beaucoup d'apprenants pratiquent, en fournit un certain nombre, par exemple.

¹⁴ Il en a sans doute en tant qu'apprenant, mais pas en tant que conseiller!

En quelque sorte, comme un bon libraire, il connaît son stock¹⁵. Il connaît les caractéristiques principales des documents, leurs avantages et leurs inconvénients. On demande aux enseignants de savoir gérer des groupes ; les conseillers, pour leur part, seront la plupart du temps en contact avec des individus, ou de très petits groupes.¹⁶

Ils doivent développer des compétences de gestion d'interaction dialogique, qui respectent à la fois les conditions pédagogiques "imposées" par le système et les contraintes communicatives inhérentes à ce type d'interaction sociale¹⁷.

Nous voyons là apparaître une autre caractéristique du conseiller qui le différencie de l'enseignant : ce n'est pas dans la langue étrangère apprise par l'apprenant que le conseiller doit posséder une compétence communicative forte, mais plutôt dans la langue maternelle de celui-ci. Le manque de compétence se fait très rapidement sentir lorsque des enseignants qui enseignent leur langue maternelle dans un pays étranger veulent devenir conseillers : ils n'ont que très rarement développé une telle compétence dans la langue du pays, qu'ils ne pratiquent parfois qu'à peine. Mais c'est une compétence que les enseignants qui enseignent une langue étrangère dans leur pays ne possèdent pas toujours : après tout leur formation ne leur a pas appris à le faire.

La compétence communicative du conseiller, nécessaire au bon déroulement d'un entretien de conseil, a des caractéristiques spécifiques. C'est une situation de communication spécialisée : si nécessaire, il faudra que le futur conseiller acquière cette compétence spécialisée¹⁸.

¹⁵ Il n'est évidemment pas nécessaire qu'il connaisse *par coeur tout le stock*. Il pourra toujours faire des recherches ultérieurement, ou proposer à l'apprenant de chercher par lui-même.

¹⁶ Le nombre de quatre semble être un grand maximum pour des entretiens de conseil efficaces.

¹⁷ S'y attachent des caractéristiques communicatives qui dépendent de la culture dans laquelle se déroule l'entretien. Il se peut qu'il y ait, de ce fait, de grandes différences culturelles entre l'apprenant et le conseiller. Nous n'aborderons pas dans le cadre de cet article les aspects interculturels de

l'entretien de conseil. Pour une analyse plus détaillée, cf. RILEY (1994).

¹⁸ Cf. L'article de S. BAILLY dans ce même numéro, pour des propositions de formation au rôle de conseiller.

5. En guise de conclusion : quatre études de cas

Comment le conseiller tente-t-il de résoudre les contradictions qui peuvent naître du double objectif des entretiens de conseil ? Le développement parallèle de la capacité d'apprentissage de l'apprenant et de ses compétences linguistiques impose en effet des contraintes au conseiller. Il doit souvent trouver un équilibre entre apprentissage en auto-direction et acquisition linguistique. L'étude des quatre cas suivants nous permettra de présenter de façon concrète la prise en charge effective du rôle de conseiller dans des situations d'apprentissage réelles.

a) l'apprenant satisfait

L'une des situations de conseil délicates n'est pas en fait lorsque l'apprenant expose ses problèmes, mais lorsqu'il déclare ne pas en avoir, et être satisfait de ce qu'il fait. Le conseiller doit-il accepter cette satisfaction ? Dans l'entretien de conseil, le rôle du conseiller est d'amener les apprenants à questionner leurs satisfactions tout autant que leurs manques. Cependant, le conseiller ne doit pas assumer un rôle d'enseignant en mettant fortement en doute sur cette satisfaction. Tout va se jouer en fait autour de la "non prise de décision". Le conseiller peut en effet proposer des critères d'évaluation auxquels l'apprenant n'a pas songé, ou suggérer des activités d'évaluation différentes de celles que l'apprenant utilise. Cependant, son évaluation ne doit pas se substituer à celle de l'apprenant : il "accepte" cette satisfaction jusqu'à ce que l'apprenant lui-même la mette en cause, ce qui est parfois pour lui une entreprise déséquilibrante. Deux études de cas vont permettre de préciser l'action du conseiller.

• Le cas d'Adèle.

Adèle relate à sa conseillère son heure de conversation avec un locuteur natif anglophone. Elle n'est pas satisfaite de sa performance (dont elle a réécouté l'enregistrement), mais très satisfaite de Tom, le locuteur natif avec qui elle a conversé :

J'ai cherché trop longtemps mes mots, je faisais beaucoup trop de blancs, et puis je faisais beaucoup de fautes de temps. Tom, à la fin, m'a dit que c'était pas mal, j'arrivais à me faire comprendre, mais qu'il fallait que je travaille les temps et les prépositions.

A la demande d'Adèle¹⁹, la conseillère a elle aussi écouté le début de la cassette et s'est aperçu que Tom ne jouait pas vraiment son rôle de natif (ce que montre aussi le type d'évaluation qu'il a donné à Adèle). Comment le dire à Adèle ?

La conseillère essaie tout d'abord de remettre en cause l'évaluation de Tom :

Les temps, c'est vous qui vous êtes sensibilisée là-dessus, ou c'est Tom qui vous l'a fait remarquer ?

Cette demande de précision n'aboutit pas. Adèle continue sur sa lancée et demande à sa conseillère de lui suggérer des exercices sur les temps et les prépositions. La conseillère passe alors du temps à discuter des manières dont Adèle peut travailler sur ces aspects, et dit qu'elle va chercher des exercices. Mais elle reprend son questionnement :

Et au point de vue communication, c'était comment, cette heure ?

Adèle reformule alors son évaluation :

c'était bien mais je laissais beaucoup trop de blancs, je prenais trop de temps pour réfléchir.

Elle ne remet toujours pas en cause le comportement de Tom. La conseillère tente une autre demande plus directe :

Comment avez-vous trouvé Tom comme locuteur natif ?

Adèle répond :

Très bien, il parlait normalement.

La conseillère peut maintenant supposer qu'Adèle ne dispose pas de critères qui lui permettent de critiquer le comportement communicatif de Tom. Elle lui donne alors son avis :

Pour moi, honnêtement, je trouve que parfois il n'était pas très naturel, il était un peu trop prof: il changeait sa prononciation, il répétait plusieurs fois la même phrase alors qu'un locuteur natif plus naturel aurait changé sa phrase. Il ne corrigeait pas non plus comme un vrai locuteur natif l'aurait fait, sur ce que j'ai entendu, il le fait trop systématiquement.

Lors de l'entretien suivant, Adèle revient sur l'heure de conversation : on s'aperçoit qu'elle a intégré les éléments fournis par la conseillère :

J'ai réécouté la conversation avec Tom. En fait j'ai pas vraiment l'impression d'avoir fait beaucoup de fautes de prépositions, et puis j'ai repensé à ce que vous m'avez dit, et c'est vrai que ça m'a

¹⁹Dans le SAA.S du CRAPEL, les heures de conversation sont enregistrées sur cassette, et la cassette est donnée à l'apprenant. Le conseiller n'écoute la cassette que si l'apprenant le lui demande.

bloquée, parce qu'au début j'ai l'impression que je me débrouillais pas mal, mais à la fin j'étais bloquée, parce qu'il me corrigeait tout le temps.

Ainsi, dans le cas d'Adèle, la conseillère a dû décider de semer le doute dans l'esprit d'Adèle, pour lui présenter des critères d'évaluation plus efficaces. Sa prise de contrôle (elle remet en cause l'évaluation d'Adèle) a en fait servi à Adèle.

- le cas de Julie.

Julie est débutante en anglais. Elle entreprend un apprentissage d'anglais car son mari, chercheur, séjourne depuis un mois à Manchester dans le cadre d'une bourse d'études. Son séjour va durer un an, Julie va donc aller lui rendre visite. Elle veut notamment pouvoir discuter avec les collègues anglais de son mari. Julie a choisi de travailler avec deux méthodes, l'une très traditionnelle (dialogues modèles et exercices structuraux) et l'autre plus communicative. Pendant les trois entretiens de conseil qu'elle a avec Julie avant sa première visite à Manchester, la conseillère se rend compte que celle-ci travaille en termes d'expression orale, et ne pense pas du tout aux problèmes de compréhension qu'elle pourrait rencontrer. La conseillère suggère donc à plusieurs reprises des activités de compréhension, mais à chaque fois, Julie dit n'avoir pas eu le temps de les faire : il est donc clair que la conseillère, là, a du mal à faire acquiescer à Julie les critères qu'elle souhaiterait que celle-ci utilise. Julie évite aussi de prendre une heure de conversation : elle dit qu'elle aura le temps à Manchester. Il faudra le choc de la première visite pour que Julie intègre les critères que sa conseillère lui suggérait depuis longtemps :

et puis à Manchester je me suis aperçue que dans la mesure où je ne comprenais rien, eh bien, très vite je n'avais plus rien à dire. Les gens sont gentils, ils posent quelques questions, mais comme on ne comprend pas, ils reprennent le fil de la conversation normale. Donc à ce moment-là, j'étais larguée, et c'est vrai que c'était pénible (...) alors effectivement il faut que je travaille la compréhension.

Cet exemple fait bien sentir les contradictions qu'il peut y avoir entre acquisition linguistique et amélioration de la capacité d'apprentissage. La première réaction devant le cas de Julie est de juger que la conseillère aurait dû être plus directive et fournir à Julie un programme plus adéquat. Cela aurait évité à Julie de vivre

une situation frustrante à Manchester. Mais rien n'est moins sûr. En fait, après chaque entretien, Julie avait dans son "sac" des documents de travail en compréhension. Cependant les critères de décision qu'elles possédaient (je veux apprendre à parler grammaticalement) faisaient que, lorsqu'elle se trouvait en face à face direct avec ses documents, elle ne travaillait jamais les documents de compréhension. Il a fallu du temps, et surtout une situation d'évaluation externe pour que Julie remette en cause ces critères. On voit donc là que les prises de conscience liées à l'amélioration de la capacité d'apprentissage sont parfois rapides, comme dans le cas d'Adèle, parfois beaucoup plus lentes, comme pour Julie.

b) l'apprenant surchargé

Que faire dans un entretien de conseil quand l'apprenant n'a pas eu le temps de travailler ? Surtout pas transformer cet entretien en séance de travail linguistique ! En effet, l'un des problèmes que tout apprenant a à résoudre lorsqu'il décide de s'engager dans un apprentissage de langues concerne l'organisation de son emploi du temps. L'apprenant doit s'aménager des créneaux de travail pour pouvoir apprendre. Quand on a un emploi du temps bien rempli (c'est le cas des adultes, mais c'est aussi le cas des étudiants), il faut donc faire de la place à ces moments de travail²⁰. Cette décision est fondamentale pour l'acte d'apprendre, elle doit donc être prise en charge et résolue par l'apprenant.

L'entretien de conseil doit aider l'apprenant à résoudre la contradiction entre la nécessité de prendre du temps, et la difficulté d'en gagner : le conseil ainsi peut suggérer des moments de travail, de types de travail auxquels l'apprenant n'avait pas songé (dans sa voiture, dans les transports, etc.). Là encore deux études de cas vont permettre de concrétiser les choses.

- Le cas de Robert.

Robert vient au deuxième entretien de conseil avec tous ses documents de travail. Il annonce à son conseiller :

²⁰

Cette difficulté est occultée dans une situation d'enseignement, où c'est généralement l'institution qui fixe les horaires, mais elle y est néanmoins présente : que dire des apprenants à la présence irrégulière, ou de ceux "qui ne travaillent jamais entre les cours"?

je n'ai pas vraiment eu le temps de travailler, j'ai à peine regardé ce que vous m'aviez donné, alors j'ai tout apporté, on va pouvoir travailler dessus.

Joignant le geste à la parole, il ouvre un manuel et choisit une page.

L'entretien de conseil n'est pas un temps d'apprentissage linguistique c'est au conseiller de faire respecter cette caractéristique. Robert doit prendre en charge l'organisation de son emploi du temps, il doit être conscient qu'apprendre une langue demande du temps, et qu'un apprentissage réussi ne peut se faire à la sauvette, en volant quelques minutes par-ci, par-là.

Le conseiller va donc refuser de travailler comme Robert le demande. Ce sera bien sûr un moment communicativement difficile : le conseiller doit, de manière socialement acceptable, faire comprendre à Robert qu'il n'est pas là pour un cours particulier. Dans le cas présent, le conseiller a choisi de le faire en questionnant le manque de temps de Robert :

Avant toute chose, il faudrait voir pourquoi vous n'avez pas eu le temps de travailler, parce que c'est ça qui est important. Ça ne servira à rien qu'on passe un peu de temps ensemble, si le même phénomène se reproduit après, vous savez. Moi je suis là essentiellement pour vous aider à trouver du temps (..)

Le conseiller n'accède donc pas à toutes les demandes de l'apprenant. Développer la capacité d'apprentissage de celui-ci implique aussi l'amener à une prise en charge des éléments négatifs de toute situation d'apprentissage.

- le cas de Pierre.

Pierre a décidé, pour se remettre à l'anglais, de s'inscrire au SAAS du CRAPEL parce que cela lui paraissait une formule souple, adaptée à son profil. Cependant, trois semaines après son inscription, il est promu dans un nouveau poste. Son emploi du temps se surcharge. Il s'en ouvre à sa conseillère :

depuis que j'ai pris ce poste, je n'ai plus une minute à moi. Alors, si je veux garder un peu de temps pour ma vie de famille, eh bien c'est l'anglais qui passe à la trappe. Chaque jour, je me dis que je vais m'y mettre, mais je pourrais le faire qu'à partir de 11h, 11h et demie du soir, et là je suis vraiment plus bon à rien.

Pierre est dans les mêmes contradictions que Robert en termes d'emploi du temps. Cependant, il est conscient qu'apprendre une langue demande du temps. Simplement il ne voit plus comment il

peut trouver ce temps nécessaire. L'action du conseil, ici, se situe en termes de soutien psychologique : elle est de l'aider à résoudre la contradiction sans frustration. Un apprenant compétent, qui se rend compte qu'il ne peut trouver aucun temps de travail pour apprendre, sait qu'il vaut mieux renoncer positivement à l'apprentissage, plutôt que de culpabiliser sur ce manque de temps sans pour autant pouvoir dépasser son manque de disponibilité. C'est ce que dit la conseillère à Pierre :

Vous savez si c'est vraiment comme ça, n'hésitez pas à arrêter, vous ne pouvez pas tout faire, vous adapter à un nouveau poste, avoir une vie de famille, améliorer votre anglais. Pour moi, si vous arrêtez, c'est très bien, vous vous êtes aperçu qu'il vous faut du temps, donc quand vous déciderez de reprendre vous le saurez, pour l'instant, vous n'avez pas de temps, donc c'est dommage, mais vous ne pouvez pas travailler sur votre anglais(...)

Ces études de cas permettent de mettre en évidence le changement de problématique que représente l'apprentissage auto-dirigé, et la spécificité du rôle de conseiller. Dans une structure de soutien où l'apprenant apprend à apprendre tout en apprenant une langue, on peut se demander dans quelle mesure une intervention plus directive du conseiller ne serait pas plus efficace. On peut ressentir les réponses du conseiller comme des atermoiements, une façon de laisser l'apprenant découvrir par lui-même ce que le conseiller sait déjà. On a souvent l'impression qu'un enseignant aurait été plus efficace, pour le cas de Julie, ou celui de Robert par exemple : les enseignants qui se forment au rôle de conseiller trouvent très frustrant de ne pas dire ce qu'ils savent. C'est pour nous un faux problème. D'une part, l'apprentissage auto-dirigé n'est pas LA solution à tous les problèmes. Il a donc ses avantages et ses inconvénients. Parmi ses avantages, l'apprentissage autodirigé est tout d'abord une réponse à des situations d'apprentissage spécifiques que l'enseignement ne peut traiter : il est donc là, de fait, plus efficace que l'enseignement, même si tous les apprenants n'apprennent pas formidablement bien les langues dans ce cadre. Dans cette optique, il est impossible que le conseiller soit directif : même s'il le voulait, il n'est pas en mesure d'imposer le respect des décisions qu'il prendrait. Le conseiller est actif, il informe, il propose, il donne son avis, mais il doit donc attendre que l'apprenant intègre les éléments qu'il lui apporte. L'un des

inconvenients de l'autodirection est que cette intégration peut prendre du temps.

D'un autre côté, quand l'apprentissage en autodirection (avec soutien) est proposé parallèlement à un enseignement, il ne faut pas oublier, pour évaluer les deux solutions, que l'apprentissage auto-dirigé vise deux objectifs : aider à apprendre une langue et améliorer les capacités d'apprentissage. La prise en charge d'un deuxième objectif diminue nécessairement le temps et l'énergie qui peuvent être dévolus au premier. Mais c'est un investissement à long terme, l'amélioration de ses capacités d'apprentissage permettant à l'apprenant de conduire de mieux en mieux son apprentissage. Si, pour des raisons d'efficacité immédiate, le conseiller s'éloigne trop de son rôle et prend des décisions "d'enseignant", il ne permet pas à l'apprenant de mettre en place un processus de prise en charge, il ne lui permet pas d'apprendre à apprendre. Cet équilibre est parfois difficile à trouver, mais c'est là tout l'enjeu du rôle de conseiller.