
Mélanges CRAPEL n° 27

DEVENIR CONSEILLER : QUELS CHANGEMENTS POUR L'ENSEIGNANT?

**Emmanuelle CARETTE
Désirée CASTILLO**

CRAPEL, Université Nancy 2

Abstract

Those who are interested in advising learners are most often teachers. But teaching is quite different from advising, and this professional change is not easy. In order to help teachers understand what advising consists in, the authors describe and illustrate the differences between the speech acts of teachers and of advisers. First, they compare the settings in which teachers and advisers perform, considering their particular objectives. Then they underline the distinctions, basing their observations on recordings of teacher and adviser speech.

Marie-José Gremmo (1995), dans le numéro spécial Centres de Ressources des Mélanges n°22, décrit en quoi consistent les entretiens de conseil et l'action du conseiller, du point de vue des contenus, et du point de vue de l'interaction.

Ayant constaté, lors des formations au conseil que le CRAPEL organise, que ce sont les acteurs de la formation en langues, donc le plus souvent des enseignants, qui sont intéressés par ce nouveau rôle¹, nous avons pensé qu'il serait intéressant de comparer les actes réalisés par le conseiller et ceux réalisés par l'enseignant². Nous avons pour cela analysé des enregistrements de cours de langue et d'entretiens de conseil, en y repérant des actes de parole réalisés par l'enseignant et le conseiller pour lesquels nous pouvions trouver une certaine correspondance, ce qui n'est pas le cas de tous les actes. Nous nous sommes concentrées sur les actes qui **se ressemblent**, dans la mesure où ce sont ceux-là qui peuvent être difficiles à distinguer. Dans la première partie, nous précisons les cadres situationnels et conceptuels dans lesquels les enseignants et les conseillers observés ont produit leurs discours. Cette partie nous permet de montrer dans quelle mesure ils s'opposent, en particulier du point de vue des objectifs poursuivis et des actions réalisées. Dans la deuxième partie, nous mettons en perspective les actes de parole sélectionnés, en illustrant nos propos par des extraits de transcription d'enregistrements de discours d'enseignants et de conseillers.

1 "rôle" est à distinguer du statut socio-professionnel, et est défini comme "the enactment of interactional privileges and duties which are realised by certain types of act." (Riley, 1977).

2 Les auteurs font partie d'une équipe de recherche sur le discours du conseiller. E. Carrette s'est intéressée aux caractéristiques du discours de l'enseignant lors de son doctorat. Elle y a particulièrement étudié les formulations des principaux actes de parole réalisés par l'enseignant dans sa classe.

Première partie: Description des situations observées.

1. Les cours d'anglais langue étrangère, dans des grandes écoles nancéiennes.

1.1. Cadre situationnel.

Les enseignants observés évoluent dans le cadre de cours d'anglais langue étrangère pour étudiants non spécialistes dans des institutions d'enseignement supérieur en sciences géologiques et mathématiques. Ils utilisent des documents authentiques³ dont les thèmes sont liés aux besoins communicatifs des étudiants (extraits d'enregistrements radiophoniques, télévisés, extraits d'articles de presse, etc.). Ils intègrent une certaine variété de documents didactiques (extraits de méthodes variées). La plupart du temps les enseignants observés font travailler les aptitudes de façon séparée. Nous verrons cependant qu'ils ne précisent pas toujours bien clairement les objectifs des activités qu'ils choisissent.

1.2. Objectifs.

Les enseignants observés ont pour objectif au terme de l'année de développer les capacités de leurs apprenants dans les quatre aptitudes (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite). Leur attention est centrée sur les savoirs et savoir-faire communicatifs de leurs apprenants en anglais langue étrangère. Dans ce cadre, le développement de la capacité d'apprendre des apprenants pouvant aboutir à leur prise en charge de leur apprentissage n'est pas un objectif pédagogique.

1.3. Comment les enseignants agissent-ils dans ce cadre?

Les enseignants que nous avons observés organisent tous leurs cours selon ce schéma que l'on peut qualifier de clas-

³ Rappelons la définition donnée par H.Holec (1990, 67) : est authentique " tout document non construit à des fins d'enseignement / apprentissage de langue ".

sique dans notre pays : l'enseignant, qui a choisi les matériels pour l'apprentissage, explique - et impose par là-même - le déroulement de l'activité : il donne ses consignes, les apprenants travaillent, puis l'enseignant vérifie si les apprenants ont appris à dire / écrire ou ont appris à comprendre oralement ou à l'écrit ce qu'il voulait qu'ils apprennent.

"Les actes réalisés par l'enseignant pour enseigner, c'est-à-dire pour engager les apprenants dans des activités visant à leur faire apprendre des savoirs et savoir-faire en langue cible et en organiser le déroulement, sont maintenant bien connus. Ils ont fait l'objet d'études minutieuses par des chercheurs qui ont créé des systèmes de description des discours de la classe. Parmi ces systèmes, celui de Bellack et al. (1966), celui de Sinclair et Coulthard (1975) et celui de Fanselow (1977) méritent d'être cités" (Carette-Ivanisevic, 1991). Ils ont en commun de montrer une organisation récurrente des discours en salle de classe, avec des actes de structuration, de sollicitation, de réponse, et de réaction.

Il nous semble que le discours de l'enseignant a été suffisamment décrit par ailleurs: nous renvoyons le lecteur à ces descriptions, et nous décrivons plus amplement celui du conseiller.

2. Les entretiens de conseil dans le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien au CRAPEL.

2.1. Cadre situationnel.

Les conseillers observés évoluent dans le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien du CRAPEL⁴. Les apprenants qui intègrent ce système viennent pour apprendre la langue cible, et pour apprendre à apprendre. Les contenus de cette capacité d'apprendre sont décrits dans le point 2.2 qui suit.

Les ressources dont l'apprenant peut disposer dans le système d'apprentissage auto-dirigé peuvent être groupées en cinq catégories :

⁴ Nous appelons "système" ce que H. Holec appelle "structure", pour la connotation plus souple attachée à ce premier terme.

- Les documents authentiques sonores : ce sont les émissions de radio, télévision, perçues en direct ; les enregistrements de telles émissions, utilisées en différé. Les supports techniques de ces documents peuvent être les cassettes son, vidéo, les cédéroms, DVD, certains sites sur Internet.

- Les documents authentiques écrits : articles, textes de vulgarisation scientifique, romans, rapports, récits, faits divers, reportages, etc., extraits de magazines, brochures publicitaires, livres, Internet,...

- Les documents didactiques : extraits de méthodes avec cassettes son et vidéo, cédéroms, livres, Internet, dictionnaires.

- Les ressources matérielles : équipements permettant l'utilisation des documents : magnétophone à cassette équipé de micro, téléviseur et magnétoscope, caméscope, ordinateur avec lecteurs de cédéroms et DVD, etc.

- Les ressources humaines : locuteurs natifs, autres apprenants de langue, conseiller.

Remarquons que tout ou partie de ces ressources peuvent être fournies par le centre de ressources⁵ ou peuvent appartenir à l'apprenant.

2.2. Objectifs

Le conseiller travaille à aider un ou plusieurs apprenants à diriger son / leur apprentissage. Son objectif est donc de développer la capacité d'apprendre de l'apprenant. Cette capacité, décrite par Holec (1996, 89-92), se décompose, d'une part, en deux types de savoirs :

- *des savoirs sur la langue et son fonctionnement* : ce qu'est une langue (culture langagière) ;

- *des savoirs sur l'apprentissage* : ce qu'est apprendre une langue (culture d'apprentissage), et comment s'y prendre pour apprendre (méthodologie de l'apprentissage)⁶.

⁵ L'expression "centre de ressources" est utilisée par les chercheurs du CRAPEL pour désigner un dispositif dont la "perspective pédagogique (...) (est) l'auto-direction de l'apprentissage" (Holec, 1995).

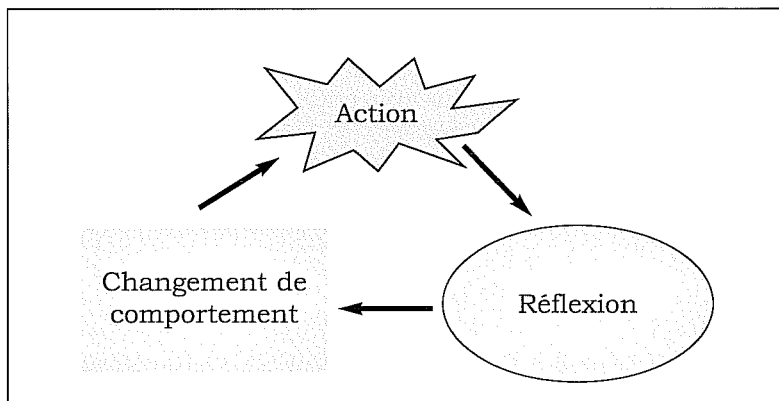
⁶ pour une description de ces trois domaines, cf. Holec, 1996, 97.

La capacité d'apprendre, d'autre part, se décompose en cinq *savoir-faire*, qui sont :

- *déterminer des objectifs* : que va-t-on apprendre ?
- *choisir des matériels d'apprentissage* :
 - quels contenus ?
 - quels documents : méthodes ? documents authentiques ?
- *choisir des techniques* : exécuter des exercices préfabriqués ? regarder un film sous-titré ? compléter les " trous " d'une transcription lacunaire ? répondre à des questions ? s'enregistrer et analyser sa production ?
- *gérer la réalisation de l'apprentissage* : lieu, rythme, moment, etc.
- *évaluer* :
 - ses acquis : qu'est-ce que je sais faire ? pas faire ?
 - son travail : est-ce que ce que j'ai fait était utile ? efficace ? pourrais-je m'y prendre autrement ?

2.3. Comment le conseiller agit-il ?

Dans le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien du CRAPEL, le conseil a lieu dans un cadre d'action de la part de l'apprenant, que l'on peut schématiser ainsi :



*L'action de l'apprenant
dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé*

C'est à partir d'une action que se produit une réflexion sur l'action réalisée, réflexion qui provoque un changement de comportement, qui conduira lui-même à une nouvelle action, etc. Concrètement, l'apprenant agit (fait un choix d'objectif, choisit un document, une technique, effectue le travail), puis il réfléchit sur son travail, et décide alors soit de continuer de travailler dans le même sens, soit de modifier tout ou partie de ce qu'il avait prévu. Dans le système d'apprentissage auto-dirigé du CRAPEL, l'apprenant ne prend rendez-vous avec son conseiller que lorsqu'il a agi, qu'il s'est posé des questions sur ce qu'il a fait. Il se présente donc toujours à l'entretien de conseil avec des problèmes, des questions, qu'il n'a pas su résoudre, ou avec des constatations qu'il souhaite discuter.

L'exposé par l'apprenant de ses actions, ses réussites, ses échecs, ses attentes, etc., permet au conseiller d'observer ce que nous appellerons les "représentations" de l'apprenant. Par représentations, nous entendons tout à la fois :

- Les attitudes, c'est-à-dire ce que l'apprenant aime ou n'aime pas ;
- Les valeurs, c'est-à-dire ce que l'apprenant juge bien ou mal, bon ou mauvais ;
- Les croyances, c'est-à-dire ce qu'il croit bien ou mal de faire, il le " sent ", mais n'a pas d'arguments objectifs pour étayer sa croyance ;
- Les représentations à proprement parler, c'est-à-dire ce que l'apprenant pense, à partir de son expérience antérieure et de certaines informations qu'il a pu avoir de diverses façons.

Tout cet ensemble de représentations conditionne les choix et les actions de l'apprenant qui s'engage dans l'apprentissage auto-dirigé. On peut par exemple adorer l'anglais, mais pas l'allemand, détester l'écrit (ce sont des attitudes), trouver très important de prononcer comme un locuteur natif (c'est une valeur), croire qu'apprendre c'est apprendre par coeur (croyance), et enfin penser qu'une langue, c'est un ensemble de mots liés entre eux par une syntaxe, et qu'il faut donc apprendre des règles de grammaire et du vocabulaire pour pouvoir parler cette langue (représentation proprement dite).

Nous l'avons dit, le conseiller agit sur ces représentations à partir de ce que lui expose l'apprenant. Il le fait principalement de trois façons.

a/ Ecouter et observer les représentations.

Le conseiller questionne l'apprenant sur ses pratiques et ses choix. Il peut par exemple lui demander : pourquoi a-t-il choisi tel document ? que pense-t-il de telle technique ? pour lui, l'activité réalisée lui a-t-elle bien permis d'apprendre ce qu'il voulait apprendre ?

Remarquons que ce questionnement se produit au fur et à mesure des interventions de l'apprenant. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire de type policier, dans lequel l'apprenant serait obligé de " rendre des comptes ". Il ne se réalise pas nécessairement sous forme de questions directes. Le conseiller peut faire un commentaire, une remarque qui va faire naître une interrogation chez l'apprenant. La disposition et la capacité à s'interroger est plus ou moins présente chez l'apprenant. Certains apprenants " racontent " et commentent spontanément leurs choix et leurs actions, d'autres sont très allusifs, puis prennent l'habitude de le faire, au fur et à mesure des entretiens.

b. Apporter des informations conceptuelles et méthodologiques⁷.

Le conseiller apporte de l'information, sur le thème introduit par l'apprenant. Cela peut concerner les trois domaines présentés en 2.2 (culture langagière, culture d'apprentissage et méthodologie d'apprentissage).

Il peut le faire de différentes façons : il peut reformuler ce qu'a dit l'apprenant, pour apporter de nouveaux critères d'analyse, il peut faire des " démonstrations ", en prenant des exemples dans le vécu de l'apprenant ou dans son expérience propre. Il peut aussi faire un petit " exposé " pour présenter des données sur la langue maternelle, données que l'apprenant comprend facilement, et qui l'aideront à modifier certaines représentations, et ensuite certains actes d'apprentissage.

⁷ Pour une description détaillée de ces apports d'informations, cf. Gremmo (1995, 33-61)

c. Soutenir psychologiquement.

Le conseiller doit aussi soutenir le moral de l'apprenant. En effet, il arrive très souvent que l'apprenant se demande si son comportement, ses difficultés, sont " normales ". Il ne s'agit pas pour le conseiller de compatir par un discours du type " eh oui! C'est difficile ", qui certes peut être réconfortant, mais ne résout pas le malaise de l'apprenant. Le conseiller est là pour aider l'apprenant à relativiser ce qu'il considère comme des échecs ou des difficultés insurmontables : la comparaison avec d'autres apprentissages, l'observation de faits tirés de l'expérience, l'apport de données scientifiques, permettent au conseiller d'accomplir cette partie de son rôle.

En résumé, le conseiller construit son discours à partir de celui de l'apprenant. Il écoute pour réagir. Pour que le discours de l'apprenant soit intéressant, c'est-à-dire soit de nature à faire progresser l'apprenant dans sa connaissance de ses propres représentations, actions, préférences, etc., le conseiller l'"aiguille" en apportant de l'information, questionnant, et en suggérant.

Les cadres d'action et les rôles de l'enseignant et du conseiller étant précisés, nous allons illustrer les différences entre les deux discours dans la deuxième partie qui suit, avant de conclure sur les changements que ces différences impliquent pour l'enseignant qui souhaite devenir conseiller.

Deuxième partie : comparaison des actions réalisées par l'enseignant et par le conseiller.

Pour pouvoir comparer les actions réalisées dans un cadre d'enseignement et dans un cadre de conseil, nous avons dû limiter nos observations aux actions pour lesquelles on peut trouver une certaine correspondance. Ainsi des actions relatives à la définition d'objectifs, au choix du matériel d'apprentissage, à l'évaluation des savoirs, savoir-faire et stratégies, ne sont pas réalisées de la même manière dans les deux situations :

- Pour ce qui est de la définition d'objectifs, dans le cadre de l'enseignement, c'est l'enseignant et/ou l'institution qui choisissent les objectifs à atteindre par les étudiants,

alors que dans le cadre du conseil c'est l'apprenant qui le fait, aidé par le conseiller.

- Pour le choix du matériel, c'est l'enseignant qui choisit le matériel avec lequel travailleront les étudiants, alors que le conseiller propose une gamme de matériels parmi lesquels l'apprenant sélectionne selon ses besoins, goûts, représentations,...
- Quant à l'évaluation, c'est l'enseignant qui détermine sur quels critères il juge qu'il y a eu acquisition chez les étudiants. Il assortit très souvent cette évaluation d'une note. Le conseiller pour sa part aide l'apprenant à réfléchir sur le travail effectué à deux niveaux : premièrement pour savoir si ses acquis correspondent aux objectifs qu'il s'était fixés et deuxièmement pour savoir si ces objectifs avaient été fixés de façon pertinente .

Ces différences de fonctionnement, entre autres, expliquent que la liste d'actions verbalisées que nous avons comparées ne couvre pas toutes les actions de l'enseignant, ni toutes celles du conseiller.

Enseigner	Conseiller
1. Donner de l'information sur la langue	1. Suggérer des ressources pour découvrir le fonctionnement langagier
2. Expliquer le déroulement d'une activité	2. Suggérer des techniques de travail
3. Stimuler	3. Soutenir psychologiquement
4. Donner une réponse	4. Suggérer comment trouver la réponse
5. Contrôler l'interaction	5. Gérer l'interaction Apprenant-Conseiller
6. Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage	6. Aider à la gestion de l'apprentissage en différé
7. Evaluer l'acquisition ou la participation	7. Aider à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension
8. Apporter du matériel	8. Proposer et analyser du matériel

Pour illustrer ces différentes actions, nous avons choisi de présenter des extraits de transcriptions de discours d'enseignants enregistrés alors qu'ils donnaient des cours d'anglais langue étrangère, et de discours enregistrés de conseillers lors d'entretiens de conseil. Notre présentation se fait, pour chaque paire d'actions, de la façon suivante : nous montrons d'abord l'extrait d'enseignement, précédé d'un "I.", suivi de celui de conseil, précédé d'un "II.". Notre objectif étant de permettre la prise de connaissance rapide par nos lecteurs du sens des interventions de l'enseignant et du conseiller, nous avons opté pour transcrire ces discours un style qui garantisse l'aisance de leur lecture : c'est pour cette raison que nous avons choisi une écriture orthographique (et non pas phonétique), que nous avons "gommé" certaines hésitations et que nous avons ajouté quelques signes de ponctuation. Les prises de parole de l'apprenant sont signalées par un "A", celles de l'enseignant par un "E", celles du conseiller par un "C". Dans le cas des cours collectifs, les "A" sont suivis du prénom de l'élève qui intervient.

1. Donner de l'information sur la langue / Suggérer des ressources pour découvrir le fonctionnement langagier.

Extraits

I. *(L'enseignant fait utiliser oralement les prépositions à partir d'un dessin)*

A : (Sami): he is crossing

E : Bon pour dire crossing, si je veux employer une préposition he's crossing the road, OK? Or running, walking

A : (Jean-Marc): along

E : Oui, mais il ne la franchit pas dans le sens de la longueur, la route, il la parcourt dans le sens de la largeur, donc, he's walking...

A : (Jean-Marc): across

E : across the road, hein, si je veux employer le verbe to cross, bon très bien. Si je veux employer une préposition, pourquoi, parce que, etc. Je peux employer d'autres verbes. Je peux employer walk, je peux employer run, je peux employer d'autres verbes, d'accord ? Donc, he's running ou walking across the road. A.C.R.O. deux S, across. Right, now what is the boy with the tennis racquet doing? He is going

A : (plusieurs élèves) : to the sports club.

II. A : Mais je voulais vous demander pourquoi le have been euh là se justifie parce que c'est le passif ou parce qu'on considère que euh ils existent et ils ont été trouvés dans une continuité ?

C : Bon vous avez le passif mais et puis vous avez le present perfect, ça veut pas dire que ça continue ça veut dire que ce n'est pas daté (...) on ne dit pas qu'il a été trouvé il y a 15 jours il y a trois semaines mais, le fait que ça a été trouvé ça veut dire qu'on sait maintenant que ça existe. Mais on n'est pas en train de dire : ça a été trouvé le tant ou le tant. Et là c'est comme on discutait la dernière fois, nous on ne fait pas la différence en français, les Anglais font la différence. Si vous voulez, regardez dans les grammaires comment ça s'appelle (...). Et par exemple dans les documents que vous avez là c'est pareil (...) Ce que vous pouvez faire c'est regarder dans les articles et regarder à chaque fois là où il y a du prétérit, là où il y a du present perfect. Ou si vous vous fixez comme vous avez fait là, uniquement sur le present perfect, vous vérifiez qu'il n'y a bien jamais de marque de temps précis

Analyse

Dans le passage I., l'enseignant veut apporter une information sur une préposition. Il fait en sorte que l'élève en produise une. On constate que l'élève est obligé de suivre l'enseignant : il réagit en fonction de ce que veut l'enseignant. L'intervention de l'enseignant ne porte pas sur les techniques d'observation des prépositions que pourraient utiliser les apprenants. Elle consiste surtout à solliciter les élèves, et à expliquer ensuite pourquoi la réponse fournie est acceptable ou non.

Dans l'extrait de conseil, c'est l'apprenant qui fait une demande d'information linguistique (l'utilisation de "have been"). Même si l'entretien de conseil n'est pas conçu comme un cours particulier, où le conseiller explique un fonctionnement linguistique à l'apprenant, il y a des occasions où les apprenants posent des questions sur le fonctionnement linguistique. Le conseiller, dans ce cas, peut répondre ponctuellement à la demande linguistique, ou ne pas y répondre. En revanche, il profite toujours des demandes de l'apprenant pour donner différentes ressources où celui-ci peut trouver des réponses à ses questions. Par exemple, dans ce cas : un livre de grammaire, lire des articles, observer quand sont utilisés le prétérit et le present perfect.

Le conseiller, à partir d'une question de l'apprenant, lui répond en lui donnant également des techniques pour chercher la réponse par lui-même.

2. Expliquer le déroulement d'une activité / Suggérer des techniques de travail

Extraits

I. 1. *(L'enseignant a prévu de faire écouter un document aux élèves. Il cherche le début du document sonore, mais ne le trouve pas.)*

E : Bon, j'ai du mal à trouver, alors on ne va pas perdre de temps. On va faire l'exercice que je voulais faire après. Cette fois-ci vous allez, ça va vous faire parler de nouveau. Vous avez deux dessins différents. Il y a des différences entre ces deux dessins et vous devez les trouver, alors en décrivant, bien sûr, le dessin que vous avez à l'autre. Alors, cette fois-ci j'aimerais que ce soit celui ou celle qui recevait les instructions qui parle davantage, qui parle donc, qui soit le premier ou la première à décrire son dessin à l'autre, OK? So you, which one of you listens to the other's instructions?

A : (Paule): Il faut pas le montrer et puis qu'est-ce qu'on fait ?

E : Non, bien sûr, puisque vous avez des différences entre les deux dessins. Alors, vous décrivez, c'est toujours pareil, voyez, toujours le même principe. Vous décrivez le dessin à l'autre et vous allez, à partir de cette description, peut-être remarquer des différences. C'est-à-dire que celui qui écoute dit 'ah tiens moi c'est un petit peu différent dans mon dessin, là j'ai...', mais en anglais évidemment. OK? Here we go!

2. *(L'enseignant a distribué un texte aux élèves)*

E : Bon, je vais vous demander là de lire l'article rapidement, le plus rapidement possible, de façon à pouvoir répondre aux deux questions qui vous sont posées dans le paragraphe, hein, sur la feuille de questions, la feuille de travail qui accompagne le texte, OK ? Donc lisez maintenant. Cinq minutes, pas plus. Allez-y pour essayer d'en tirer l'essentiel.

(Long silence, lecture silencieuse)

E : OK, finished? So, how do you answer the, what answer would you give to the first question Arnaud? Is the article about only the USA, the UK, or mainly USA?

II. A : Et par exemple il vaut mieux regarder un film qu'on connaît sans script ou euh un film qu'on connaît pas au départ ? Parce qu'un film qu'on connaît, comme on connaît l'histoire, on peut peut-être faire plus, non, au niveau pédagogique ?

C : Ben, moi je dirais qu'il y a trois fonctionnements. C'est-à-dire que comme vous dites le film que vous avez déjà vu vous connaissez l'histoire, donc quand vous suivez le film vous n'avez pas peur que le fait que vous ne compreniez pas l'anglais vous fasse pas comprendre le film. Donc du coup, vous pouvez porter plus votre attention sur ce qui est dit parce que vous savez en fait ce qui va être dit. Vous vous souvenez que " là ils se disputent " " c'est là qu'il le menace ", vous savez ce que vous allez écouter,

donc vous savez mieux quoi écouter. Si par exemple vous avez un film en V.O. sous-titrée que vous avez déjà vu vous pouvez commencer par cacher les sous-titres, ça se fait tout simplement en mettant euh un bout de papier sur l'écran télé, l'électricité statique fait coller. Et vous regardez votre film en vous disant " de toute façon je connais l'histoire donc je vois si je suis ce qui est dit ". Maintenant si vous n'avez pas vu un film, comme vous ne connaissez pas l'histoire, la compréhension se construit, on dépend de ce qui est dit, on dépend des images, mais on dépend aussi de ce qui est dit pour comprendre qui sont les personnages, qu'est-ce qui se passe et tout ça. Donc dans ce cas-là, il vaut mieux éventuellement regarder d'abord avec les sous-titres pour être sûr de comprendre l'histoire. Mais vous pouvez aussi évaluer 'qu'est-ce que je comprends actuellement ?' 'est-ce que je comprends sans les sous-titres ?'. Donc un film que vous n'avez jamais vu, d'abord cacher les sous-titres pour voir si vous suivez ou si vous ne suivez pas. Donc l'histoire de quel film choisir (...) dépend plus de ce que vous voulez faire avec le film plutôt que le film en lui même. N'oubliez pas en plus que vous êtes en train de travailler votre anglais. (...). Vous pouvez toujours arrêter la cassette, revenir en arrière, enlever votre papier qui cachait les sous-titres, le manipuler.

Analyse

Dans le premier extrait d'enseignement, l'enseignant veut faire une activité, pour laquelle il donne des consignes, mais comme il ne trouve pas le document il change d'exercice. On constate que l'enseignant décrit aux élèves un déroulement impératif : " *vous devez les trouver* ", " *vous décrivez* ", etc. Dans le deuxième extrait d'enseignement, nous constatons une contradiction : d'abord l'enseignant demande aux étudiants de répondre à deux questions et ensuite il leur demande de "*tirer l'essentiel*".

Ce que nous pouvons observer dans ces deux exemples, c'est que les consignes ne sont pas claires, que l'objectif n'est pas bien défini, et que le rythme de travail est imposé (cf. "*cinq minutes, pas plus*"). L'étudiant ne sait pas pourquoi il fait l'exercice, il ne connaît pas son objectif (mis à part le fait de faire plaisir à l'enseignant), il ne sait pas ce que l'exercice va lui apporter comme bénéfice. L'apprenant est obligé de faire confiance à l'enseignant, de se laisser guider.

Dans l'extrait de conseil, nous observons que l'apprenant pose une question sur le choix d'un film. Le conseiller ne juge pas, il ne dit pas à l'apprenant 'ce film est meilleur que cet autre', il ne lui dit pas ce qu'il doit choisir. Le

conseiller explique en revanche qu'il y a plusieurs façons de travailler avec un film sous-titré, il explique à l'apprenant chacune des façons de procéder et lui laisse le choix d'utiliser celle qui lui convient et lui plaît le plus. Il lui rappelle que le critère à prendre en compte est l'objectif d'apprentissage. Contrairement à l'enseignant, le conseiller n'impose pas un choix ni une façon de travailler.

3. Stimuler / Soutenir psychologiquement

Extraits

I. *(La classe écoute un extrait de discours de la reine Elizabeth II)*

E : She made a howling grammatical error there. Do you understand the last bit of what she said. "If we", no, "if we use it", "if we use it right", she said. OK. What should she have said?

A : (Charles, tout bas) : rightly

E : Charles

A : (Charles): rightly

E : Oui or correctly. Alright if we use it correctly. So, if you make mistakes in English don't feel too bad about it. The Queen makes them all the time (rires)

II. A : Eh bien, j'ai fait le compte et j'ai travaillé trois heures et demie en tout

C : Et tu m'avais dit ?

A : Je t'avais dit une heure par jour. Samedi et dimanche je ne travaille pas. J'arriverai pas

C : Et tu penses que c'est... ?

A : Je n'ai pas travaillé une heure par jour. Certains jours, enfin j'ai dû travailler deux jours une heure sinon une demi-heure. Surtout que j'ai commencé à travailler à dix heures du soir.

C : Et qu'est-ce que tu penses de tes trois heures et demie ? Tu penses que finalement c'est bien ou ... ?

A : Ben, c'est bien mais ...

C : T'as l'impression... Ce que je veux dire c'est, tu as l'impression de faire quelque chose de tes trois heures et demie ?

A : Oui

C : Tu as eu l'impression de te mettre à l'anglais et tout ça. Donc on peut partir, tu sais les gens des cours du soir, ils viennent, ils viennent quatre heures. Donc tu as eu largement ce que les gens ont dans une session orale extensive. Donc tu vois bien...

Analyse

Les exemples de soutien psychologique de la part du conseiller sont nombreux. Le conseiller soutient le moral de l'apprenant de façon presque continuelle, à petites doses, chaque fois que l'apprenant se sent mal ou découragé. Nous avons cherché chez les enseignants le même type d'acte mais nous n'avons trouvé que l'extrait ci-dessus (dans un corpus d'une vingtaine d'heures d'enseignement). Ce que font les enseignants en classe, ce sont plutôt de courtes stimulations, comme « allons-y », et non pas une analyse ou un commentaire visant à rassurer les apprenants au sujet d'une peur qu'ils auraient exprimée. Cette constatation est sans doute explicable par le fait que l'apprenant, dans le système d'apprentissage auto-dirigé, est responsable de ses décisions et de ses actions, ce qui génère plus d'inquiétudes que la participation à un cours, moins responsabilisante. A l'inverse, le conseiller n'a pas le devoir d'animer la séance de conseil, il n'a pas à stimuler l'apprenant à parler, contrairement à l'enseignant, dont la réussite du cours dépend de la participation des élèves. C'est pourquoi on ne trouve pas d'exemples de stimulations directes à parler dans les entretiens de conseil.

4. Répondre / Donner les moyens de trouver la réponse

Extraits

I. A : (Eric): comment dit-on trottoir ?

E : Alors, attendez. J'ai des exercices sur les prépositions à vous donner. Je vais vous les donner en sortant.

A : (Eric): trottoir c'est walkside?

(Il y a du bruit; Eric répète sa question)

A : (Eric): trottoir c'est walkside?

E : Ah non, les Américains disent sidewalk et les Anglais pavement. C'est peut-être à sidewalk que vous pensiez. The sidewalk (écrit au tableau). Alors ça c'est U.S. et en British English pavement.

II. (L'apprenant a demandé à la conseillère s'il y a des façons de poser des questions plus ou moins formelles. La conseillère lui avait conseillé de s'informer auprès d'une locutrice native d'anglais nommée Tet).

A : Alors Tet je lui ai demandé, parce que j'avais retenu des expressions formelles et non formelles. Elle m'a dit oui mais... elle a été un peu moins catégorique. J'ai été surpris.

C : Elle elle est bien placée pour vous dire ça justement. Pour elle, la gradation que l'on trouve dans les méthodes n'est peut-être pas si juste, parce qu'elle a d'autres critères, comme l'intonation par exemple, qui font qu'une question est plus ou moins formelle. Eventuellement, si vous preniez des émissions, des feuilletons ou des films où il y a des scènes de la vie quotidienne, vous pourriez aussi regarder ce genre de choses parce que c'est là que vous trouveriez la façon dont les questions sont posées. Mais ça, vous avez commencé à le faire, des choses comme Task Listening et tout ça, peuvent vous donner des éléments comme ça.

Analyse

Dans le passage de l'enseignant, nous pouvons observer que l'étudiant obtient la réponse qu'il lui fallait pour résoudre son problème spécifique. En revanche, l'enseignant ne lui donne pas d'indication sur la façon de résoudre à l'avenir le même type d'interrogation.

Dans l'extrait du conseiller, l'apprenant interroge le conseiller sur la façon de poser des questions. Nous observons que le conseiller ne lui donne pas une réponse spécifique, il ne lui dit pas « pour poser des questions vous devez utiliser telle ou telle structure ». Il lui indique plutôt les ressources à utiliser pour trouver sa réponse (films, feuilletons, méthode) ainsi qu'une technique (observer comment les anglophones formulent leurs questions dans la vie quotidienne).

5. Contrôler l'interaction / Gérer l'interaction

Extraits

I. 1. E : Comment dit-on un pot de fleurs ?

A : (Jean-Marc): a bunch of flowers

E : Ah, ça c'est un bouquet. A bunch of flowers. A flower...

A : (Paule): pot

E : Pot, right! Une horloge ?

A : (Paule): a clock

E : A clock! What time is it by the clock, Paule?

A : (Paule): It's half past ten

E : Ne prononcez pas le L

A : (Paule): Le quoi ?

E : Le L de half past ten. On dit it's

A : (Paule): half past ten

E : Half, half past ten. That's right.

- 2. A :** (Jean-Marc): euh, I have, euh, on the filing cabinet
E : Chut everybody listen now please. Yes?
A : (Jean-Marc): on the filing cabinet euh, who is just near the man.

II. 1. A : Oui

C : C'est positif pour votre anglais

A : Et puis c'est aussi pour assurer quand même une certaine pratique par la suite, quoi. Disons, ben, il y a des semaines on sait pas, une fois par semaine j'achète un quotidien, alors je sais pas, qu'est-ce qui vous ... ? Est-ce qu'il y en a un qui est plus intéressant que l'autre ?

C : ...

2. C : ...c'est un peu ce que Vocabulaire veut essayer de faire en mettant un chapeau traduit il donne un peu des informations au cas où les gens les auraient pas

A : Alors sinon, j'avais feuilleté plusieurs articles, par rapport à la compréhension générale. J'étais content parce qu'en fait il me semble avoir saisi le sens des articles que j'ai pris. Et puis là j'ai repris avec les present perfect simplement dans cet article-là et j'ai essayé de voir, et c'est vrai qu'en fait dans le contexte il y a qu'un seul temps qui est utilisé et en plus c'est au passif puisque c'est des choses qui ont été trouvées là. C'est toujours le même temps mais je me demandais pourquoi le have been là se justifie, parce que c'est le passif ou parce qu'on considère qu'ils existent et ils ont été trouvés dans une continuité ?

C : ...

3. A : et il y a une question que je me suis posée c'est par rapport à des lieux. On dit "I am at a hotel", mais par exemple on dit "in a café". Est-ce qu'il y a... Parce que chaque fois je sais pas s'il faut mettre "to" s'il faut mettre "at" s'il faut mettre "in" quand je parle comme ça. Est-ce que ça correspond à une faute importante ?

C : ben à votre avis en français / si quelqu'un dit "je suis dans un hôtel ou à un café" (...)

Analyse

Le premier extrait d'enseignement ci-dessus est typique de la structure "enchâssée" de l'interaction didactique dans laquelle enseignant et apprenant prennent tout à tour la parole, l'apprenant agissant le plus souvent en réaction à ce qu'a demandé l'enseignant. Nous constatons que c'est l'enseignant qui initie l'interaction, qui détermine le thème et le moment où les apprenants vont parler. Souvent l'enseignant désigne l'apprenant qu'il souhaite entendre.

Le deuxième extrait relève de l'exercice de la discipline, et montre que l'enseignant contrôle les prises de parole de tous les participants.

Dans les extraits d'entretiens de conseil, nous constatons que c'est l'apprenant qui dirige l'interaction. Il a l'initiative du thème, c'est lui qui amène les nouveaux sujets. L'apprenant prend la parole à volonté, en respectant les règles implicites de prise de parole dans le cadre d'un entretien en face à face en France. Il peut prendre la parole lorsqu'il constate que le conseiller a fini son intervention, parce que ce dernier arrête de parler, ou utilise une intonation qui montre qu'il cède le terrain, ou encore change de posture, etc. L'apprenant peut aussi montrer implicitement qu'il veut prendre la parole à l'aide d'un changement de posture, d'un geste ou d'une mimique, une inspiration, l'émission d'un son inarticulé ("mm"), etc.

Par conséquent, l'entretien de conseil n'est pas structuré de la même façon qu'un cours. Ce qui est caractéristique est l'initiative de l'apprenant, l'absence de sollicitation systématique du conseiller. Dans une salle de classe, il peut arriver qu'un élève prenne l'initiative de poser des questions ou faire un commentaire, mais il le fait en demandant la parole par un geste, ce qui interrompt le discours prioritaire de l'enseignant. En fonction du temps disponible et de la pertinence de la question avec le thème prévu, l'enseignant va ou ne va pas approfondir la question posée. L'apprenant de ce fait n'intervient pas beaucoup sur le discours de l'enseignant. Dans la situation de conseil c'est le contraire. Le déroulement de l'entretien est basé sur la curiosité de l'apprenant, sur ses doutes, sur ses lacunes, etc. Le conseiller est en position d'écoute et de réaction.

6. Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage / Aider à la gestion de l'apprentissage en différé

Extraits

I. *(L'enseignant mène une activité de compréhension orale. Il diffuse un document audio, extrait d'une méthode.)*

E : Allez, c'est mon jour de bonté, je vais vous laisser réécouter une deuxième fois. Shhhht!

(re-diffusion)

E : OK. Your turn now. So Isabelle what is the first item that Fiona must buy?

A : (Isabelle): it's on the corner

E : But what is it? What is she/ what must / is she going to buy first?

A : (Isabelle): the baker

E : Well, she's not going to buy the baker, is she? She is not going to buy the shop.

A : (Isabelle): a large white loaf

E : A large?

A : (Isabelle): white loaf

E : Loaf. Where?

II. : A : Et alors, j'ai fait celui-là de l'unité sept, celui-là je l'ai traduit, je vous ai dit, c'était la recette de cuisine là. Je crois que j'ai à peu près tout traduit après le blanc mais c'est peut-être aussi, je veux dire, il y a des mots que je connaissais pas / bon je les ai à peu près bien écrits bon pas tous, mais j'ai réussi à mettre quelque chose //

C : et et quand vous me dites " j'ai réussi à mettre quelque chose ", quand vous mettiez ce quelque chose-là vous vous disiez " bon ben j'écris ça et je vérifie après avec la transcription " ou bien " j'écris ça et ça doit vouloir dire ça ". Est-ce que vous aviez une idée du sens de ce que vous mettiez ?

A : ça dépend parce qu'il y en a un, ils mettent du persil " c-h-o-p-p-e-d ", enfin coupé en petits morceaux, enfin pas ce que je veux dire et j'ai entendu, j'ai orthographié correctement parce que j'ai entendu le c-h du début et je me suis dit " ça doit être c-h ". Par contre " persley " je l'ai écrit une fois bien, une fois je me suis dit que ça doit être une épice quelconque et j'ai mis je ne sais plus quoi et une fois

C : bon vous faites des bonnes déductions aussi sûrement en terme de sens

A : oui mais enfin, bon, je suis enseignante. Je travaille, j'ai quand même pris l'habitude de travailler un peu

C : oui bien sûr (de là) mais vous savez au moins les transposer dans l'apprentissage des langues

A : oui , c'est possible ...

A : Parmi les bouquins que tu m'as donnés, celui là, c'est pas la peine.

C : C'est trop simple ?

A : Oui. Je l'ai regardé, non, celui là c'est pas la peine. Autrement, j'avais demandé à X qu'elle me passe des cassettes, les cassettes qui correspondent à ces livres là. Donc j'ai déjà travaillé sur celui là. Pour l'instant j'ai travaillé que donc le premier jour, mercredi dernier, le soir j'ai passé donc une demi-heure à regarder tous les livres, celui là me paraît le genre de livre, genre de choses qu'on fait à l'école. J'ai quand même envie d'essayer de voir si bon ...

C : C'est vrai que c'est le plus scolaire des trois. Sinon par rapport à, et

puis par rapport à ceux que tu avais, ceux-là, sont plus axés. Donc n'hésite pas à laisser tomber.

A : J'ai pas encore travaillé dessus. J'ai regardé uniquement

Analyse

Dans l'extrait d'enseignement, nous voyons que l'enseignant fait travailler tous les étudiants d'une seule façon : il leur fait écouter le document intégralement une première fois, puis une deuxième (toujours intégralement). Ensuite, il interroge un élève et impose à l'ensemble des apprenants une seule manière de comprendre (écoute non motivée, compréhension en détail de la totalité du contenu du document), et une seule manière de progresser dans le document (il vérifie la compréhension des éléments de contenu au fil du texte, dans l'ordre de leur apparition).

Avant de commenter les extraits de conseil, rappelons que le conseiller n'est pas présent lorsque l'apprenant effectue les activités d'apprentissage de la langue. De cette façon, l'apprenant parle de ses activités avec le conseiller après les avoir effectuées. C'est ce que nous pouvons constater dans le premier extrait de conseil : nous voyons comment l'apprenant raconte au conseiller ce qu'il a fait et comment il s'y est pris. Dans le deuxième extrait nous pouvons voir que l'apprenant décide avec quoi il veut travailler. Le conseiller l'aide à expliciter la raison de sa décision. Ainsi, l'apprenant n'est pas contraint de travailler avec quelque chose qu'il n'aime pas, ou bien qui ne lui convient pas.

Cette façon de travailler assure à l'apprenant une certaine liberté : il peut travailler selon son rythme, ses connaissances, son style d'apprentissage, au lieu d'être contraint de travailler d'une seule façon ou selon un rythme qui ne lui convient pas nécessairement.

7. Evaluer l'acquisition ou la participation / Aider à évaluer sa production ou sa compréhension.

Extraits

I. *(A la fin d'une activité d'expression orale, où les étudiants devaient donner leur avis sur un sujet de société).*

E : Bon, on va s'arrêter là, sur ce sujet. Je ne pense pas que ça vous embal-

le. Quand même, il y en a qui se sont bien exprimés là-dessus, finalement. I've got .. have you got the text "Complaints? I love them?" We are going to do that now. Are there any spare copies anywhere? Il vous en reste?
(Bruit, chacun retrouve sa photocopie)

II. (La demande de l'apprenant concerne l'évaluation de l'utilisation du prétérit)

C : Il faudrait que vous regardiez vous ce que vous faites, parce que parfois il y a des gens, comme ils savent qu'il faut utiliser le prétérit, après on fait l'inverse, c'est à dire qu'on utilise trop le prétérit parce qu'on a peur de ne pas l'utiliser assez. Donc regardez ce que vous faites, observez l'enregistrement.

Analyse

Dans l'extrait d'enseignement, nous constatons que l'enseignant émet une opinion, dans ce cas positive, sur la participation de ses étudiants. Pour évaluer la production des élèves, l'enseignant donne son avis ponctuellement en utilisant des mots comme "OK" ou des répétitions avec une intonation qui exprime la satisfaction.

Le conseiller n'évalue pas la production ou la compréhension : il ne dit pas à l'apprenant s'il fait bien ou mal. Dans l'extrait ci-dessus, il lui propose de s'auto-évaluer en s'observant et lui explique comment il peut le faire : en analysant un enregistrement.

8. Apporter du matériel / Proposer et analyser du matériel.

Extraits

I. (Ci-après, trois débuts d'activités dans lesquels l'enseignant explique ce que les étudiants vont faire.)

1. E : Right, let's start a little late. So you have to continue the conversation between this customer and assistant in a shop, OK? So, a customer buy/wants to buy some size 30 red cord jeans. What are cord jeans?

A : (Benoît): un jean délavé

E : cord jeans. This material... (cherche dans la salle) chance if anybody's got any on.

2. E : Today you are going to listen to a short piece of news. OK? It's the news headlines from the BBC

A : BBC?

E : Yes (écrit headlines). Alright, you've already seen newspapers.

3. E : Est-ce qu'on avait fait ensemble l'unité de Task Listening qui s'appelle shop / shopping?

A : Non

E : Non, on ne l'a pas fait, hein ? Bon, ben alors très bien, donc les exercices de compréhension et d'expression orales qu'on va faire ce matin sont destinés à revoir ou à apprendre les prépositions.

(distribue les feuilles)

E : Bon, donc, ici non pas les prépositions de temps quand on l'emploie dans un contexte temporel mais pour désigner des lieux, trouver un endroit, être dans un endroit, etc. So you can see you've got a tree and a car and plenty of cats doing all sorts of things...

II. 1. (La demande de l'apprenant porte sur l'apprentissage des prépositions)

C : Et ça par exemple vous savez l'autre fois vous aviez dit que vous aviez repris les trucs de "Task Listening" pour regarder les expressions

A : Oui

C : Vous pouvez éventuellement faire ça en regardant les expressions et après ça c'est éventuellement le genre de choses qu'au lieu d'apprendre "café" on apprend 'in a café' 'at a hotel' on apprend l'ensemble. Alors vous vous pouvez le faire, bon je pense sur des choses comme "Task Listening" et puis même dans le "Building Strategies", regardez voir il y a des unités, dans ce cas-là là je peux vous les redonner parce que ça doit être au début. Il y a des unités sur la description, la localisation que vous pouvez que vous pouvez reprendre. Je vais le noter aussi pour essayer de vous chercher des exercices.

2. (La demande de l'apprenant porte sur le matériel d'apprentissage)

A : Une fois par semaine j'achète un quotidien, alors je ne sais pas, est-ce qu'il y en a un qui est plus intéressant que l'autre ?

C : Ben, vous allez trouver, vous allez surtout distinguer la presse anglaise, la presse américaine. Parce qu'il y a des trucs comme le New York Times, Herald Tribune et tout ça. Et puis dans la presse anglaise vous avez après, c'est comme si vous aviez Le Monde, Libération, Le Figaro donc vous avez les tendances politiques. Mais à partir de là ce que vous aurez quand vous prenez un quotidien c'est l'actualité vue via la Grande Bretagne. Donc il ne faut pas vous attendre à tout comprendre parce qu'il y a plein d'éléments (...) qu'on ne tient pas simplement parce qu'on n'a pas les informations ici, donc qui sont les hommes politiques, ils ne sont pas forcément précisés. Donc, en terme de conseils, éventuellement si vous prenez de la presse il faut regarder des choses qui semblent moins marquées dans l'actualité donc les articles internationaux, des éléments sur la culture ou des films et tout ça.

Analyse

Comme nous pouvons le constater dans les trois extraits d'enseignement, c'est l'enseignant qui a choisi à l'avance le matériel avec lequel la classe travaille. Ce choix est fait, généralement, en tenant compte des objectifs adoptés et du matériel disponible. Lorsqu'il explique aux étudiants ce qu'ils vont faire, l'enseignant impose par là-même le document et l'activité d'apprentissage.

Comme nous pouvons l'observer dans les deux extraits d'entretien de conseil, il est possible de fonctionner de deux façons :

- soit le conseiller propose des exercices pour travailler sur l'objectif que l'apprenant veut atteindre. Dans ce cas il ne propose pas un seul exercice, mais plusieurs, parmi lesquels l'apprenant peut choisir, grâce aux critères de sélection que lui donne le conseiller, et aussi selon ses critères personnels. Ce choix fera l'objet de discussion lors de l'entretien suivant. Le conseiller fournit les documents, ou indique à l'apprenant la façon de se les procurer.
- soit l'apprenant amène son propre matériel, comme dans l'extrait II.2, le journal. L'apprenant demande s'il y a des journaux meilleurs que d'autres, et le conseiller ne répond pas de façon directe à cette question. Il ne dit pas "celui-ci est meilleur que celui-là" ou "celui-ci me plaît plus que cet autre". Il répond plutôt en donnant des critères que l'apprenant peut prendre en compte au moment de choisir un journal, et pour choisir un article. Ces critères lui serviront dans le futur pour faire d'autres choix de documents.

Conclusion

La comparaison que nous avons faite entre les actes réalisés par l'enseignant et ceux réalisés par le conseiller nous montre que le conseiller doit posséder :

- des connaissances de contenu : connaissances sur le langage, les langues (qu'est-ce qu'une langue ?), connaissances sur l'apprentissage (qu'est-ce qu'acquérir ? qu'est-ce qu'apprendre ?) et connaissances méthodologiques (comment apprendre ?), pour pouvoir donner des réponses aux questions variées des apprenants ;
- des savoir-faire d'analyse : il doit savoir analyser ce que dit l'apprenant, savoir analyser les conséquences des comportements décrits et des représentations qui apparaissent ;
- des savoir-faire de communication en situation de face à face : l'entretien de conseil est un entretien de type "méthodologique", pas psycho-analytique. Le conseiller amène l'apprenant à dire ce qui est important pour son apprentissage. Il relance la conversation quand les explications de l'apprenant sont insuffisantes. Il sait lier ce que dit l'apprenant à ses propres connaissances, pour ancrer son discours dans celui de l'apprenant.

Ces compétences ne sont pas innées, ni spontanées, il faut les apprendre.

Pour devenir conseiller, un enseignant doit :

- réactualiser ses connaissances de contenu : certains enseignants, au fur et à mesure de l'exercice de leur profession, limitent la variété des techniques, des documents d'apprentissage, à ceux qu'ils préfèrent eux-mêmes. En outre, la formation des enseignants de langue est souvent plus linguistique que didactique. La formation didactique ne les a souvent pas amenés à maîtriser les concepts avec suffisamment de clarté.
- s'entraîner à analyser des demandes d'apprenants, à les interpréter pour apporter une information pertinente, donner des conseils et des idées adaptés à l'apprenant. Nous avons pu constater que parfois des enseignants qui exercent le rôle de conseiller adoptent un comportement de surface qui pourrait faire penser qu'ils veulent exploi-

ter ce que dit l'apprenant. Ils questionnent l'apprenant, mais n'utilisent pas ce qu'il dit pour apporter des critères.

- s'entraîner à ne pas diriger l'interaction, ne pas penser qu'il « apprend » à l'apprenant, mais plutôt qu'il aide l'apprenant à apprendre. Par exemple, souvent nous nous opposons aux enseignants sur la nécessité de ne pas répondre directement aux demandes d'information sur la langue ;
- s'entraîner à ne pas évaluer les résultats de l'apprenant, mais à donner à l'apprenant les moyens de s'évaluer ;
- s'entraîner à « mettre en mots », à expliciter ses critères . Il ne suffit pas d'avoir compris des concepts pour être capable de les expliciter – pour reprendre Boileau « ce qui se conçoit bien ne s'énonce pas nécessairement clairement et les mots pour le dire (ne) viennent (pas) aisément ».

Pour résumer, on peut dire métaphoriquement que passer du rôle d'enseignant à celui de conseiller, c'est abandonner le poste de direction, pour celui d'expert conseiller appelé auprès de dirigeants multiples qui ont besoin de prendre des décisions appropriées à leur situation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLY, S (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, n°22, p. 63-83.
- BELLACK, A.A *et al.* (1966). *The language of the classroom*. New York : Teachers College Press. 274p.
- CARETTE-IVANISEVIC, E (1991). *Adaptation du discours de l'enseignant au niveau en langue des apprenants*. Thèse de doctorat en sciences du langage : Université Nancy 2. 275p.
- FANSELOW, J.F (1977). Beyond Rashomon. Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quaterly*, n°11, p. 17-39.
- GREMMO, M-J (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, n° 22, p 33-61.
- GREMMO, M-J ; HOLEC, H et RILEY, P (1977). Interactional structure : the role of role. *Mélanges Pédagogiques*, p 42-55.
- HOLEC, H (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé. *Mélanges Pédagogiques*, p 49-64.
- HOLEC, H (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?. *Mélanges CRAPEL*, p 65-74.
- HOLEC, H (1995). Avant-propos. *Mélanges CRAPEL*, n°22, p 3-4.
- HOLEC, H (1996). L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation. In HOLEC, H ; LITTLE, D et RICHTERICH, R (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. p 75-127.
- SINCLAIR, J McH and COULTHARD, R.M (1975). *Towards an analysis of discourse, the English used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press. 163p.