

**L'ANALYSE ERGONOMIQUE DU TRAVAIL
D'ACCOMPAGNEMENT DU CONSEILLER DANS
LES SYSTÈMES D'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ**

Maud Ciekanski

Université Paris 8, EXPERICE (Paris8-Paris13)

Mots-clés

Accompagnement – apprentissage autodirigé des langues – conseil – analyse des pratiques

Résumé

L'apprentissage des langues en autodirection connaît de profondes transformations liées au développement de nouvelles pratiques sociales d'apprentissage. Dans ce contexte, nous présenterons ce qu'accompagner des apprenants engagés dans un apprentissage autodirigé veut dire au sein d'une communauté de conseillères expérimentées. A partir de l'observation des pratiques d'entretiens de conseil réguliers de conseillères expérimentées, nous avons mis en place une méthode d'analyse des pratiques inspirée des travaux de l'ergonomie de langue française et de la clinique de l'activité. Nous questionnerons les objets et enjeux de cet accompagnement ainsi que le modèle théorique du conseil, au regard de l'évolution des pratiques d'apprentissage.

Abstract

Developments in life-long learning, autonomy and ICT have given fresh impetus to the discussion of learning without teaching. This paper concerns modifications to the relationship between learner and trainer which occur in self-directed schemes. In order to delineate the nature of advising as a specific professional genre, the study focuses on the linguistic practices and guidance which characterize advising sessions, based on an Activity-Theoretical approach. The research aims at identifying the defining features of guidance towards self-direction provided by the adviser and at examining the fundamental ideas on which they are based.

Introduction

La notion d'*accompagnement* proposée comme fil directeur du congrès RANACLES¹ s'est imposée en une dizaine d'année dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique des langues (Barbot, 2006) pour désigner les pratiques caractéristiques des formations mettant l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage. On la trouve fréquemment associée à deux domaines de compétence – la formation ouverte et à distance et l'autonomie – qui chacun propose un suivi pédagogique singulier (en situation d'hétéroformation pour le tutorat ou d'autoformation pour le conseil). Toutefois, elle n'est pas l'apanage de ces domaines et remplace de plus en plus souvent dans la littérature les notions d'*aide*, de *guidage* ou de *direction*². S'agit-il d'un effet de mode ou d'une transformation effective de la conception de l'intervention pédagogique ? Il semble à tout le moins que cette transformation s'inscrive dans un discours général promouvant la prise en compte différenciée de l'apprenant en tant que personne³ en formation. Elle apparaît également comme un indice de la forte valeur-ajoutée accordée à l'autonomie de l'apprenant, quelle que soit la situation de formation. S'agit-il de pratiques inédites ou de vieilleries ? Certes, les pratiques d'accompagnement pourraient apparaître comme le recyclage de théories issues de la pédagogie active des années 70, voire plus ancienne (la maïeutique de Socrate), ou de pratiques issues de la formation professionnelle (coaching, compagnonnage). Pourtant, le contexte sociétal actuel renouvelle profondément la question du rapport au savoir et au pouvoir en situation d'apprentissage et actualise l'intérêt porté à ces pratiques. Trois évolutions illustrent notre propos : (1) l'évolution des domaines de compétence des formateurs moins centrés sur les savoirs et plus orientés vers le développement de compétences d'apprentissage transversales. L'enjeu formatif est donc moins le transfert de savoirs que la co-construction de connaissances, voire la circulation de connaissances ; (2) l'évolution des modèles de l'expertise avec la fin d'un expert parlant d'autorité, pour un modèle transparent et collectif définissant ses méthodes et critères, et s'inscrivant dans « un [vaste] mouvement de diffusion et d'élargissement des savoirs et des compétences » (Flichy, 2010 : 88) ; (3) l'essor des formes d'apprentissage participatives, coopératives, passant rarement par les institutions de formation et s'appuyant massivement sur les technologies d'information et de communication. L'évolution terminologique du champ de l'*éducation* (*educere* : faire sortir, élever) à celui de l'*accompagnement* (*ad cum panis* : prendre pour compagnon) marque

1. RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) 2010, « Pratiques d'accompagnement des apprenants en présentiel et à distance », Nancy, 25-27 novembre 2010.

2. On parle dorénavant d'accompagnement du mémoire de master à l'université, d'accompagnement pédagogique dans le cadre des TPE (Travaux personnels encadrés) dans le secondaire, etc.

3. On parle moins aujourd'hui d'individualisation de la formation que de personnalisation de la formation. On pourra également se reporter aux débats existants sur la place du sujet-apprenant dans la didactique des langues.

une évolution du rapport de places entre formateur et formé, passant d'un rapport asymétrique à un rapport plus symétrique. Indique-t-il également un changement de paradigme formatif⁴ ?

Dans cet article, nous nous intéressons à une médiation particulière, celle du conseil dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé des langues. Nous utilisons la notion d'accompagnement comme notion heuristique nous permettant de repenser la question de la médiation, en la faisant sortir du paradigme socio-constructiviste dans lequel elle est généralement pensée. En effet, à l'instar de C. Béliisle, la médiation se conçoit généralement comme :

l'ensemble des processus [fondés sur l'expérience personnelle du réel et l'interaction sociale] par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage (Béliisle, 2003 : 24).

Cette définition proche de l'étaiyage implique de concevoir la médiation comme un guidage, relevant d'une *logique de contrôle*⁵ dans la mesure où le médiateur conduit l'apprenant vers des savoirs à apprendre prédéfinis (un aller vers). L'accompagnement, en revanche, tire la notion de médiation vers celle de *rencontre* : être avec l'autre, sur son chemin à lui, à un moment donné. Selon M. Vial et N. Mencacci-Caparros (2007), l'accompagnement relève davantage d'une *logique de la promotion des possibilités*, de l'évaluation, permettant à l'autre que l'on rencontre de tracer son chemin d'apprentissage (un être avec).

A partir de ce cadre général, nous questionnerons l'accompagnement des apprenants engagés dans un apprentissage autodirigé. Dans ces dispositifs, l'idée de *soutien* est centrale à la conception de l'apprentissage en autonomie, partant de l'idée que peu d'apprenants savent d'emblée apprendre en autonomie, mais qu'ils peuvent développer cette compétence par une aide spécifique dont la responsabilité incombe à l'institution de formation⁶. Afin de préciser les contours de cette relation formative autonomisante, l'étude se fonde sur les pratiques langagières et formatives des conseillers développées dans les entretiens de conseil, ces face-à-face pédagogiques entre conseiller et apprenant dans lesquels se joue l'autonomisation de l'apprenant.

Dans une première partie, en faisant dialoguer conseil et accompagnement, nous présenterons les nouvelles problématiques qui se posent aux formateurs dans les dispositifs autonomisants. Puis, nous verrons de quelle façon quatre conseillères expérimentées, intervenant dans deux dispositifs et partageant la même conception

4. B. Albéro (2000) parle ainsi du passage du paradigme de l'hétéroformation à celui de l'autoformation.

5. Bruner parle des six fonctions de l'étaiyage : enrôlement, orientation, réduction des degrés de liberté, mise en évidence des caractéristiques critiques, contrôle de la frustration et présentation des modèles.

6. Cf. les tous premiers travaux du Crapel (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogies En Langues, Université Nancy 2).

de l'apprentissage en autonomie et du rôle du conseiller, perçoivent leurs pratiques de conseil et répondent à l'objectif d'autonomisation. Enfin, nous discuterons des variations observées dans les pratiques de conseil qui reflètent les différentes logiques d'action avec lesquelles les conseillères composent. Cette réflexion s'inscrit dans un questionnement plus général sur la culture professionnelle des enseignants impliqués dans de tels dispositifs et sur leur formation.

1. Accompagner l'autonomie de l'apprenant : quels enjeux pour le formateur ?

La notion d'accompagnement interroge par l'engouement général qu'elle suscite dans de nombreux secteurs professionnels liés au « travail sur autrui » (Dubet, 2002). Pour M. Paul (2004), cet engouement est contemporain du *délitement du lien social*, mais il répond aussi sur le terrain à deux types d'exigence : la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, *censé être autonome ou capable de le devenir*, et l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande. L'accompagnement est parfois décrit comme une pratique paradoxale, souvent comme un défi. Deux aspects de cette complexité nous intéressent particulièrement en situation d'autodirection. Il s'agit, d'une part, de la *relation à l'apprenant* dans les dispositifs de plus en plus ouverts, offrant une liberté de choix de moins en moins contrôlés et contrôlables par l'institution de formation. Pour Jézégou (2002), devant la possible perte de liens entre formateur et apprenant, il est fondamental de parvenir à réduire la distance transactionnelle⁷, notamment en intégrant dans les dispositifs de larges possibilités de dialogue. Selon elle, il convient également d'adapter les médiations humaines proposant un accompagnement individualisé aidant l'apprenant à consolider la perception de son efficacité personnelle à développer des stratégies de gestion autonome des facteurs d'ouverture, tout en prenant en compte l'orientation motivationnelle du sujet à l'égard de la formation. D'autre part, il s'agit des *modes d'expertise* à réinventer par les spécialistes face à la contestation de leurs savoirs. Pour Flichy (2010), ce sont les nouvelles formes de diffusion et de création de savoirs via les technologies numériques qui engendrent un rapport au savoir déstabilisant pour les experts-spécialistes (enseignants, médecins, etc.) :

Ces nouveaux rapports sociaux obligent le spécialiste à changer de position et de ton : ne pouvant plus imposer son savoir par des arguments d'autorité, il doit s'inscrire dans une relation plus égalitaire où il faut expliquer, dialoguer, convaincre, tenir compte des objections de ses interlocuteurs (Flichy, 2010 : 91).

Les notions de relation, dialogue et expertise sont en jeu. Quels échos ces aspects trouvent-ils dans les travaux sur le conseil et l'accompagnement ?

7. Bouchard (2000) parle de « distance transactionnelle » pour désigner l'ensemble des dimensions qui peuvent contribuer à l'écart perceptuel/communicationnel entre le formateur et l'apprenant.

1.1. La relation de conseil

Comme nous l'avons vu, avec la transformation des espaces et des pratiques d'apprentissage, l'évolution des technologies permettant des environnements d'apprentissage de plus en plus personnalisés et socialisés, créant de nouvelles collaborations, en ligne/en présentiel, dans l'institution et hors institution, la médiation formative n'apparaît plus forcément comme un allant-de-soi dans sa mise en œuvre. Déjà, pour H. Holec (1979 : 25) : « le statut [du conseiller n'est plus] fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation⁸ avec l'apprenant ». Sur quelle base se tisse cette relation formative particulière ?

La relation de conseil est caractérisée par le renversement de *pouvoir* entre apprenants et formateurs, prenant corps dans l'entretien de conseil lui-même puisque l'apprenant choisit de créer la situation interactive⁹, initie l'interaction et la clôt, construit l'organisation thématique, etc. (Esch, 2001). Il y a donc une transformation des rôles et des places par rapport à la situation d'enseignement soutenue par la relation interactionnelle. Plusieurs travaux se sont ainsi intéressés à la nature symétrique de la relation entre apprenant et conseiller contribuant au développement de l'autonomie de l'apprenant, dans un rapport fondé sur l'égalité et la réciprocité (Clemente, 2003 ; Ciekanski, 2007). Ce rapport au pouvoir caractéristique du conseil est aujourd'hui largement partagé dans la littérature du domaine. Il joue d'ailleurs un rôle fondamental pour que le conseiller puisse créer les conditions d'autonomisation. Le cadre relationnel d'égalité est d'autant plus important que le conseil repose sur un rapport d'expertise et d'expérience différentiel entre le conseiller et l'apprenant, venant potentiellement perturber la relation symétrique nécessaire à l'autonomisation de l'apprenant.

Par ailleurs, le conseil est une relation formative « pilotée par la demande sous la forme d'une aide à la construction de savoirs singuliers par l'apprenant » (Gremmo, 2006 : 67), qui se différencie d'un enseignement individualisé, dans la mesure où c'est à l'apprenant de prendre en charge activement son apprentissage, c'est-à-dire sa définition, sa gestion, son évaluation, sa réalisation. L'apport d'expertise du conseiller est défini comme non-programmable et non-programmé, puisqu'en réaction aux demandes de l'apprenant¹⁰. Toutefois, le conseil s'inscrit dans des cadres conceptuels, didactiques, organisés portant sur l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire déterminés sur lesquels repose son expertise¹¹. Il s'agit donc du développement d'une autonomie cognitive par un apport de savoirs experts et du

8. Nous soulignons.

9. Les entretiens de conseil n'étant généralement pas obligatoires et à la demande de l'apprenant.

10. On retrouve ici un écho aux pratiques d'accompagnement. C. Heslon (2009) parle de pratiques laissant place à l'improvisation et à l'intuition, plus qu'à la méthode. Ces pratiques seraient le révélateur d'une mutation anthropologique, celle d'un effritement du disciplinaire et de l'identitaire. L'art de l'ajustement est vu comme le dénominateur commun des pratiques d'accompagnement.

11. M.-J. Gremmo parle de transfert d'expertise (1995).

développement chez l'apprenant d'un nouveau rapport au savoir qui se construit dans une relation singulière. C'est ce positionnement complexe par rapport au savoir et à l'expertise qui est difficile à mettre en œuvre par les conseillers, comme le souligne M-J. Gremmo (2006), dans la mesure où la médiation du conseil se veut non-décisionnelle. Elle peut donc être perçue comme inefficace, soit parce qu'elle est interprétée comme une marque de non-intervention (on s'oppose ici au droit d'ingérence en autoformation défendu par D. Poisson), soit parce qu'elle privilégie le processus au contenu.

1.2. La relation d'accompagnement

L'accompagnement propose une démarche formative qui se fonde sur un rapport à l'expertise différent du conseil. De façon générale, il s'agit d'une posture qui se construit en opposition au guidage, puisque guider, c'est montrer le chemin à suivre, vers un but connu. Le guide connaît le but à atteindre et participe à la réalisation de l'objectif. Au contraire, accompagner, c'est partager un chemin, mettre en chemin sans décider de là où l'on va ; c'est accompagner un projet qui ne nous appartient pas (Cf. l'accompagnement en fin de vie). L'étymologie du terme *accompagnement* fait de l'idée de *partage* une notion centrale impliquant une certaine éthique (Boutinet, 2002) qui se joue dans la reconnaissance de l'altérité et du statut explicite du partenaire. La relation d'accompagnement s'inscrit dans une perspective rogérienne avec une centration plus résolue sur la *personne* de l'apprenant¹². Il s'agit de se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement comme seul capable, en définitive, de pouvoir choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre.

Comme dans le conseil, il y a dans l'accompagnement l'acceptation du fait que l'apprenant est comme le seul à même de se déterminer¹³. Il s'agit d'une approche reposant sur le «cheminement», dans un cadre communicationnel (Ardoino, 2000). Pour G. Pineau (1998), la notion d'accompagnement signifie la recherche d'un trait d'union entre un apport intellectuel et un *partage de vie*, entre situations de parité et de disparité fonctionnelle, entre simples informations ponctuelles et *connaissances plus existentielles*. Elle est souvent décrite comme un art de l'entre-deux, entre relation personnelle et professionnelle. Mais, à la différence du conseil, les pratiques d'accompagnement mettent ce lien social au cœur de la démarche.

1.3. Une redéfinition des lignes du partage du savoir

Le détour par l'accompagnement pour saisir les pratiques de conseil met au jour quelques approches communes : l'influence des travaux rogériens que l'on retrouve dans la conception du CRAPEL ou dans les travaux de R. Kelly (1996) sur

12. C. Rogers (1969) a mis l'accent dans ses travaux sur la conviction anthropologique que tout homme possède les ressources pour se développer.

13. Gremmo (2006) parle d'un apprenant non-expert décisionnel (vs. Le conseiller comme un expert non-décisionnel).

les compétences du conseiller, la prise en compte de la notion de rencontre pour comprendre l'entretien de conseil (Barbot, 2006), une critique de la posture d'autorité (Clemente, 2003), une pédagogie de l'échange (Gremmo, 2003). Toutefois, cette dimension relationnelle a souvent été réduite dans les pratiques de conseil à un « soutien psychologique » (Gremmo, 1995), évacuée à la faveur d'une approche plus cognitive.

C'est autour de la question d'expertise que se différencient plus nettement conseil et accompagnement ; l'accompagnement accordant une place plus importante au statut d'expérimenté de l'apprenant, même si l'évolution des pratiques d'apprentissage fait nécessairement évoluer cette tendance dans les pratiques de conseil. En effet, avec le brouillage entre savoirs formels et informels dans les dispositifs de formation ouverts, s'agit-il encore de permettre à l'apprenant de devenir *expert* par transfert d'expertise (Gremmo, 1995) ? C'est à partir de ce contexte en évolution que nous questionnerons, dans la deuxième partie, la façon dont les conseillères s'emparent de ces questions et leur donnent corps dans leurs pratiques en entretien de conseil.

2. Une approche ergonomique des pratiques de conseil

2.1. Le contexte des pratiques observées

Pour cette étude¹⁴, nous avons suivi quatre conseillères expérimentées¹⁵, travaillant dans deux dispositifs d'apprentissage autodirigé avec soutien, l'un à l'université Nancy 2 (pour trois d'entre elles) et l'autre dans un centre de formation d'adultes (le CNAM, Paris). Ces dispositifs reposent sur la même conception du conseil et de l'autodirection et les conseillères appartiennent à ce que l'on pourrait appeler une même communauté de pratiques.

Les dispositifs sont structurés autour de trois éléments : un centre de ressources, l'entretien de conseil et un temps de travail autonome, le conseiller n'étant avec l'apprenant que lors des entretiens de conseil. Les apprenants ont la possibilité de bénéficier de temps de conversation avec des locuteurs natifs (en nombre limité) et de choisir de rencontrer à leur demande un conseiller pendant l'apprentissage. A l'Université, l'apprenant peut rencontrer un conseiller autant de fois qu'il en estime le besoin, pendant les trois à quatre mois de la formation, ces entretiens durant entre 30 minutes et 1h30 dans la pratique. Au CNAM, l'apprenant bénéficie de quatre à six heures d'entretien méthodologiques pour une formation de quatre à six mois. La durée d'un entretien y est fixée à 45 minutes¹⁶.

14. Une partie du travail présenté dans cet article est issu de ma thèse consultable en ligne (<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/fr/>).

15. Deux d'entre elles pratiquent le conseil depuis 23 ans ; les deux autres depuis 11 et 13 ans.

16. Pour D. Abé-Hildenbrand (2003 : 146) : « le volume optimal de conseil souhaitable pour l'acquisition d'une capacité d'autonomisation mesurée grâce à l'observation de trajectoires d'apprentissage (...) combiné au temps moyen que

La dimension autonomisante du dispositif se réalise également à travers un certain nombre d'artefacts : une base documentaire spécifique stimulant la réflexion de l'apprenant dans une logique d'apprentissage en autodirection (Cembalo, 1995), des documents de soutien à l'autodirection à l'université, et des fiches conseil et des fiches de simulation au CNAM. Ces fiches servent à garder des traces de ce qui a été décidé lors de l'entretien de conseil et à outiller l'auto-réflexion de l'apprenant, lui permettant de baliser ses choix en fonction de certains critères proposés par la fiche (objectifs, supports, techniques, objectifs communicatifs, critères d'auto-évaluation etc.) et l'invitant à prendre du recul par rapport à son parcours d'apprentissage, en termes de satisfaction et d'orientation.

2.2. Le choix de l'approche ergonomique

« L'ergonomie de langue française » alimentée par les courants de l'ergologie, la psychologie du travail et la clinique de l'activité, contribue à catégoriser les processus au cœur des activités de travail. Depuis quelques années, cette approche a permis de porter un regard nouveau sur les métiers de la formation et le travail d'enseignant. Elle est particulièrement intéressante pour mettre au jour la nature singulière des pratiques de conseil puisque les conseillères déterminent leur rôle dans un cadre non-balisé, selon leur interprétation des attendus de l'activité de conseil (ce que cela doit être) et les caractéristiques contraignantes de leur activité (ce que la situation permet de faire) : un art de l'ajustement plus que l'application d'un référentiel.

Le recueil des données s'est effectué sur huit mois, en trois étapes. Dans un premier temps, nous avons filmé l'intégralité des entretiens de conseil entre les conseillères et leur apprenant (entre 5 et 11 entretiens, selon les séries). Nous avons privilégié des entretiens de conseil réguliers entre conseiller et apprenant, ce qui n'est pas canonique du suivi dispensé dans les dispositifs¹⁷. L'enregistrement¹⁸ a permis d'observer les pratiques langagières et formatives des conseillères que nous avons ensuite interviewées de façon individuelle, puis collective.

passait l'apprenant autonome en entretien de conseil pour la durée de l'apprentissage a abouti à un ratio de 10 % de travail consacré à la méthodologie de l'apprentissage sur la totalité du volume du travail individuel prévu ».

17. Une rapide étude faite sur la population apprenante dans le dispositif universitaire a montré qu'entre 1993 et 2003 (sur 10 ans), 56 % des apprenants inscrits n'ont eu qu'un seul entretien de conseil et aucun rendez-vous avec un natif, 22 % des apprenants ont eu entre 1 et 3 entretiens de conseil et des rencontres avec les natifs, 22 % des apprenants ont eu plus de 3 entretiens de conseil pendant leur apprentissage.
18. Les conseillères enregistrées avaient toutes une certaine expérience de l'autoscopie ce qui a permis de limiter le frein que constitue l'enregistrement vidéo. Pour les apprenants, les entretiens individuels que nous avons menés à la fin de la formation ont montré que l'enregistrement n'avait pas constitué de gêne dans le déroulement des entretiens de conseil.

2.2.1. Les instructions au sosie

Nous avons eu recours à la démarche des instructions au sosie¹⁹ focalisant l'attention des conseillères sur leurs gestes professionnels et leur conception de leur activité (routines professionnelles, ce qui est important à leurs yeux, etc.). Les entretiens ont permis de faire ressortir ce que signifie pour elles conseiller, en termes de fonction, mission, démarche, relation et posture. Nous nous arrêtons sur ces deux derniers éléments au cœur de l'accompagnement proposé.

Relation	Posture
<p>Relation plus égalitaire : « diminuer le poids des enjeux liés à l'entretien de conseil » ; « contacts interpersonnels différents de l'enseignement » ;</p> <p>Relation indépendante : « le conseiller porte une expertise sur la méthode de l'apprenant et l'apprenant a une liberté sur l'expertise » ; « je suis contre le maternage » ; « en dehors du bureau, il se débrouille, la personne est indépendante, je ne m'autorise pas à contrôler quoi que ce soit dans son travail » ;</p> <p>Une relation d'empathie : « c'était un rêve pour elle, ça m'a touchée » ; « j'avais envie qu'elle réussisse, c'était un challenge personnel » ; « s'il y a un problème, j'essaie d'apporter la solution, si l'apprenant rigole, je suis » ;</p> <p>Suppléer par une relation humaine plus chaleureuse une partie professionnelle plus laborieuse : « je pense qu'il y avait besoin de plus communiquer puisque d'une certaine façon la partie professionnelle était assez laborieuse donc il y avait un peu plus d'échanges » ;</p> <p>Un moment de socialisation : « c'est un moment social dans l'interaction où l'apprenant cherche à être rassuré » ; « j'essaie de personnaliser l'entretien tout en restant dans le domaine professionnel ».</p>	<p>Position d'écoute ;</p> <p>Préserver l'image positive de l'apprenant ;</p> <p>S'adapter à l'apprenant ;</p> <p>Trouver la bonne distance : Eviter les positionnements de face à face ; Etre en face-à-face (instaurer une distance pour échanger, se distancier).</p> <p>Position d'expert : « les savoirs du conseiller déterminent la pratique : quelles décisions et quels critères sous-tendent les décisions, mais il ne sait pas à l'avance quels documents proposer » ;</p> <p>Ne pas diriger : « je ne veux pas donner l'image de quelqu'un qui maîtrise tout » ; « dans les enregistrements, je me suis découverte plus directive, plus autoritaire que ce que je croyais » ; « l'apprenant interprète souvent les propositions comme des prescriptions » ; « a-t-elle eu tant de choix ? elle faisait tout systématiquement, mais ça lui plaisait ».</p> <p>Prendre en compte l'objectif langagier des apprenants et l'obligation de service pour le conseiller : « les gens ils viennent d'abord pour apprendre la langue, pas pour apprendre à apprendre » ; « le <i>hidden agenda</i> du conseiller hein l'apprenant veut apprendre la langue alors le conseiller veut que l'apprenant apprenne à apprendre en gros hein pour schématiser mais qu'il le fasse tout en apprenant la langue parce que c'est son besoin premier parce que c'est ce qui le motive parce que c'est pour ça qu'il vient et qu'il paie quoi mais on veut aussi qu'il atteigne un degré d'autonomie suffisant pour qu'il puisse continuer seul » ;</p> <p>Trouver sa place : « j'ai renoncé au face à face donc j'en garde plus trop de souvenirs mais je le faisais aussi pour mettre une distance parce que j'étais un peu complexée par mon jeune âge je faisais jeune et qui dit jeune dans la tête des gens dit inexpérimentée donc j'osais pas trop me rapprocher des gens maintenant c'est plus facile pour moi de me mettre à côté ».</p>

Tableau 1 : Extraits des instructions au sosie concernant la relation et la posture de conseil.

19. Cette technique d'entretien a été conçue et utilisée par I. Oddone (1981) dans les années 70. L'objectif de la méthode est la transformation de la connaissance du travail par le sujet, grâce à l'activité langagière qui lui permet de ré-élaborer son rapport au travail, voire de le transformer. La consigne de l'interview est la suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». En délimitant une séquence de travail déterminée, afin de faciliter la focalisation de l'expérimentation sur les détails de l'action, l'interrogé s'intéresse davantage à la question du *comment* il travaille plutôt qu'à celle du *pourquoi* il agit ainsi.

Les conseillères inscrivent leurs pratiques dans le cadre proposé par les travaux du Crapel (Cf. section 1.1). Les entretiens font ressortir le rôle central joué par la dimension relationnelle qui permet l'intersubjectivité, la transformation du rôle de l'apprenant vers un rapport plus égalitaire, tout en construisant un cadre balisé propice à la réflexion sur l'apprentissage, et servant parfois de stratégie de compensation lorsque la discussion sur l'apprentissage est difficile à engager. En termes de posture, les entretiens révèlent plusieurs enjeux : être à bonne distance transactionnelle, assumer une expertise tout en évitant de diriger l'entretien et le déroulement de l'apprentissage, concilier deux objectifs qui peuvent apparaître en tension, mais qui sont indissociables dans la démarche : permettre l'apprentissage d'une langue tout en développant l'autonomie de l'apprenant.

2.2.2. *L'autoconfrontation croisée*

L'autoconfrontation croisée (ACC) provoque un dialogue entre professionnels, à partir de l'enregistrement de l'activité de chacun pour une tâche appartenant au même paradigme²⁰. Nous avons sélectionné quatre extraits²¹ révélateurs des styles adoptés pour la réalisation d'un même geste professionnel. Ces extraits sont relatifs à la préparation du travail en autonomie de l'apprenant²².

Les entretiens d'ACC ont mis au jour la complexité des enjeux des entretiens de conseil et donné lieu à des débats de normes entre conseillères. Elles ont débattu de leur façon de pratiquer le conseil en expliquant comment le soutien au développement de l'autonomie de l'apprenant se trouvait mis en concurrence ou en complémentarité avec d'autres objectifs (favoriser l'apprentissage de la langue, une bonne relation avec l'apprenant, répondre à des demandes ponctuelles de correction, etc.). Ces objectifs concurrents impliquent un nouveau rapport de places entre apprenant et conseiller. Ainsi, sur les extraits vidéos choisis, les conseillères se sont souvent trouvées trop directives, trop prescriptives, trop professorales, ou pas assez dans la discussion ou la négociation. Elles ont expliqué ces comportements jugés hors norme comme une adaptation à ce qu'elles considéraient être un manque de participation ou de comportement autonome chez l'apprenant. En outre, elles ont également discuté de la difficulté de tenir conseil dans un cadre interactionnel régi en partie, comme toute interaction, par des règles culturelles et sociales. Pour certaines, cela les poussait à être davantage dans la recherche de consensus, pour maintenir la relation, en cas d'opposition à l'apprenant, que dans la confrontation, même si cela était estimé plus efficace pour amener l'apprenant à faire évoluer ses pratiques. Les

20. « Le chercheur sollicite systématiquement les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité. Le second sujet, dont nous regardons l'activité, est ainsi confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles d'action de chacun d'eux » (Clot et al., 2001 : 22).

21. Notre choix a été validé par chaque conseillère de façon à éviter tout malentendu.

22. C1 : présentation de méthodes ; C2 : présentation d'un nouveau support d'apprentissage ; C3 : présentation d'une méthode de travail ; C4 : préparation d'une simulation après d'un locuteur natif.

pratiques de conseil se situent donc à l'*interface* des injonctions du dispositif et du libre-arbitre des conseillers, dans une relation interpersonnelle²³ peu prédictible et pourtant déterminante sur l'autonomisation.

3. Ce qu'accompagner veut dire en situation d'entretien de conseil

3.1. Un répertoire de postures formatives

L'étude révèle que les conseillères ont recours à plusieurs types de postures formatives tout au long des sessions d'entretiens de conseil, qui ne sont pas forcément les mêmes, en fonction de leur style et de l'apprenant. On repère, au total, en plus de la posture canonique de conseil, des postures caractéristiques de l'*accompagnement* (mise en cheminement de l'apprenant et retrait du conseiller dans une attention bienveillante), du *tutorat* (guidage plus marqué et intervention plus grande dans le travail à réaliser), de l'*enseignement* (explication sur des aspects linguistiques, correction) et du *compagnonnage* (partage d'un moment d'apprentissage commun et transmission de l'expérience par imitation). Ces glissements de postures se déterminent en fonction de trois variables d'ajustement : (1) le **rapport au savoir** que privilégie la conseillère a un moment donné (transmission, démonstration, explication, suggestion, négociation), (2) le **rapport à l'autre** (une recherche d'égalité, de parité ou de disparité), et (3) le **rapport à l'action** (apprentissage ou réflexion sur l'apprentissage). Ces postures sont des ressources permettant aux conseillères de garantir l'apprentissage de la langue pour ensuite créer les conditions de l'autonomisation de l'apprenant.

Néanmoins, comme le souligne Gremmo (2006 : 74), « la nature des pratiques formatives est déterminée par la spécificité de la relation formative dans le paradigme de l'autonomie ». Ainsi, les postures formatives fonctionnent également comme des outils relationnels permettant aux conseillères d'ajuster leur positionnement et de trouver une « bonne distance » pour conseiller. Le jeu des postures apporterait donc de la cohérence à des enjeux en tension, entre les attentes de l'apprenant et les représentations du conseiller.

3.2. Une relation entre autonomisation et interdépendance

La démarche de régulation et d'ajustement des conseillères visant l'autonomisation s'interprète également comme une réponse à la spécificité de la relation de conseil, qui n'a lieu qu'à la demande de l'apprenant et qui n'a de sens que si elle est ancrée dans une démarche d'apprentissage en autonomie (ce que l'apprenant a fait durant son temps d'apprentissage). En outre, le fait que le conseil se déroule dans une modalité de dialogue, en tête-à-tête, vient ajouter aux normes

23. Pour Rieu & Charesson (1994), La fonction enseignante, c'est d'abord un "rapport de sujet à sujets".

de l'interaction formative des normes sociales qui sont parfois vécues comme un frein dans la démarche des conseillères (elles parlent de *s'autoriser* à questionner, contredire, faire silence, couper la parole, etc.). La situation de conseil implique un rapport interpersonnel qui influence la démarche de conseil. Les conseillères parlent de relation singulière qui freine ou promeut leur action (« une certaine complicité », « beaucoup d'empathie », « j'avais l'impression de ne pas vraiment la connaître ») et influencent leurs choix (« il sait décortiquer, apprendre seul ne lui fait pas peur », « je voulais qu'elle réussisse »).

Il s'agit enfin d'une démarche interprétative de la situation d'apprentissage et de l'apprenant. On voit comment les pratiques de conseil se grippent lorsque l'apprenant ne participe pas comme il le « devrait » (« j'avais l'impression de ne pas avancer avec lui », « elle n'avait pas de demande », « elle adhéra à tout ce que je disais », « elle était dans une résistance implicite ») ou s'il n'a pas travaillé en amont de la rencontre. Cela pose la question des traces de l'autonomisation de l'apprenant dans les entretiens de conseil. L'évolution des pratiques des apprenants prend du temps et n'est pas toujours perceptible au conseiller dans le feu de l'entretien de conseil. Cela pointe peut-être les limites de la démarche « conseiller avec une idée derrière la tête »²⁴, représentative de la valeur que les conseillères accordent à l'expertise dans leur fonction, mais qui parfois les empêche d'être dans l'écoute.

Conclusion

Notre travail a montré combien la relation avec l'apprenant était au cœur des pratiques de conseil et pourtant cette relation a fait l'objet de peu de travaux dans le champ. Cette relation se tisse à travers une variété de postures, permettant, par un ajustement permanent, de créer les conditions de l'autonomisation de l'apprenant, peut-être autant que l'apport de savoirs et de savoir-faire. Le caractère non-décisionnel de la démarche peut laisser place à des logiques formatives compensatoires, en fonction de la nature de la relation qui s'est nouée entre apprenant et conseiller. Il s'agit d'une relation non institutionnalisée (le système de places est à construire au fur et à mesure des interactions) qui permet au jeu d'influences mutuelles entre apprenant et conseiller de s'exercer et d'équilibrer leur poids respectif dans l'entretien de conseil. C'est parce que cette relation s'inscrit dans le paradigme de l'autonomie qu'une interprétation appropriée de ces différentes postures est possible.

Les postures formatives apparaissent comme des outils relationnels nécessaires à l'autonomisation. L'importance du rôle de la relation dans le conseil invite donc à repenser la formation autour des savoir-être conçus comme des habiletés comportementales stratégiques (Carré et Charbonnier, 2003). Notre étude a montré l'intérêt de l'approche ergonomique pour créer un espace-temps nécessaire

24. Expression d'une des conseillères de notre cohorte.

aux conseillères pour ressaisir leur activité, en termes de normes et valeurs, par ajustements successifs, offrant de nouvelles pistes pour la formation des conseillers.

Enfin, notre objectif était d'analyser la transformation de la médiation formative induite par le développement de nouveaux espaces d'apprentissage et de nouvelles pratiques dans le cadre de l'apprentissage autodirigé des langues. Ces transformations questionnent fortement la figure de l'expert sur laquelle a été conçu le conseil. Elles invitent à repenser le rapport expert/expérimenté (le rôle des savoirs d'expérience dans le développement de l'autonomie de l'apprenant et la reconnaissance des apprentissages informels) et à définir plus avant le rôle joué par le dialogue dans l'entretien de conseil comme levier à l'autonomie de l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

ABÉ-HILDENBRANT, D. 2003. « Autoformation des adultes et contexte institutionnel : l'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie au CNAM de Paris ? », In ALBERO, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier, p. 141-152.

ALBERO, B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

ARDOINO, J. 2000. « De l'accompagnement en tant que paradigme ». *Pratiques de Formation / Analyses*, Université de Paris 8, p. 1-8.

BARBOT, M-J. 2006. « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». *Mélanges Pédagogiques* 28, Université Nancy 2, p. 29-46.

BELISLE, C. 2003. « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », In BARBOT M-J. (coord.) « Médiations, médiatisation et apprentissage », *Notions en Questions* n°7, avril 2003, Lyon : ENS Editions.

BRUNER, J. 1983. *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Retz.

BOUCHARD, P. 2000. « Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance ». In ALAVA, S. et al. (dir.). *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck.

BOUTINET, J-P., DENOYEL, N., PINAU, G. & ROBIN, J-Y. (dir.). 2002. *L'Accompagnement dans Tous ses Etats*. *Revue de l'Éducation Permanente*, 153.

CARRE, P. & CHARBONNIER, O. 2003. *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.

CEMBALO, S.M. 1995. « Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues », *Mélanges*, n° 22, CRAPEL, p. 95-104.

CIEKANSKI, M. 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites de conseil dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE*. Thèse, Université Nancy 2. (Consultable en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/fr/>)

CIEKANSKI, M. 2007. «Fostering learner autonomy : power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser », *Cambridge Journal of Education*, Vol. 37, n°1, March 2007, p. 111-127.

CLEMENTE, M-A. 2003. « Learning Cultures and Counselling : Teacher/Learner Interaction within a Self-Directed Scheme », In PALFREYMAN, D. & SMITH, R. (dir.), *Learner Autonomy Across Cultures, Language Education Perspectives*, Londres : Palgrave Macmillan, p. 201-219.

CLOT, Y. FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. 2001. « Entretiens en autocofrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education Permanente*, n°146, p. 16-26.

DUBET, F. 2002. *Le Déclin de l'Institution*. Paris : Seuil.

ESCH, E. 2001. « Disseminating the practice of advising : towards a new evaluation framework », In MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS, R. (dir.), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres : CILT, p. 25-39.

FLICHY, P. 2010. *Le sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris : Seuil.

GREMMO, M-J. 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université Nancy 2, p. 33-60.

GREMMO, M-J. 2003. « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil comme lieu de rencontre pédagogique » In ALBERO, B. *Autoformation et Enseignement supérieur*, Paris : Hermès/Lavoisier, p. 153-166.

GREMMO, M-J. 2006. « La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme », In PRAIRAT E., *La médiation, Problématiques, figures, usages*. Nancy : PUN, p. 65-78.

HESLON, C. 2009. « L'accompagnement, art de l'ajustement ». *Savoirs*, n°20, p. 75-78.

HOLEC, H. (dir.) 1979. *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier.

HOLEC, H. 1990. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage ». *Education Permanente*, n°107, p. 59-66.

JEZEGOU, A. 2002. « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Education Permanente*, n° 152, p. 43-54.

- KELLY, R. 1996. « Language counselling for learner autonomy », In PEMBERTON, R. et al. (dir.), *Taking control : Autonomy in Language Learning*, Hong-Kong : Hong-Kong University Press, p. 93-113.
- MOZZON-MCPHERSON, M. 2001. « Language advising : Towards a new discursive world », In MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS, R. (dir.), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. Londres : CILT, p. 7-22.
- ODDONE, I., REY, A., BRIANTE, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- PAUL, M. 2005. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, G. (dir.) 1998. *Accompagnement et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- REGENT, O. 1993. « Communication Strategy and Language Learning ». In ORTAL, J-L. et VILLANUEVA, M-L. (dir.), *Primeres Jornadas Sobre Autoaprenentatge de Llengües*. Valencia : Universitat Jaume 1, p. 29-39.
- RIEU, M.A. & CHARESSON, N. 1994. *Approche du travail enseignant*. INRP et Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail, document non publié.
- ROGERS, C. 1969. *Liberté pour apprendre ?* trad. par LE BON, D. (*Freedom to learn*). Paris : Dunod.
- VIAL, M., MENCACCI-CAPARROS, N. 2007. *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.