



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE NANCY 2
ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, TEMPS, SOCIETES »
U.F.R. DE SCIENCES DU LANGAGE

Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du langage

Discipline : Didactique des langues

Par

Maud CIEKANSKI

**L'ACCOMPAGNEMENT A L'AUTOFORMATION EN
LANGUE ETRANGERE : CONTRIBUTION A L'ANALYSE
DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES**

*Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil »
dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*

Volume I

Sous la direction de
Mme la Professeure Marie-José GREMMO

Soutenue le 13 Juin 2005

JURY

Mme Brigitte ALBERO
Maître de Conférences, HDR, Maison des Sciences de l'Homme, Paris

Mme Marie-José BARBOT
Professeure, Université Charles de Gaulle, Lille III

M. Richard DUDA
Professeur, Université Nancy 2

Mme Edith ESCH
Professeure, Université de Cambridge

M. Daniel FAÏTA
Professeur, IUFM d'Aix-Marseille

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ici toute ma gratitude aux personnes qui m'ont accompagnée, scientifiquement et humainement, tout au long de ce travail :

Mme Marie-José Gremmo, pour son aide précieuse, ses remarques judicieuses et pour sa disponibilité. Je souhaite lui témoigner ma sincère gratitude pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour sa patience à suivre mes recherches.

Tous les collègues du CRAPEL : Hervé, Sophie, Emmanuelle, Harvey, Richard, Jeanne-Marie, Sam, Virginie, Philip, Alex, Francis, Odile, Désirée, Florence, Henri, Adélaïde, Céline, Catherine, Agnès, Aurélie, Daniel, pour leur aide, pour l'intérêt et les encouragements qu'ils m'ont témoigné tout au long de ces années ; qu'ils voient ici exprimée ma profonde reconnaissance.

Je tiens également à remercier M. Pierre-André Dupuis et Mme Patricia Remoussenard pour m'avoir accordé de leur temps pour discuter de ma recherche. Je voudrais exprimer un remerciement très sincère et chaleureux à Mme Hélène Godinet et M. Michel Develay pour m'avoir fait partager leurs discussions fructueuses et pour m'avoir conviée à leur recherche.

Mes remerciements vont également aux membres du jury pour avoir manifesté de l'intérêt à mon sujet de recherche : Mme Brigitte Albero, Mme Marie-José Barbot, Mme Edith Esch, M. Daniel Faïta et M. Richard Duda.

Je remercie vivement les personnes, conseillères et apprenants, qui ont accepté de participer à cette recherche, en toute confiance. Un grand merci pour le temps qu'elles m'ont accordé et pour ce morceau de chemin partagé.

Enfin, je souhaite remercier de tout mon cœur ma famille, mes amis, mes collègues pour leurs encouragements toujours renouvelés et pour leur soutien infailible. Je tiens tout spécialement à remercier Randy pour son aide généreuse et indéfectible, et sans lequel ce travail n'aurait pas eu la même saveur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
TABLE DES MATIÈRES	3
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : Accompagner à l'autoformation en langue étrangère : des dispositifs, des modalités.	14
Chapitre 1- La logique de l'apprentissage et ses implications sur la situation d'apprentissage des langues étrangères.....	16
1.1- Les transformations induites par la pédagogie de l'autonomie : une conception de l'apprentissage fondé sur un nouveau paradigme	16
1.2-Description des dispositifs d'apprentissage autodirigé mettant en place une modalité d'accompagnement à l'autonomisation	20
1.2.1- Pluralité des dispositifs d'apprentissage en autoformation	20
1.2.2- L'apprentissage autodirigé dans la didactique des langues.	26
1.2.2.1- La notion d'apprentissage autodirigé.....	26
1.2.2.2- La spécificité de la situation d'apprentissage autodirigé.....	29
1.2.2.3- Les dispositifs autonomisants d'apprentissage des langues	31
1.2.2.4- L'aide à l'apprentissage autodirigé.....	32
1.3. Enjeux actuels de la recherche sur l'apprentissage autodirigé des langues étrangères	35
Chapitre 2: Caractéristiques générales des structures d'apprentissage en autodirection dans le corpus	38
2.1- Les modalités formatives des systèmes étudiés.....	38
2.2.- L'organisation des systèmes étudiés.....	40
2.2.1 - Un système autonomisant ouvert.....	40
2.2.2- Le centre de ressources.....	42
2.2.3- Le dispositif d'accompagnement.....	46
2.2.4 - Le travail autonome	50
Chapitre 3 : Caractéristiques de l'entretien de conseil en tant qu'interaction didactique singulière.....	55
3.1- Un rapport de places symétrique	55
3.1.1 - Un rapport de places inversé par rapport à l'interaction de la salle de classe ..	55
3.1.2- Les caractéristiques langagières de l'égalité de statut entre conseiller et apprenant.....	58
3.1.3- Les modalités de la négociation de statut dans l'entretien de conseil entre conseiller et apprenant	59
3.1.4- La négociation des places institutionnelles	61
3.2- Une interaction complexe.....	62
3.2.1- Une relation pluridimensionnelle.....	62
3.2.2- La variété des types d'interaction	64
Chapitre 4 : Caractéristiques de l'entretien de conseil en tant que situation formative.....	65
4.1- L'articulation entre l'apprentissage de la langue et l'apprendre à apprendre.....	65
4.1.1- Le développement de la capacité d'apprendre.....	65
4.1.2- Le rôle joué par l'expérience d'apprentissage dans le développement de la capacité d'apprendre	67
4.1.3- Apprendre des situations et réflexivité	67
4.2- L'articulation entre activités langagières et activités d'apprentissage dans l'interaction de l'entretien de conseil.....	69

4.2.1- Conscientisation et apprentissage.....	70
4.2.1.1- Le rôle de la conscientisation dans le développement de l'apprendre à apprendre.....	70
4.2.1.2- Conscientisation et critères d'apprentissage.....	72
4.2.1.3- Conscientisation et analyse des pratiques.....	74
4.2.2- Mise en discours de l'apprentissage.....	75
4.2.2.1- Verbalisation de l'activité et activité de verbalisation.....	78
4.2.2.2- La réalisation verbale de la capacité d'apprendre.....	79
Chapitre 5 : Entretien de conseil et processus de transformation de la démarche d'apprentissage	81
5.1- Identification des leviers pour le développement de pratiques autonomes	81
5.1.1- Stratégies et représentations	81
5.1.2- Démarche d'apprentissage et comportement d'orientation	84
5.2- L'apprentissage autodirigé et l'approche cognitive.....	85
5.2.1- la conscientisation.....	85
5.2.2- la planification	85
5.3- Vers la prise en compte de la dimension subjective de l'action dans la transformation des pratiques d'apprentissage.....	87
5.3.1- Quelles limites pour les modèles rationnels de l'action face à la notion d'autonomie ?.....	87
5.3.2- Les apports de l'analyse de l'activité à la définition de l'autonomie	90
5.3.2.1- Proposition de reconfiguration du travail autonome	90
5.3.2.2- Proposition de reconfiguration de la nature de l'intervention du conseiller.....	92
PARTIE 2 : Hypothèses, méthodologie de la recherche et recueil de données.....	95
Chapitre 6 : Description envisagée	96
6.1- Les pratiques professionnelles du conseiller dans les travaux sur le conseil en langues	97
6.1.1- De l'enseignant au conseiller : l'émergence d'une pratique.....	97
6.1.2- La pluralité des pratiques de conseil.....	103
6.1.3 - La variation contextuelle des pratiques de conseil	107
6.2. Genre de discours du conseil et contexte formatif singulier.....	109
Chapitre 7 : Présentation de la démarche de recherche et du corpus.....	121
7.1- Contexte d'observation et description des observés.....	121
7.1.1- Le choix du type d'entretien de conseil.....	122
7.1.2- Le choix des conseillers.....	125
7.1.3- Le choix des apprenants.....	128
7.2- Méthodologie adoptée	131
7.2.1- Protocole d'observation des entretiens de conseil et données recueillies (t ₁) .	133
7.2.2- Protocole d'entretiens auprès des acteurs observés et données recueillies (t ₂)	138
7.2.2.1- Paramètres et organisation du recueil de données	138
7.2.2.2- Description des deux méthodes employées	141
7.2.2.3- Les interviews individuelles des apprenants	143
7.2.2.4 - Les interviews individuelles des conseillères	144
7.2.3- Protocole d'entretiens auprès de l'ensemble des conseillers et données recueillies (t ₃)	147
PARTIE 3 : Résultats et analyse. Les pratiques langagières et formatives de l'entretien de conseil et leurs implications sur le développement de l'autonomisation de l'apprenant.....	152
Chapitre 8 : Les pratiques professionnelles spécifiques au conseil en langue.....	155
8.1- Les pratiques professionnelles de conseil, invariants et variations	156

8.1.1- La justification du recours à une méthodologie issue de la psychologie du travail	157
8.1.2- La mise au jour des normes de conseil dans le corpus (les invariants du conseil)	159
8.1.3- Variation des valeurs qui sous-tendent les pratiques de conseil dans le corpus	165
8.2- La mise au jour d'une culture professionnelle commune	174
8.2.1- En termes de comportements	174
8.2.2- En termes de terminologie et de valeurs	176
8.3- Détermination des variations dans les pratiques de conseil	180
8.3.1- Variables intrinsèques	182
8.3.1.1- Critères liés au profil professionnel	182
8.3.1.2- Critères liés à l' « idéologie pédagogique » des conseillères	184
8.3.1.3- Critères liés aux « logiques d'action » des conseillères	185
8.3.2- Critères extrinsèques aux conseillères	188
8.3.2.1- Le type d'apprenant	189
8.3.2.2- Perception du degré d'autonomie de l'apprenant	190
Chapitre 9 : Les enjeux de l'activité de conseil	193
9.1- Détermination des freins et facilitateurs à l'autonomisation des apprenants lors des interviews individuelles	194
9.1.1- La directivité : marqueurs et justifications	195
9.1.2- Une posture complexe due aux différentes logiques d'action qui traversent l'activité de conseil	200
9.2- La spécificité de la relation apprenant/conseiller dans l'entretien de conseil	203
9.2.1- Relation formative et relation interactionnelle	204
9.2.2- Rapport de place et relation entre l'apprenant et le conseiller dans les entretiens de conseil	205
9.2.2.1- Relevé et analyse de deux taxèmes dans l'interaction de conseil	206
9.2.2.2. Le relevé des relationnèmes	210
9.3- Spécificité de la structuration de l'entretien de conseil	218
9.3.1- Rapport de places complexe	218
9.3.2- Composition de l'entretien de conseil en séquences	220
9.4- La négociation du rapport de places dans l'entretien de conseil	234
9.4.1- Perception des rôles de l'apprenant et du conseiller dans l'entretien de conseil par l'apprenant	234
9.4.2. La négociation du rôle du conseiller	241
Chapitre 10 : Une pluralité de dynamiques formatives dans l'entretien de conseil	246
10.1- Nature de l'apprentissage et de ses modalités de construction dans l'interaction de l'entretien de conseil	246
10.1.1- Apprendre à apprendre et apprendre la langue	246
10.1.2- Mise en place de savoirs objectifs et subjectifs	249
10.1.2.1- Un double discours pour appréhender l'apprentissage	250
10.1.2.2- La subjectivité dans le discours de l'entretien de conseil	252
10.1.2.3- Un discours objectif porteur de savoirs sur l'apprendre et pour apprendre	254
10.1.2.4- Aide à la mise en place de repères : les savoirs de la pratique	259
10.1.3. Aide à la mise en place d'une posture évaluative complexe chez l'apprenant	262
10.2- Nature de la verbalisation de l'apprenant et son rôle dans le développement d'une posture autonome	267

10.2.1- Les pratiques langagières et d'apprentissage de l'apprenant.....	269
10.2.1.1- Participation de l'apprenant et rôle langagier par séquence	269
10.2.1.2- La séquence de compte-rendu	271
10.2.1.3- La séquence de préparation de l'apprentissage	272
10.2.1.4- La séquence de conversation	273
10.2.1.5 -La séquence de bilan.....	276
10.2.2- Pratiques langagières et apprentissage dans la séquence de compte-rendu...	276
10.2.2.1- Rendre compte de son apprentissage pour apprendre.....	276
10.2.2.2- Verbalisation et autonomisation	282
10.2.2.3. Verbalisation et transformation des pratiques.....	291
Chapitre 11 : Vers un répertoire de ressources pédagogiques pour l'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères	294
11.1- Le comportement d'expertise des conseillers.....	295
11.1.1- L'aide à la mise en discours de l'apprentissage.....	295
11.1.2- L'aide à l'auto-organisation de l'apprentissage.....	295
11.1.3- L'aide à l'apprentissage de la langue cible.....	296
11.2- La mise en place d'une relation formative autonomisante	297
11.2.1- Mettre en place de nouveaux rôles dans la formation	297
11.2.2- Mettre en place une relation autonomisante	298
11.3- Une verticalité inhérente aux pratiques de conseil	300
11.3.1- Conseiller, un acte de langage vertical ?	300
11.3.2- Une verticalité fonctionnelle inhérente à la relation d'aide.....	303
11.4- Vers un répertoire de ressources pédagogiques pour l'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère	305
11.4.1- Du rapport de places à une pluralité de relations formatives.....	305
11.4.2- Les paradoxes de la posture professionnelle du conseiller.....	311
11.4.3- La dynamique tri-dimensionnelle de l'activité de conseil.....	317
CONCLUSION.....	323
BIBLIOGRAPHIE	329
INDEX DES NOMS	344
INDEX DES NOTIONS	346
LISTE DES FIGURES	347
LISTE DES TABLEAUX.....	348
ANNEXES.....	350

INTRODUCTION

La problématique de l'apprentissage autodirigé des langues est relativement ancienne dans le champ de la didactique des langues, puisqu'elle est un domaine de recherche fécond depuis les années soixante-dix. Cependant, un certain nombre de facteurs ont contribué récemment à modifier le statut de cette situation d'apprentissage particulière, par rapport aux autres modalités d'apprentissage des langues, et à en renouveler le questionnement. En effet, de phénomène relativement marginal au début des années soixante-dix, ces modalités d'apprentissage ont connu un récent essor avec le développement exponentiel des besoins en langues étrangères, mais aussi des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui contribuent à modifier les modalités d'apprentissage des langues (qu'il s'agisse de l'utilisation de l'internet, de cédéroms, etc.). Cet essor et l'enjeu que représente de nos jours l'autonomie dans le champ de la formation ont contribué au développement d'une nouvelle "écologie de l'apprentissage"¹ pour les langues étrangères. Cela a permis de mettre au jour un certain nombre de glissements opérés dans la situation d'apprentissage par le passage de l'enseignement/apprentissage à celui de l'apprentissage *sans* enseignement, et qui s'explique par le passage d'un paradigme formatif à un autre. En effet, les recherches récentes font état d'une théorie de l'autonomie en apprentissage qui repose sur un paradigme de référence constructiviste et interactionniste, et non plus sur une pédagogie construite sur un schéma transmissif de la communication des savoirs (Albero B., 2000 ; Barbot M-J., 2003 ; Trebbi T., 2000).

Cette nouvelle "écologie de l'apprentissage" a également induit la prise en compte des interactions diversifiées qui permettent la gestion de cette modalité complexe d'apprentissage, mais aussi à la redéfinition du rôle de l'enseignant-formateur. Le présent travail, en lien avec le renouvellement du questionnement sur la situation d'apprentissage en autonomie, vise à interroger la modification du rôle de la relation formative dans les situations d'apprentissage sans enseignement. Nous limitons notre étude au cas des systèmes d'apprentissage autodirigé des langues étrangères. Ces systèmes, également appelés « systèmes en autodirection accompagnée » (Holec H., 1988), reposent sur la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage avec la possibilité pour lui de recourir à une aide pour mener à bien cette tâche. Les dispositifs étudiés proposent différentes modalités d'apprentissage possibles (apprentissage de type vicariant auprès des locuteurs natifs, travail en dyade avec un expert en

¹ Dans le sens d'une organisation des interactions entre les différents composants de l'apprentissage.

méthodologie, appelé *conseiller*, travail en individuel ou en petit groupe pour des séances d'expression orale, etc.) et mettent en place deux types d'alternance :

- l'une, entre des temps de travail individuel et des temps de travail au contact de diverses personnes-ressources (locuteurs natifs, expert en méthodologie, autres apprenants, etc.) ;
- l'autre, entre des temps d'apprentissage linguistique et des temps de discussion/réflexion auprès d'un conseiller.

Parmi les personnes-ressources, la figure du conseiller occupe un rôle plus ou moins majeur selon les dispositifs et selon l'apprenant : il peut être une *personne-ressource* parmi d'autres ou être vu comme une *personne-référence*. Son rôle est d'accompagner l'apprenant dans la transformation de ses pratiques d'apprentissage, pour la mise en place d'une culture d'apprentissage plus adaptée aux nouvelles situations d'apprentissage qu'il rencontre dans le dispositif d'apprentissage autodirigé. Cette transformation se produit au travers d'une activité langagière singulière qui sert de levier à l'autonomisation² de l'apprenant, et qui a lieu pendant des temps de rencontres pédagogiques appelés « les entretiens de conseil ». La discussion avec le conseiller permet à l'apprenant de réfléchir à l'organisation de son programme d'apprentissage, au choix de ses ressources et de ses techniques d'apprentissage, ainsi qu'à la gestion dans le temps et l'espace de son apprentissage. Le travail présenté dans le cadre de cette thèse questionne les pratiques communicatives que le conseiller utilise dans sa visée d'autonomisation de l'apprenant pendant les entretiens de conseil.

Le conseil désigne ainsi un type de relation formative propre à la situation de l'apprentissage en autonomie. Contrairement au terme d'autodidaxie qui renvoie à des modalités d'apprentissage indépendante de toute institution et de toute formalisation, l'apprentissage en autonomie renvoie nécessairement à une modalité d'apprentissage *avec soutien*, comme l'illustre la définition de H. Portine :

« l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte **une aide**³ lorsqu'elle est nécessaire » (Portine H., 1998, p. 74).

Dans les systèmes étudiés, l'apprenant est théoriquement libre de contacter ou non le conseiller pendant la durée de son apprentissage. La décision de recourir à ce soutien est donc à la discrétion de l'apprenant, qui, de plus, décide seul de l'acceptabilité des conseils

² Nous définissons l'autonomisation comme l'ensemble des moyens par lesquels l'apprenant développe son autonomie.

³ Nous soulignons.

prodigués. Cette relation d'aide "à la demande" de l'apprenant est caractéristique de la relation formative du conseil dans la mesure où le *choix* fait partie de la démarche de prise en charge de son apprentissage et en est un révélateur.

Cependant, la dynamique interactionnelle sur laquelle repose la relation de conseil peut engendrer certaines tensions dans l'activité de conseil. En effet, le conseiller se trouve pris entre différentes logiques d'action : entre l'impossibilité de s'ingérer dans l'organisation par l'apprenant de son apprentissage et le devoir de former, pour permettre à l'apprenant de développer les moyens nécessaires à sa démarche en autonomie. Dès lors, ces logiques d'action peuvent sembler contradictoires. Ainsi, selon le choix de l'apprenant, le conseiller se retrouve tantôt à la marge, tantôt au centre des démarches d'apprentissage mis en place par les apprenants, au sein des dispositifs d'apprentissage autodirigé avec soutien.

La modalité formative propre à l'entretien de conseil donne lieu à une situation de communication particulière. En tant que situation de communication à caractère formatif, l'entretien de conseil se caractérise par un système d'échanges de paroles à caractère pluridimensionnel et évolutif : il s'agit de rencontres en face-à-face, plus ou moins suivies, qui s'inscrivent dans la durée de la session d'apprentissage déterminée par les institutions de formation. Sa finalité est à la fois de permettre la poursuite de l'apprentissage de la langue étrangère et de développer la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage en situation d'autonomie. Il remplit une fonction de transition, à un niveau micro, entre le travail effectué par l'apprenant et le travail à venir, et, à un niveau macro, entre une certaine façon d'apprendre et une nouvelle, plus adaptée à l'apprentissage des langues en autonomie.

De plus, l'entretien de conseil repose sur une relation qui tend à être symétrique⁴ entre l'apprenant et le conseiller, tout en mobilisant des schémas d'action à caractère asymétrique, comme l'est fondamentalement la relation formative. Toutefois, s'agissant d'une interaction qui ne correspond dans la plupart des cas à aucun schéma d'action connu par les apprenants, c'est ce schéma d'action propre à l'entretien de conseil que le conseiller et l'apprenant vont construire, tout en le négociant, au fur et à mesure de leurs différentes rencontres. Par conséquent, l'une des dynamiques principales de la relation de conseil est celle de la

⁴ Nous reprenons ici le qualificatif "symétrique" utilisé par le C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue) pour désigner le mode de relation de l'entretien de conseil. Cela signifie que les participants ont les mêmes droits de parole dans l'entretien, en fonction de leur statut de *partenaires* dans la mise en place de l'apprentissage (Gremmo M.J, 1995).

négociation et l'entretien de conseil donne lieu à différents types de négociation, à la fois praxéologique et langagière.

En d'autres mots, la situation d'entretien de conseil s'interprète à la fois comme un contexte d'apprentissage particulier, qui se réfère à un certain nombre de normes propres à la situation d'aide à l'apprentissage autodirigé, mais aussi comme un contexte local d'interaction instaurant des cadrages provisoires et des activités multiples, en fonction des modifications que l'interaction de conseil provoque sur le degré d'autonomisation de l'apprenant.

La démarche adoptée au cours de ce travail envisage l'entretien de conseil selon une approche fortement bi-disciplinaire qui permet de convoquer, d'une part, les travaux de l'analyse de discours et de l'analyse conversationnelle, pour mettre au jour les dynamiques langagières en jeu dans l'interaction de conseil et leurs implications dans l'autonomisation de l'apprenant et, d'autre part, différents éclairages des sciences de l'éducation pour caractériser les spécificités de l'apprentissage en autonomie, en tant que situation d'apprentissage distincte des situations d'enseignement/apprentissage. L'entretien de conseil est ainsi considéré selon quatre angles :

- comme *interaction didactique* visant l'émancipation de l'apprenant, en termes de contrôle et de choix, pour reprendre les deux indicateurs dégagés par P. Bouchard (2002) afin de qualifier la situation d'apprentissage en autonomie ;
- comme *situation formative* visant une certaine professionnalisation de l'apprenant ;
- comme *situation d'accompagnement* au changement de pratiques de l'apprenant ;
- comme une *situation de travail* particulière.

Deux aspects sont plus particulièrement analysés :

- les rapports établis dans l'entretien de conseil entre l'apprendre à apprendre et la verbalisation des pratiques de l'apprenant (l'entretien de conseil étant ici vu comme un outil d'autonomisation);
- la conception de l'apprentissage sous-jacente aux dispositifs d'apprentissage à visée autodirective, et ses implications sur la configuration de l'aide à l'autonomisation mise en place.

C'est en fonction de l'empirie recueillie lors de l'observation d'entretiens de conseil et auprès des acteurs interrogés que nous avons été amenée à convoquer différents champs disciplinaires et donc à construire un questionnement par delà les frontières des disciplines convoquées. Toutefois le caractère composite de notre cadre notionnel vise à éclairer un seul

et même objet : l'activité de conseil⁵. Contrairement aux pratiques langagières de l'enseignant aujourd'hui bien connues, les pratiques langagières du conseiller constituent encore un domaine peu étudié et pour lequel il existe peu de données notamment en ce qui concerne le « référentiel d'action » auquel se reportent les conseillers. Pour nous, la démarche que nous avons adoptée contribue à mettre au jour les contours de l'activité de conseil, en tant que métier émergent dont l'activité professionnelle est intrinsèquement langagière puisqu'elle n'existe que par le fait de produire des énoncés. En cela, les conseillers appartiendraient à ce que D. Maingueneau et P. Charaudeau nomment des « communautés discursives », c'est-à-dire « des groupes qui n'existent que par et dans l'énonciation de textes (et des discours) qu'ils produisent et font circuler » (Maingueneau D., 2002) et « dont l'identité est marquée par les savoirs de connaissance et de croyance dans lesquels ses membres se reconnaissent et dont témoignent les discours circulant dans le groupe social » (Charaudeau P., 2000). Néanmoins, notre étude portant sur une seule « communauté discursive » de conseil, nous limitons notre analyse au référentiel d'action reconnu au sein de cette communauté.

Afin de mettre au jour la particularité de l'activité langagière des conseillers, nous avons privilégié trois pistes de travail :

- en tant que *pratique langagière* s'élaborant à partir de pratiques d'apprentissage et pour des pratiques d'apprentissage, nous étudions la question de la verbalisation du travail (la difficulté de le mettre en mots, la façon de le mettre en mots selon les normes propres à la situation de conseil, et sa finalité en termes d'autonomisation);
- en tant que *pratique professionnelle* s'élaborant *ad hoc* en réponse à l'apprenant, nous étudions les différentes stratégies utilisées par les conseillers en vue d'autonomiser l'apprenant, mais aussi les éléments inhérents à des situations fortement interactives et qui relèvent de ce que l'on peut nommer de l'inventivité, de la réactivité, voire d'un certain "bricolage" ;
- en tant qu'*interaction à visée autonomisante*, nous étudions les phénomènes de coopération, d'ajustement, mais aussi de négociation qui permettent de définir un rapport de places participant de l'autonomisation de l'apprenant. Dès lors, nous privilégions les stratégies discursives et interactionnelles de l'apprenant et du conseiller.

Pour cela, nous prenons en compte exclusivement des pratiques orales et les analysons en tant que pratiques professionnelles. En d'autres termes, notre travail de recherche a pour objectif

⁵ Selon nous, en tant qu'activité professionnelle formative, le conseil nécessite, pour son analyse, le recours aux sciences du travail, en général, et aux sciences de l'éducation en particulier.

d'identifier quels sont les critères et les logiques d'action, ainsi que les stratégies et les différentes pratiques de conseil privilégiées par les conseillers du corpus, au travers de l'étude des différents discours composant l'entretien de conseil. L'analyse conversationnelle permet de mettre au jour le travail de figuration et de formulation conjointe caractéristiques de l'interaction de conseil. Enfin, les travaux sur l'activité humaine, issus de l'approche ergologique, et ceux de l'analyse de l'activité en psychologie du travail permettent de reconfigurer la notion d'autonomie, telle qu'elle est habituellement conçue dans le champ de la didactique des langues, afin de mettre au jour les différents leviers d'autonomisation à l'œuvre dans les entretiens de conseil. Nous inscrivons ainsi notre recherche au carrefour de différents référents théoriques dans la perspective d'une démarche compréhensive de la nature de l'apprentissage en autonomie, à travers le discours des acteurs, à partir des pratiques qu'ils mettent en oeuvre.

Notre travail, fondé sur l'étude longitudinale de quatre séries d'entretien de conseil, couvrant la durée de la session d'apprentissage, et ayant eu lieu dans deux dispositifs d'apprentissage des langues étrangères à visée autodirective, permet d'établir, par le biais de l'enregistrement des entretiens de conseil, d'interviews réalisées auprès des apprenants et des conseillers et du recours aux entretiens en autoconfrontation croisée, une typologie des pratiques de conseil visant l'autonomisation de l'apprenant, à partir des pratiques déclarées, observées et croisées des acteurs du corpus. Par conséquent, les pratiques de l'entretien de conseil sont observées à la fois en situation et analysées par la mise en abîme que constitue l'interview des acteurs sur leurs pratiques. Les données construites par notre cadre méthodologique et analysées dans le présent travail sont donc contingentes des quatre trajectoires d'apprentissage en autonomie étudiées au travers des différents entretiens de conseil. Ici, toutefois, notre travail permet également de contribuer à la réflexion plus globale portant sur l'accompagnement pédagogique, comme métier émergent dans le champ de l'éducation et de la formation, en général, et sur l'accompagnement de pratiques d'apprentissage en autoformation, en particulier.

L'ensemble des questions que nous soulevons en introduction a donné lieu à peu de travaux dans le cadre de la didactique des langues. L'approche que nous avons ainsi construite nous semble pertinente pour produire de nouvelles connaissances sur ce que signifie le développement de l'autonomie en situation d'apprentissage et ses implications sur le conseil, en tant que médiation formative reposant sur une « présence distante » toujours renouvelée.

Notre travail se présente en trois parties. Dans la première partie, nous exposons le fil de notre questionnement en articulant les apports issus des différents champs disciplinaires mentionnés ci-avant aux connaissances théoriques acquises dans la didactique des langues sur lesquelles nous nous sommes fondée. Toutefois, nous avons fait appel à ces différents domaines uniquement en montrant de quelle manière ils permettent d'élargir et d'approfondir des notions constitutives de la situation d'apprentissage autodirigé. Cela nous permet d'explicitier ou de justifier la démarche adoptée et les choix opérés dans la présente recherche. Dans les premiers chapitres, nous revenons sur la place de l'apprentissage autodirigé dans les différentes modalités d'autoformation en langues étrangères, puis nous présentons la théorie de l'apprentissage en autonomie et la manière dont elle est mise en œuvre dans les deux dispositifs étudiés. Nous montrons ensuite la reconfiguration de l'apprentissage induite par les dispositifs et discutons de la nature des aides à l'autonomisation qui y sont mises en place.

La deuxième partie est à dominante méthodologique. Dans un premier temps, nous présentons notre questionnement, et, dans un deuxième temps, nous exposons le cadre méthodologique auquel nous avons eu recours, ainsi que les caractéristiques propres à notre situation de recueil de données et à l'échantillon constitué. La présentation du recueil de données permet ainsi de décrire l'objet étudié et, par conséquent, nous permet de définir plus avant l'objet de notre recherche.

Dans la troisième partie, nous exposons les différents aspects du corpus que nous avons utilisés, et présentons les résultats obtenus, qui nous permettent d'éclairer les pratiques d'accompagnement à l'autoformation que nous avons relevées. Nous terminons par une proposition de modélisation des pratiques d'accompagnement à l'autoformation, selon leurs finalités et les logiques d'action qui les sous-tendent, et revenons sur la question de l'autonomisation, telle qu'elle est mise au jour dans le corpus. Dans cette troisième partie, nous chercherons à expliquer la pluralité des pratiques constatées dans les entretiens de conseil, en comparant les pratiques observées aux autres pratiques éducatives, afin d'éclairer *l'activité de conseil* et d'en questionner la spécificité.

En résumé, l'objet principal de notre thèse porte sur l'étude des pratiques d'accompagnement à l'autoformation telles que les définit l'entretien de conseil, dans une perspective d'analyse des pratiques professionnelles, c'est-à-dire des pratiques formatives propres à l'apprentissage autodirigé, et des pratiques langagières, notamment dans le cadre de l'analyse des interactions.

PARTIE 1 : Accompagner à l'autoformation en langue étrangère : des dispositifs, des modalités.

Pendant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'essor de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)⁶ a contribué à modifier les espaces d'apprentissage pour les langues étrangères (Albero B., 2000 ; Glikman V., 2002a ; Gremmo M-J. & Riley P., 1997). Le recours à la télévision, au magnétophone, au magnétoscope, aux DVD, aux cédéroms, aux logiciels, à l'Internet, pour citer quelques exemples de ressources techniques et de supports, a permis de transformer *la conception des lieux* dans lesquels peut se dérouler l'apprentissage des langues – passant ainsi d'une stricte utilisation des supports d'apprentissage dans la salle de classe, sous la houlette d'un formateur, à une utilisation « en accès libre », dans des lieux publics ou privés. Cela a également contribué à transformer *la conception de la nature des ressources* d'apprentissage possibles pour les langues étrangères – passant ainsi de documents strictement élaborés à des fins formatives dont l'accès est contrôlé par un formateur à des documents "authentiques"⁷, c'est-à-dire non plus conçus pour l'apprentissage des langues. Certes, l'influence du développement des technologies sur les formes de formation n'est pas si nouvelle. Depuis le milieu du XIX^{ème} siècle et le développement des « cours par correspondance », l'essor des moyens de communication a permis de répondre à des besoins de formation pour lesquels les modalités de formation « traditionnelle » n'apportaient pas de réponse, et notamment en permettant l'apprentissage « à distance » (Glikman V., 2002a, p. 21).

Les moyens de communication ont ainsi permis de transformer les systèmes de formation à deux niveaux. D'une part, cela a permis la multiplication des formes de transmission et d'accès au savoir, et la délinéarisation de la notion de transmission dans le temps et/ ou l'espace. L'enseignant n'est plus forcément *contemporain* à l'apprentissage de l'apprenant. D'autre part, cela a permis de concevoir de nouvelles modalités de stockage des ressources d'apprentissage et de transformer ainsi leurs modalités d'accès. En d'autres mots, l'enseignant n'a plus forcément le *contrôle* sur la quantité, voire la qualité, des ressources utilisées par l'apprenant lors de son apprentissage.

⁶ Nous recourons désormais au sigle TIC pour désigner les Technologies de l'Information et de la Communication.

⁷ Nous donnons à titre d'exemple l'usage des programmes diffusés par les chaînes étrangères, les films en version originale, la presse étrangère, etc.

Le développement de l'usage des TIC, mais aussi, et peut-être surtout l'apparition des exigences sociales et économiques de formation tout au long de la vie, pour lesquelles les formes « traditionnelles » de formation s'avéraient être moins adaptées, ont également renouvelé les enjeux de la formation en accordant une place prépondérante à l'autoformation, autoformation que nous définissons comme la modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant contrôle tout ou partie de son apprentissage et entretient un lien différent avec l'institution formative, par rapport aux formes d'hétéroformation. Cela a permis de repenser les liens entre l'apprentissage et l'autonomie, en passant d'une conception plutôt philosophique de l'autonomie dans l'apprentissage, à une conception plus pragmatique. L'autonomie est ainsi devenue une des finalités des instances de formation, pour permettre aux apprenants d'être capables de faire face aux exigences économiques et sociales de la société (« rendre autonome »), et un moyen nécessaire pour accéder aux offres de formation des nouveaux espaces d'apprentissage (« s'autoformer »). Parallèlement au développement de nouveaux espaces d'apprentissage, les TIC ont permis d'amplifier le mouvement commencé dans la Formation Permanente, de mise en place de nouveaux *rapports au savoir*, fondés sur les notions de distance et d'ouverture, et au renouvellement des *relations formatives*, fondée sur la notion polysémique d'autonomie.

C'est la modification du rôle de la médiation humaine dans les modalités d'apprentissage autoformatives qui fait l'objet de notre questionnement dans la première partie du présent travail. L'accompagnement⁸ à l'autoformation peut prendre des formes diverses, selon les moyens de médiation formative utilisés – en face-à-face ou médiatisé-, selon les buts visés et selon l'objet de l'accompagnement. La diversité des formes d'accompagnement provient également de la diversité des espaces d'autoformation et de la conception de l'autonomie qui les sous-tend. Dès lors, la problématique de l'accompagnement à l'autoformation apparaît comme fortement *contextualisée*. Dans le contexte sur lequel nous avons travaillé, la modalité d'autoformation visée par les dispositifs est celle de *l'apprentissage autodirigé*, que nous définissons, à la suite de H. Holec (1979) comme la capacité pour l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Dans les systèmes d'apprentissage autodirigé des langues étrangères que nous avons choisi comme prisme pour l'étude des modalités et des finalités de l'accompagnement à l'autoformation, il s'agit

⁸ Nous avons choisi l'hyperonyme « accompagnement » pour montrer que notre réflexion, bien que s'originant dans un cas particulier d'accompagnement- le conseil, s'attache à décrire la spécificité de la médiation formative dans les modalités d'autoformation.

d'accompagner l'apprenant dans la *transformation de ses pratiques d'apprentissage*, pour la mise en place d'une compétence d'apprentissage plus adaptée aux nouvelles situations d'apprentissage qu'il rencontre. Ainsi, notre travail vise à caractériser la nature de la relation formative, lorsqu'elle est tributaire des décisions de l'apprenant, et les moyens auxquels recourent les formateurs, appelés « conseillers » dans les dispositifs étudiés, pour permettre à l'apprenant de développer son autonomie.

Cette première partie descriptive vise à présenter la spécificité et les enjeux de l'apprentissage autodirigé, afin de dégager les caractéristiques de l'accompagnement propres à cette modalité d'apprentissage en autoformation particulière. Pour cela, nous procédons en trois temps. Le premier chapitre nous permet d'aborder la conception de l'apprentissage sous-jacente aux nouveaux espaces d'apprentissage à visée autodirective, et se termine par la description de la nature de la modalité d'apprentissage autodirigé en langues étrangères et l'accompagnement spécifique auquel elle a donné lieu.

Dans le second chapitre, nous décrivons plus spécifiquement les modalités d'apprentissage mises en place dans les deux dispositifs étudiés à partir desquels notre corpus a été constitué.

Dans les chapitres trois, quatre et cinq, nous discutons les fondements sur lesquels s'est développé l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé. Dans le chapitre trois, nous questionnons les modalités langagières de l'accompagnement, dans le chapitre quatre, les modalités formatives de l'accompagnement et, dans le chapitre cinq, la conception de l'action sur laquelle repose l'accompagnement à la transformation des pratiques d'apprentissage.

Chapitre 1- La logique de l'apprentissage et ses implications sur la situation d'apprentissage des langues étrangères

1.1- Les transformations induites par la pédagogie de l'autonomie : une conception de l'apprentissage fondée sur un nouveau paradigme

A la suite de B. Albero, nous qualifions de "changement de paradigme"⁹ (Albero B., 2000), le changement qualitatif de l'ensemble de la perspective éducative, afin de marquer le bouleversement profond qu'a connu l'enseignement/apprentissage des langues étrangères du

⁹ « Un changement de paradigme renvoie à un champ de pratiques certes, mais également à un système de valeurs, à une idéologie de référence, à une conception du monde et, en creux, à un projet de société » (Albero B., 2000, p. 264).

fait du développement d'une autre conception de l'apprentissage. Cette autre conception de l'apprentissage vient questionner et remettre en cause les liens que l'on croyait jusque là étroits entre les notions d'enseignement, d'apprentissage et d'acquisition. Le changement de paradigme offre ainsi une autre compréhension de l'action formative :

« il s'agit non seulement d'une modification de focalisation de l'action pédagogique, mais aussi d'un réel bouleversement des présupposés théoriques et des principes de références, des valeurs profondes de chacun des acteurs impliqués et de leur représentation de leur propre rôle dans le système éducatif et social » (Albero B., 2000, p.263-264).

Les changements de perspective, apportés par le passage du paradigme transmissif au paradigme « constructif-interactif » (Barbot M-J., 2003), ont engendré notamment la transformation du rôle des acteurs impliqués dans la relation formative. En effet, « la représentation retenue pour les "sujets" qui construisent, s'approprient, transmettent le dit savoir » (Coste D., 2003, p.219) s'en trouve modifiée. Ceux qui apprennent sont désormais perçus comme des acteurs pleinement engagés dans le processus d'apprentissage, ce qu'illustre l'emploi dominant du substantif "apprenant"¹⁰, dénotant ainsi le rôle central du sujet reconnu pleinement comme vecteur du processus d'apprentissage. Cette autre conception de l'apprentissage est largement partagée par les tenants des modalités d'apprentissage centrée sur l'autonomie de l'apprenant. Aussi, pour T. Trebbi,

« l'idée que l'enseignant est en mesure de transmettre le savoir à l'élève, semble périmée étant donné qu'aujourd'hui **l'apprentissage est perçu comme un processus actif par lequel l'élève élabore lui-même son savoir**¹¹. (...) Ceci nous conduit à considérer des évolutions de la situation d'apprentissage qui rendront les élèves plus chercheurs, plus indépendants et probablement meilleurs apprenants tout en remettant en cause la base didactique de l'enseignement des langues » (Trebbi T., 1999, p.14).

En outre, les notions d'*autonomie*, d'*initiative* et de *responsabilité* qualifient tout autant l'action des enseignants/conseillers que celle des apprenants, dans la configuration des nouvelles médiations formatives engendrées par le changement de paradigme d'apprentissage (Camilleri G., 2002 ; Vieira F., 1998). Ces médiations exigent de hautes compétences d'ajustement à l'apprenant, puisqu'elles se construisent *en réaction* à l'apprenant, au fil de son travail et de son discours, et donc ne sont plus, ou tout le moins, beaucoup moins, planifiées et planifiables.

¹⁰ Mot apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970 (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq, J-P. (coord.), 2003, p. 20).

¹¹ Nous soulignons.

L'intérêt pour les concepts d'*autonomie* et d'*autodirection* a donc joué un rôle important dans la définition de nouveaux enjeux pour la médiation formative. Pour H. Holec, le concept d'*autonomie* a joué un rôle de "catalyseur" dans l'enseignement/apprentissage des langues, dès le début des années quatre-vingt. En effet,

«Le rôle de ferment que joue, depuis quelques années, le concept d'autonomie en didactique des langues représente un phénomène extrêmement prometteur : non seulement il entraîne l'émergence et la clarification, chez un certain nombre de pédagogues, de ce qui, jusqu'alors, n'était qu'intuitivement sporadiques ou pratiques latentes, mais il favorise également, chez ces mêmes enseignants et chez d'autres, la **prise de conscience de la dimension éducative de l'acte pédagogique**¹² dans lequel ils s'investissent, dimension progressivement occultée dans l'orientation technocratique prise par la méthodologie de l'enseignement des langues» (Holec H., 1981, p. 7).

Il a permis de mobiliser une réflexion sur la nature de l'action formative, en l'inscrivant dans un contexte social, mais aussi en questionnant certains présupposés fondamentaux de la didactique des langues, en affirmant par exemple le nécessaire déplacement de l'action formative du pôle didactique au pôle pédagogique, au sens que M. Develay donne à ces deux termes, à savoir :

« la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes » (Develay M., 1997, p.266).

Et ce, dû notamment à la prise en compte de nouveaux enjeux sociaux, autour des concepts de libéralisme et d'émancipation, et dû à la redéfinition de l'apprentissage comme acte individuel, actif et interactif (D. Goanac'h, 1987), autour du développement de la psychologie cognitive. Ainsi,

« l'auto-apprentissage, comme phénomène pris dans toute son amplitude incarne aujourd'hui la figure essentielle du défi social lancé à l'enseignement institutionnel des langues. Il ne le supplantera pas si celui-ci sort de ses aveuglements spécifiques, mais, à coup sûr, il est en train de le bouleverser » (Porcher L., 1992, p.14).

Les travaux autour des concepts d'autonomie et d'autodirection ont fait émerger une *redistribution des pouvoirs* dans la relation formative. C'est l'apprenant qui désormais occupe une place dominante dans la relation pédagogique, ce qui implique un glissement vers une nouvelle configuration des situations d'enseignement/apprentissage, traditionnellement décrite par la logique de reproduction induite par la relation maître-élève et par le triangle

¹² Nous soulignons.

pédagogique : *professeur- élève- savoir* (Houssaye J., 1988), dans lequel l'enseignant est celui qui médiatise le savoir à l'élève. Aussi, pour les situations d'apprentissage des langues étrangères reposant sur le paradigme de l'autonomie, B. Albero propose-t-elle un triangle pédagogique qui relie, quant à lui, *apprenant- ressources matérielles et humaines- contenu des apprentissages*. Cette autre triangulation rend compte de la complexité nouvelle des apprentissages que gère l'apprenant en situation d'autodirection (Albero B., 1999 ; Poisson D., 2003). Cette complexité est due à la variété des ressources à gérer, et à la variété des activités dans lequel l'apprenant s'engage, puisqu'il se retrouve à devoir gérer des objectifs, des désirs, des valeurs, des pratiques et des moyens. L'évolution de la relation pédagogique en situation d'autonomie peut ainsi se schématiser de la façon suivante, d'après B. Albero (1999, p. 107) :

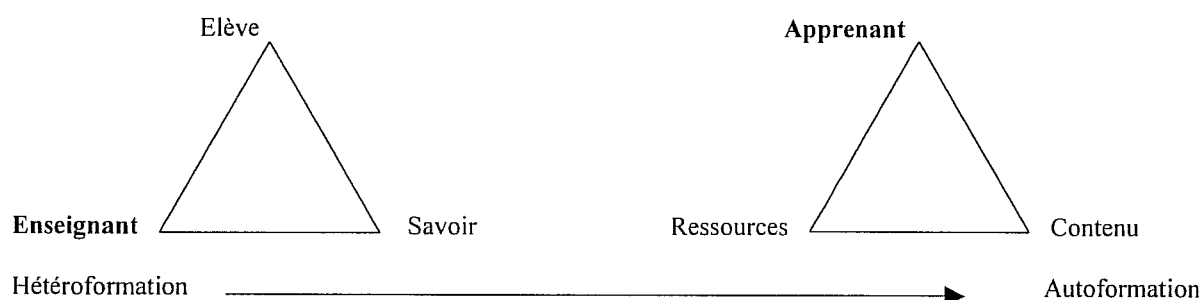


Figure 1– L'évolution du triangle pédagogique dans un contexte d'autoformation

Le passage de l'hétéroformation à l'autoformation, schématisé ci-dessus, implique donc la suppression de la médiation directe des savoirs par l'enseignant. Dans cette nouvelle situation d'apprentissage, l'apprenant organise son apprentissage au contact d'une diversité de ressources, humaines et matérielles, il interagit et expérimente des situations plurielles, en vue d'acquérir des savoirs et des savoir-faire « d'ordre non seulement linguistiques, mais aussi culturels, méthodologiques, (méta) cognitifs et psychoaffectifs » (*ibid.*, p.108). Les nouveaux dispositifs témoignent ainsi du passage

« d'un modèle centré sur l'enseignement avec prédominance du mode transmissif, présentiel, collectif autorisant l'individualisme des formateurs, à un mode centré sur l'apprenant construisant ses savoirs en lien avec son propre projet impliquant un travail collectif et partenarial des personnes ressources » (Poisson D., 2003, p.90).

A la logique de *reproduction* induite par la relation classique du maître et de l'élève, s'oppose, dans ce nouveau paradigme, une logique de *création* fondée sur des dynamiques de *coopération* (Albero B., *ibid.*) et de *partenariat* (Poisson D., *ibid.*), davantage proche des

dynamiques propres au paradigme de la formation d'adultes. Par conséquent, la notion d'*interaction* se présente comme une notion centrale dans le paradigme de l'autonomie pour rendre compte de la dynamique des acteurs et du dispositif d'autoformation.

1.2-Description des dispositifs d'apprentissage autodirigé mettant en place une modalité d'accompagnement à l'autonomisation

1.2.1- Pluralité des dispositifs d'apprentissage en autoformation

Pour démêler les différentes pratiques de formation qui conduisent à l'autonomie de l'apprenant, selon le degré d'autonomie visé, nous partirons de l'ensemble de traits définitoires proposés par P. Carré (1994). Selon lui, le terme générique *autoformation* recouvre l'ensemble des pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », s'opposant ainsi aux formations réalisées « par d'autres ». Le fondement théorique sur lequel repose l'apprentissage dans cette modalité de formation est l'appropriation du contenu par le sujet lui-même, sans la relation transmissive de l'enseignant. Ainsi, la caractéristique définitoire de l'apprentissage autodirigé est le changement de rôle de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage. Dans une situation d'apprentissage autodirigé, c'est à l'apprenant qu'incombent le contrôle et la responsabilité principaux sur les choix des objectifs et des moyens d'apprentissage.

P. Carré établit une distinction entre les différentes modalités d'autoformation, en fonction du degré d'indépendance de l'apprenant à l'instance de formation et au formateur. En partant des différentes modalités qu'il répertorie, nous proposons une graduation des modalités d'autoformation par ordre croissant d'indépendance :

Formation métacognitive ⇒ *formation individualisée* ⇒ *formation expérientielle* ⇒ *apprentissage autodirigé* ⇒ *autodidaxie*.

L'apprentissage autodirigé et l'autodidaxie apparaissent ainsi comme les deux modalités d'autoformation reposant sur le plus fort degré d'indépendance de l'apprenant vis-à-vis de l'instance de formation. Toutefois, dans le cas de l'autodidaxie, la démarche d'apprentissage de l'apprenant est indépendante de toute institution spécifiquement formative, comme le rappelle C. Verrier dans sa définition de l'autodidaxie,

« l'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire- quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant- s'effectuant **hors de tout cadre hétéroformatif organisé**¹³, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource » (Verrier C. , 1999, p. 83).

¹³ Nous soulignons.

En revanche, dans le cas de l'apprentissage autodirigé, la responsabilité et le contrôle que l'apprenant exerce sur sa démarche d'apprentissage s'effectue dans le cadre d'une formation institutionnalisée particulière, qu'elle soit métacognitive, individualisée, ou expérientielle, et donne lieu à un accompagnement spécifique de la part de l'institution (Holec¹⁴ H., 1981 ; Portine H., 1998).

Dans la typologie proposée par B. Albero (2000), les dispositifs d'autoformation en langue peuvent être classés en deux grandes catégories, selon les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place. Certains dispositifs s'organisent autour des processus d'enseignement et de formation, ce sont des dispositifs à dominante « prescriptive » et « tutorale ». D'autres dispositifs privilégient le processus d'apprentissage, ce sont les dispositifs à dominante « coopérante » et « autodirective ». Les premiers dispositifs répondent plutôt à une logique d'hétérodirection, tandis que les seconds répondent à une logique d'autodirection (Holec H., 1992). Par la suite de notre travail, nous nommerons les premiers "dispositifs en hétérodirection" et les seconds "dispositifs en autodirection". Ces dispositifs diffèrent selon la nature de trois éléments qui les constituent : l'espace d'apprentissage, la relation pédagogique et les pratiques d'apprentissage.

1.2.1.1- Les dispositifs en hétérodirection

Dans les dispositifs en hétérodirection (Linard M., 2002 ; Demaizière F., 1996), la situation d'apprentissage se construit autour de l'*individualisation* de l'apprentissage. C'est le rapport individualisé entre l'instance de formation et l'apprenant qui est privilégié dans le passage entre l'enseignement classique et ce type de dispositif (Albero B., 1999). Il s'agit de répondre de manière atomisée aux demandes de formation, selon les spécificités de chaque apprenant, afin d'assurer une meilleure adaptation de l'offre de formation, dans son contenu et dans sa forme, à l'apprenant, en termes d'efficacité et de motivation. Selon la dominante, "prescriptive" ou "tutorale", le choix des ressources et leur mise à disposition auprès des apprenants diffèrent :

- dans les environnements *prescriptifs*, le choix de la nature des ressources dépend de l'instance de formation. Les ressources sont le plus souvent identiques à celles utilisées dans un enseignement classique, mais elles sont complétées par l'utilisation de technologies (télévision, ordinateur, internet, cédéroms, magnétophone, magnétoscope) et organisées de façon à faciliter leur utilisation de manière individuelle ;

¹⁴ Cf. citation p. 39.

- dans les environnements de type *tutorial*, c'est-à-dire dont la figure formatrice est celle du tuteur qui intervient fortement dans les démarches d'apprentissage, l'organisation des ressources prévoit plusieurs niveaux, et plusieurs types de documents, de supports et de programmes d'apprentissage qui vont permettre une utilisation des ressources de manière différenciée, de façon à répondre à la diversité des apprenants.

Dans les dispositifs en hétérodirection, le pôle dominant dans la relation pédagogique est celui de l'enseignant/formateur. De par sa position d'expert en apprentissage, ici des langues étrangères, il organise les programmes d'apprentissage, fixe les objectifs langagiers et les objectifs d'apprentissage, et il choisit les techniques et les supports à utiliser. Il organise également le temps et le lieu d'apprentissage, ainsi que les modalités d'évaluation (critères, formes ainsi que le moment et la durée des évaluations). Pour les situations à dominante tutorale, l'instance de formation tient compte des besoins des apprenants dans la détermination des objectifs d'apprentissage et langagiers, mais le plus souvent, il s'agit d'une co-sélection parmi une variété de choix *fixés à l'avance* par l'institution.

La manière dont les dispositifs en hétérodirection prennent en charge les différentes étapes du processus d'apprentissage est, elle aussi, *organisée à l'avance*. L'apprenant se conforme à des prescriptions pédagogiques qui le conduisent à apprendre dans le cadre de modules préparés pour des apprenants inscrits à un niveau linguistique donné, repéré selon « un référentiel préétabli » (Albero B., 1999, p.109). L'individualisation de l'apprentissage (apprentissage individuel et/ou différencié) permet l'émergence d'une relation plus personnalisée entre l'enseignant/formateur et l'apprenant, avec un apport méthodologique différencié, pouvant conduire l'apprenant à des pratiques d'apprentissage plus autonomes. Cependant, le domaine d'expertise qui concerne les savoirs et les savoir-faire linguistiques, d'une part, et les savoirs et savoir-faire d'apprentissage, d'autre part, relève des fonctions de l'enseignant/formateur, et c'est sur ce dernier point, à la fois sur le rapport au savoir et sur le rapport au pouvoir qu'elle induit, que la différence entre les deux types de dispositifs est la plus manifeste.

1.2.1.2- Les dispositifs en autodirection

Les dispositifs en autodirection relèvent d'un « changement de perspective » pédagogique (Carré P., 1992), certains auteurs parlant d'un changement de focalisation. Les démarches pédagogiques sont déterminées du *point de vue de l'apprenant* et non plus du point de vue de l'enseignant/formateur. La situation d'apprentissage se construit autour de la notion

de *centration sur l'apprenant*, afin de prendre en compte les caractéristiques des apprenants, considérés dans leurs besoins, leurs intérêts et leurs motivations, mais aussi leurs représentations, leurs attitudes et leurs stratégies d'apprentissage. Cela a plusieurs conséquences sur le choix des ressources et sur leur organisation.

Tout d'abord, l'apprenant est au centre du dispositif parce qu'au centre du processus d'apprentissage. Il est considéré comme responsable de ses objectifs, et des critères qu'il se fixe pour estimer qu'il a atteint un seuil d'acceptabilité dans ses performances langagières. « Il décide des supports et des techniques qui lui sont nécessaires pour mener à bien son apprentissage, ainsi que des rythmes et échéances qu'il se donne, en fonction de sa situation d'apprentissage » (Holec H., 1981, p.7). Les dispositifs cherchent à répondre aux besoins des apprenants, en termes de besoins langagiers, en fonction des situations de communication dans lesquelles ils vont se retrouver, et à couvrir la variété de besoins d'apprentissage, en fonction de leurs caractéristiques d'apprentissage.

En termes de ressources, ces dispositifs, délaissant les ressources centrées sur l'objet langue, vont davantage proposer des ressources qui prennent en compte l'identité de locuteur de l'apprenant, dans ses caractéristiques sociologiques et culturelles, d'où l'importance des documents authentiques dans ces dispositifs et la grande diversité de ressources matérielles et humaines, *adaptées et adaptables* aux particularités de chacun (Carette E. & Holec H., 1995). L'organisation de ces ressources se fait généralement sous la forme de modules, qui permettent une utilisation la plus libre possible et que l'apprenant pourra combiner à sa guise, avec éventuellement la médiation d'un enseignant, plutôt que des parcours et des méthodes où est prédéterminée l'utilisation qu'il peut en faire (Debaisieux J-M. & Régent O., 1999 ; Gremmo M-J., 1997 ; Régent O., 1997). D'autre part, dans les dispositifs à dominante autodirective, certains ressources ont pour visée de pallier les difficultés que certains apprenants peuvent éprouver « en apprenant sans se faire enseigner » (Holec H., 1991). Cette aide à l'apprentissage se fait sous la forme de documents de soutien qui permettent un apport conceptuel et/ou méthodologique. Ces documents se présentent sous forme de textes ou de tests, et leur objectif est de permettre à l'apprenant de réfléchir à ses apprentissages et aux conduites qu'il met en œuvre (Carette E. & Holec H., 1995 ; Narcy J-P., 1991 ; Willing K., 1989).

La relation pédagogique que mettent en place ces dispositifs se caractérise par une relation d'aide et une relation de médiation variables selon le degré d'autonomie de

l'apprenant, mais aussi selon le degré d'autonomie visé par le dispositif. Ainsi, les dispositifs à dominante coopérante prennent en compte la grande diversité des situations d'apprentissage, définies comme les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage et qui incluent les conditions internes à l'apprenant, ainsi que les conditions externes, comme les contraintes institutionnelles, par exemple. Pour B. Albero (2000), l'attrait de ces dispositifs repose sur leur *adaptabilité*. Ils proposent ainsi une variété de relations pédagogiques, plus ou moins prescriptives ou plus ou moins autonomisantes, et reposent sur une autre modalité de transmission des savoirs, davantage négociée entre le formateur et l'apprenant.

A la différence de ce mode de coopération, dans les dispositifs à dominante autodirective, le conseiller ne prend pas les décisions concernant l'apprentissage à la place de l'apprenant. Dans ces dispositifs, l'apprentissage relève de la responsabilité de l'apprenant, qui est ainsi amené à prendre en charge l'ensemble de ses démarches d'apprentissage, de la détermination de ses objectifs langagiers et d'apprentissage à l'autoévaluation de ses performances, en tant que locuteur et apprenant. Le rôle du conseiller consiste alors à aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire à l'aider à prendre conscience de ses démarches d'apprentissage, à prendre des décisions critériées et préparées concernant l'organisation de son apprentissage, et à prendre le contrôle en lui donnant une place prépondérante dans son apprentissage, en termes d'espace de parole et d'action. Dans les dispositifs à dominante autodirective, l'autonomie est donc un des objectifs de l'apprentissage. L'autodirection mise en place par l'apprenant peut être partielle ou totale, évoluer dans le temps et en fonction des domaines d'apprentissage, être réalisée avec ou sans conseil, être individuelle ou collective. Elle peut ainsi prendre des formes plurielles. Dans ces dispositifs, l'apprenant ne se conforme plus à des prescriptions, mais doit réorganiser son rapport au savoir.

Enfin, les relations pédagogiques entre l'apprenant et le conseiller sont caractérisées par leur fort degré de *négociabilité*. Elles visent à répondre à la complexité des situations d'apprentissage, selon la complexité du sujet apprenant (dans les dispositifs à dominante coopérative) et selon la complexité du 'sujet *social* apprenant' (Dumazedier J., 1996) (dans les dispositifs à dominante autodirective). Dans le premier cas, il s'agit d'adapter, au moment de l'entrevue, l'offre de formation en fonction des caractéristiques de l'apprenant et de ses capacités à faire évoluer ses pratiques d'apprentissage. Dans le second cas, il s'agit de préparer l'apprenant à une flexibilité des situations d'apprentissage, afin de développer sa capacité à apprendre tout au long de la vie. Les dispositifs à dominante autodirective

rencontrent les principes qui sous-tendent la conception de l'apprentissage en autodirection, définie par les travaux du CRAPEL¹⁵ (Holec H., 1981), comme nous l'avons vu antérieurement¹⁶. Ainsi, dans ces dispositifs, l'apprentissage est moins organisé à l'avance, et repose davantage sur les notions d'adaptation et de négociation.

Par conséquent, différentes médiations sont mises en place dans les dispositifs, selon leur visée pédagogique. Le schéma suivant, d'après B. Albero (2000, p. 200), rend compte de trois types de médiations possibles :

- une médiation portant sur les contenus de l'apprentissage (processus enseigner) ;
- une médiation portant sur l'appropriation des ressources (processus former) ;
- une médiation portant sur la relation de l'apprenant aux ressources et contenus de l'apprentissage (processus apprendre).

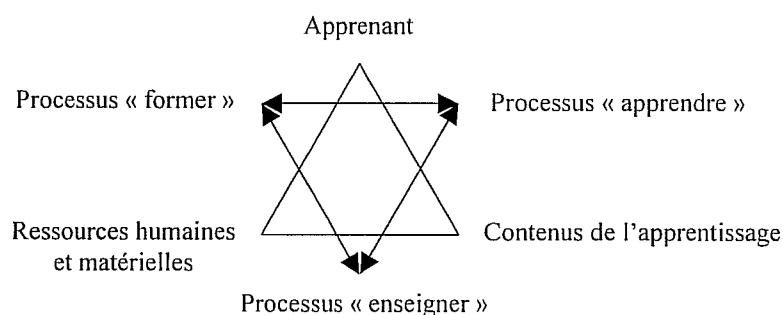


Figure 2. – Triangulations pédagogiques et dispositifs d'autoformation

Dans cette nouvelle triangulation, la médiation opérée par l'enseignant est beaucoup plus diffuse que dans le schéma relatif aux situations d'hétérodirection. Elle s'opère davantage dans les *interrelations* permises par le dispositif. Comme le souligne avec justesse B. Albero,

« dans les dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel, l'instance de formation ne se trouve plus dans un rapport de type enseignement *ou* formation *ou* apprentissage, mais, comme le préfigurent les dispositifs à dominante coopérante, dans un rapport de type enseignement *et* formation *et* apprentissage » (Albero B., 2000, p.200).

Cette médiation formative spécifique de l'autonomisation de l'apprenant se présente donc de manière diverse et variée. Nous soulignons le fait que les dominantes des dispositifs sont la synthèse de plusieurs facteurs et ne sont pas catégoriques. Ce sont les acteurs (apprenant et enseignant/formateur/conseiller) qui organisent, par leurs pratiques et leurs relations, un jeu de « triangulations et de configurations possibles » (Albero B., 1999, p.113), à partir de ces

¹⁵ Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues.

¹⁶ Citation, p. 23.

différentes dominantes, pour mener à bien la réalisation du projet d'apprentissage. Plus l'apprenant a le contrôle de son apprentissage, plus le dispositif permet le développement de son autonomie.

1.2.2- L'apprentissage autodirigé dans la didactique des langues.

Nous nous intéresserons, dans ce point, à la façon dont la notion d'apprentissage autodirigé s'est constituée dans le champ de la didactique des langues, en fonction des avancées propre à ce champ disciplinaire.

1.2.2.1- La notion d'apprentissage autodirigé

Selon B. Albero (2000, p. 45-46), le terme *autodirigé* utilisé en français est l'une des traductions possibles du terme anglo-saxon *self-directed learning* (Rogers, C.R., 1969 ; Tough A., 1971), tout comme les termes d'*autodidaxie* et d'*autoformation*. Ces trois termes renvoient aujourd'hui à des pratiques d'apprentissage définies comme distinctes dans le champ de la didactique des langues et des sciences de l'éducation. Le terme d'« apprentissage autodirigé » désigne, dans le domaine de la didactique des langues en France, une modalité d'apprentissage particulière qui a principalement été conceptualisée et opérationnalisée par les chercheurs du CRAPEL au début des années soixante-dix et sur laquelle nous reviendrons au cours de notre travail¹⁷. La définition que les chercheurs du CRAPEL donnent à cette modalité d'apprentissage s'apparente fortement à l'acception retenue en sciences de l'éducation. En effet,

« Est qualifié d'autodirigé tout apprentissage pris en charge, c'est-à-dire défini, géré et évalué, par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend. (...). Prendre en charge, ou diriger, guider un apprentissage signifie prendre des décisions raisonnées, préparées (avant, pendant et, pour certaines, après cet apprentissage), concernant les objectifs d'acquisition langagière qui seront visés, les moyens (contenus, méthodologie) qui seront mis en œuvre, la gestion du déroulement de l'apprentissage, l'évaluation des acquisitions visées, et l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq J-P., (coord.), 2003, p.30)¹⁸.

Le principe pédagogique de l'apprentissage autodirigé (Cembalo M. & Holec H., 1973) est fondé sur l'articulation d'un double objectif, celui d'*acquérir des compétences données dans*

¹⁷ Les théories du CRAPEL composent la base théorique des deux dispositifs d'apprentissage que nous avons choisis comme terrain de recherche pour le présent travail.

¹⁸ Nous faisons de multiples références à ce dictionnaire, tout au long de notre texte. Notre choix est motivé par le fait qu'il présente un état récent (2003) de la stabilisation des notions de la didactique du FLE, utiles en didactique des langues.

une langue étrangère et celui *d'apprendre à devenir autonome dans son apprentissage*, « en prenant en charge certaines opérations qui étaient jusque là dévolues à l'enseignant » (Holec H., 1981, p.7).

Plusieurs facteurs sont à l'origine de la réflexion sur cette modalité d'apprentissage par rapport aux problématiques qui ont traversé la didactique des langues. Nous en distinguons principalement deux :

- en didactique des langues, le "Projet pour les langues modernes" du Conseil de l'Europe (Trim J., 1978) a sans doute joué un rôle majeur dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection (Gremmo M-J. & Riley P., 1997), en stimulant une double réflexion sur les besoins langagiers des travailleurs migrants, et sur la place et le rôle de l'individu dans la société occidentale (Benson P., 2001). La modalité d'apprentissage autodirigé s'origine donc dans un changement de conception de l'individu dans la formation. Dès lors, il est perçu comme *sujet* et *agent* de sa démarche d'apprentissage ;
- en sciences de l'éducation, plus largement, les travaux portant sur des formes pédagogiques nouvelles, plus adaptées à la formation des adultes, dans une optique de formation permanente, et centrées sur l'individu et ses besoins (Schwartz B., 1972) ;

Dans une perspective plus historique, nous pouvons distinguer deux grandes périodes dans la constitution de l'offre d'apprentissage autodirigé dans la didactique des langues, selon les évolutions engendrées: les années 60-70 marquées par une évolution dans la conception du *sujet dans l'apprentissage*, et les années 80-90 marquées par une évolution dans la conception des *espaces de formation* adaptée à l'apprentissage autodirigé.

En effet, les **années soixante et soixante-dix** voient se développer des théories nouvelles, dans les sciences du langage et en psychologie cognitive, qui contribuent également à la formalisation de l'apprentissage autodirigé. Selon P. Benson,

« At the root of these innovations lies an intellectual shift away from the behaviourist assumptions underlying innovations such as audiolingualism and the language laboratory in the 1960s and 1970s »¹⁹ (Benson P., 2001, p.17).

Le développement des travaux dans les sciences du langage autour de la pragmatique et de la théorie des Actes de parole (Searle J.R., 1972) a engendré des analyses théoriques interprétant la langue comme outil de communication et comme pratique sociale (Galisson R., 1980).

¹⁹ « A l'origine de ces innovations se trouve un éloignement intellectuel des conceptions behavioristes sous-jacentes aux innovations telles que la méthode audio-oral et les laboratoires de langues dans les années 60 et 70 » (Notre traduction).

L'un des apports de la psychologie cognitive à la didactique des langues est de placer l'individu au centre du processus d'apprentissage, comme nous l'avons mentionné antérieurement. Ces deux innovations renouvellent la didactique des langues et se traduisent, d'une part, par l'approche communicative, et d'autre part, par la centration sur l'apprenant. Les systèmes d'éducation et de formation cherchent alors à prendre en compte les caractéristiques individuelles des apprenants, en termes de besoins langagiers spécifiques et en termes de styles cognitifs particuliers.

Les **années quatre-vingts et quatre-vingt-dix** sont marquées, comme nous l'avons vu antérieurement, par le développement des nouvelles technologies qui bouleverse les situations de travail, avec l'apparition de nouveaux outils technologiques qui permettent la mise en place de nouvelles structures organisationnelles, mais également de nouvelles situations d'apprentissage, puisqu'elles facilitent la prise en charge individuelle et la réussite personnalisée (Gremmo M-J. & Riley P., 1997). Les nouvelles technologies permettent également la multiplication des nouveaux dispositifs d'apprentissage, souvent en termes de centres de ressources²⁰, qui mettent à la disposition de l'apprenant des ressources variées et diversifiées.

Parallèlement à cette évolution, c'est également dans les années quatre-vingts que l'autoformation devient un champ de recherche à part entière dans les sciences de l'éducation, notamment avec les travaux de G. Pineau (1983) autour de la dimension existentielle de l'autoformation, conçue comme « une véritable formation de soi par soi », se distinguant ainsi de l'enseignement individualisé dans lequel l'apprenant ne prend pas en charge sa formation, mais aussi avec l'apparition des *Ateliers Pédagogiques Personnalisés* (APP) en 1985, dispositifs d'autoformation qui reposent sur un contrat d'objectifs entre la personne et l'instance de formation, mettant ainsi à disposition des outils et un soutien personnalisé en vue de responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage (Carré P., *et al.*, 1997). Par conséquent, les recherches autour de l'autoformation ont contribué à légitimer et ainsi à valoriser les alternatives aux formes d'enseignement classiques, en leur donnant une caution scientifique. Elles ont également contribué à la conception de nouveaux dispositifs d'apprentissage, prenant en compte les spécificités de cette nouvelle modalité de formation.

²⁰ Comme par exemple les nombreux centres de ressources mis en place dans les universités (Strasbourg 1, Nancy 2).

1.2.2.2- La spécificité de la situation d'apprentissage autodirigé

Définir les caractéristiques de la situation d'apprentissage en autodirection, c'est aussi montrer ce qui la différencie d'une situation d'« apprentissage en étant enseigné ». Les différentes définitions de l'apprentissage autodirigé soulignent le rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage, à la fois dans son organisation et dans sa réalisation, ainsi que le nécessaire développement de nouvelles compétences pour mener à bien son apprentissage²¹. Dès lors, la relation que l'apprenant entretient avec l'acte d'apprentissage diffère des situations d'apprentissage hétérodirigées par la nature de sa démarche et des compétences qu'elle implique.

En autodirection, l'expérience de l'apprenant est au cœur de sa démarche d'apprentissage. Certains ont ainsi montré les possibles influences des théories de Dewey autour du *learning by doing* (Barbot M-J. & Camatarri G., 1999 ; Benson P., 2001) sur la démarche d'apprentissage en autodirection. Il s'agit pour l'apprenant de mettre en place une démarche heuristique, comme l'explique H. Holec :

« The basic methodology for learner training should be that of *discovery* ; the learner should discover, with or without the help of other learners or teachers, the knowledge and the techniques which he needs as he tries to find the answers to the problems with which he is faced. By proceeding largely by trial and error he trains himself progressively »²² (Holec H., 1980b, p.42).

Cette situation d'apprentissage tend à développer certaines compétences chez l'apprenant de par le « changement de paradigme éducatif qui constitue l'autoformation » (Tremblay N., 1996, p.155). Cinq compétences, dans lesquelles se retrouve la plupart des théoriciens de l'autonomie en apprentissage, sont ainsi dénombrées:

- « - la tolérance à l'incertitude,
- l'établissement d'un réseau de ressources,
- la réflexion sur et dans l'action
- l'ajustement de soi aux événements ;
- la connaissance de soi comme apprenant » (Tremblay N., 2003, p. 162).

²¹ Nous parlons ici de compétences d'apprentissage, mais aussi de compétences documentaires, selon les environnements (B. Albero, 2000).

²² « La méthodologie fondamentale pour la formation de l'apprenant devrait être la *découverte* ; l'apprenant devrait découvrir, avec ou sans l'aide des autres apprenants ou des enseignants, le savoir et les techniques dont il a besoin au moment où il essaie de trouver les réponses aux problèmes auxquels il fait face. En procédant un grand nombre de fois par essai et erreur, il se forme progressivement » (Notre traduction).

Pour pouvoir prendre en charge leur apprentissage, les apprenants doivent avoir acquis la capacité de le faire, capacité qui, comme le remarque H. Holec, n'est pas innée. De nombreux auteurs soulignent le fait que peu d'apprenants savent d'emblée apprendre dans les structures d'apprentissage en autodirection, c'est-à-dire sans se faire enseigner (Albero B., 1998 ; Gremmo M-J., 1995). Par conséquent, la recherche sur l'autodirection a déterminé les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre qui permettront à l'apprenant de développer sa compétence d'apprentissage. Ainsi, la prise en compte de la spécificité de l'apprentissage dans les situations en autonomie a permis d'établir un certain nombre de compétences communes aux apprenants autonomes, et par conséquent de définir une sorte de référentiel de l'activité d'apprendre en autonomie, en établissant la liste des micro-décisions qui incombent à l'apprenant au moment de l'apprentissage. Ces micro-décisions relèvent autant de la méthodologie que de la culture, au sens que lui donne A. Holliday (1999)²³.

C'est une vision que partage H. Holec, pour qui cette acquisition concerne les domaines de la culture langagière, de la culture d'apprentissage et de l'expertise méthodologique (Holec H., 1995, p.4), domaines que nous définissons avec lui comme suit :

- la *culture langagière* concerne l'ensemble des représentations que l'apprenant possède sur la langue, c'est-à-dire la façon dont il se représente le langage en général et les langues en particulier (fonctionnement, valeurs esthétiques, degré de difficulté, etc) ;
- la *culture d'apprentissage* concerne l'ensemble des représentations que l'apprenant possède sur l'apprentissage en général et sur l'apprentissage des langues en particulier (représentation de ce qu'est un apprentissage réussi, représentation de la façon dont on apprend telle ou telle langue, souvent en dépendance de ses représentations langagières) ;
- l'*expertise méthodologique* concerne l'ensemble des pratiques et techniques adaptées à la situation d'apprentissage en autonomie. Elle repose sur le développement de savoirs et de savoir-faire méthodologiques adaptés et adaptables à la situation d'apprentissage en autonomie.

Ces définitions soulignent à nouveau la double dimension de l'autonomie : à la fois une *dimension objective* et objectivable du comportement d'apprentissage autonome, et une *dimension subjective* qui relève des caractéristiques intrinsèques de chaque apprenant et de chaque contexte d'apprentissage.

²³ Dans son article sur le concept de 'small cultures', A. Holliday élargit le concept de culture aux cultures communautaires, professionnelles, etc., c'est-à-dire toute culture propre à un contexte donné.

1.2.2.3- Les dispositifs autonomisants d'apprentissage des langues

De nombreux travaux portent sur la conception et la mise en place de dispositifs d'apprentissage en autodirection, notamment depuis les années quatre-vingt-dix et l'augmentation importante du nombre de ces espaces (Albero B., 2000). Ces dispositifs sont appelés, suivant les contextes, "centre d'auto-apprentissage", "salle multimédia", "médiathèque", "centre de langue" ou "centre de ressources", selon la théorie de l'apprentissage qui les sous-tend. De manière générale, lorsqu'il s'agit d'apprentissage autodirigé qui vise explicitement l'autonomisation de l'apprenant, le terme le plus employé pour qualifier ces espaces d'apprentissage est celui de *centres de ressources*²⁴. Comme le rappelle M-J. Barbot (2000, p. 116), les centres de ressources peuvent répondre à deux logiques, plus ou moins articulées : une logique d'*information* et une logique de *formation*. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq J-P., (coord.) 2003) définit sa finalité didactique comme suit :

« Les premiers centres de ressources ont ainsi été mis en place pour fonder les **prises de décisions concernant l'apprentissage sur une logique de création de son apprentissage par l'apprenant lui-même**²⁵ et non plus sur une logique de « consommation » d'enseignements construits à son intention » (*ibid.* p. 40).

En d'autres mots, dans cette définition, les centres de ressources sont d'abord conçus comme des lieux d'apprentissage qui reposent sur une logique d'autonomie, et non d'instruction. Le questionnement sur ces nouvelles structures d'apprentissage s'est accompagnée d'une réflexion sur la nature des ressources permettant un apprentissage autodirigé efficient, ainsi que d'une réflexion sur les moyens d'accès aux ressources. Ainsi, les ressources disponibles en centre de ressources requièrent trois caractéristiques. Elles sont :

- adaptables et donc non préadaptées ;
- autosuffisantes ;
- accessibles, en termes de disponibilité et de lisibilité (Barbot M-J., 1998 ; Carette E. & Holec H., 1995 ; Gremmo M-J., 1995).

Pour être visibles et utilisables, les ressources nécessitent d'être décrites en termes de critères plus ou moins autonomisants, selon les contextes, à travers un système de catalogage, d'indexation et de fichiers (Cembalo S.M., 1995). Les structures d'apprentissage en autodirection se présentent donc à la fois comme un support et comme un vecteur

²⁴ La dénomination 'centre de ressources' est d'ailleurs la seule qui a été retenue par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq J-P. (coord.), 2003).

²⁵ Nous soulignons.

d'apprentissage, dans la perspective des organisations apprenantes. Cela permet à l'apprenant d'utiliser pleinement l'espace d'apprentissage en fonction de son projet d'apprentissage. En effet, pour B. Albero, comme nous l'avons vu, la caractéristique première de ces nouveaux espaces est de reposer sur l'encouragement et la multiplicité des usages que l'apprenant pourra en faire.

1.2.2.4- L'aide à l'apprentissage autodirigé

Toutes les structures d'apprentissage en autodirection ne proposent pas forcément une aide à l'apprentissage. Dans ce travail, nous nous intéresserons seulement aux dispositifs d'apprentissage assisté²⁶. Pourtant, si la majorité des espaces d'apprentissage en autonomie ne propose pas ou peu d'aide à l'autonomisation, il semblerait en revanche qu'un consensus existe aujourd'hui sur la nécessité d'implanter au cœur des centres de ressources une aide à l'apprentissage. La nature de cette aide dépend à nouveau de la conception de l'apprentissage qui sous-tend les dispositifs : plus le dispositif est hétérostructuré, moins l'apprenant décide des conditions de son apprentissage ; à l'inverse, plus le dispositif est autostructuré, plus il partage ou assume les décisions relatives à son apprentissage.

L'aide à l'apprentissage est l'une des composantes de la conception des structures d'apprentissage en autodirection, définie par les travaux du CRAPEL et reprise par de nombreux écrits, notamment dans les publications du Conseil de l'Europe. Ces dispositifs, à travers l'apparition de plusieurs termes – tuteur, accompagnateur, guide, référent pédagogique, animateur, conseiller- pour désigner la *modalité d'accompagnement* qui est prévue, illustrent l'évolution des pratiques enseignantes et l'émergence de nouveaux rôles pédagogiques pas encore stabilisés (Caron C., 2003). Néanmoins, en didactique des langues, la dénomination la plus fréquente pour désigner l'aide à l'apprentissage relevant de situations d'apprentissage en autodirection est celle de *conseil*. Le conseil a été conçu pour aider l'apprenant à apprendre sans se faire enseigner :

« Le conseil repose sur l'idée que les apprenants vont développer leur compétence en se plaçant en situation d'apprenant : c'est en apprenant une langue que les apprenants vont mieux apprendre » (Gremmo M-J. & Riley P., 1997, p.95).

²⁶ H. Holec parle, quant à lui, d'*autodirection accompagnée* (Holec, H. 1988).

Le conseil prend le plus souvent la forme d'un entretien en face-à-face, individuel ou en petit groupe, selon les dispositifs. Ce type d'entretien spécifique est dénommé "entretien de conseil".

Cela « désigne la modalité de travail de l'apprenant et du conseiller prévue dans le dispositif comme ponctuant les unités d'apprentissage de l'auto-apprenant. Se déroule de façon différente en formation à distance où la communication peut-être décalée, asynchrone, ce qui change les termes de l'interaction » (Barbot M-J., 2000, p.117).

La modélisation la plus aboutie de l'entretien de conseil est sans doute celle du CRAPEL, à partir de l'étude des interactions en face-à-face auprès d'apprenants adultes de langues étrangères (Abé D. & Gremmo M-J., 1981 ; Gremmo M-J., 1995). Cette modélisation a permis de caractériser les termes de ce nouveau genre d'interaction et, plus spécifiquement, les pratiques communicatives du conseiller. Dans les travaux relevant de cette modélisation, la fonction du conseiller est définie comme suit : le conseiller cherche à aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, en apportant une aide à trois niveaux :

- un **apport conceptuel** qui vise à aider l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur la langue et l'apprentissage, de façon à développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs ;
- un **apport méthodologique** qui vise à aider l'apprenant à développer ses techniques de travail ;
- un **soutien psychologique** qui objectivise les auto-évaluations de l'apprenant (Gremmo, M-J., 1995, p. 45).

Toutefois, avec le développement des TIC, de nouvelles modalités de conseil sont ainsi apparues (Altshul L., 2001 ; Makin L., 1994), mais il n'existe pas encore à notre connaissance de modélisation particulière liée au conseil en ligne et aux transformations communicatives qu'il engendre.

Cette modalité d'aide à l'apprentissage, en présentiel, par le truchement d'interactions verbales à caractère auto-réflexif, s'origine dans des expériences distinctes. Les théoriciens du conseil se réfèrent ainsi principalement à quatre auteurs dont nous détaillerons en quelques lignes les influences sur la configuration de l'entretien de conseil : I. Illich, C.R. Rogers et S. Harri-Augstein et L. Thomas.

- Les travaux d'I. Illich (1970) ont contribué à promouvoir l'idée de la possibilité d'un apprentissage non-institué et non-standardisé, comme alternative à l'école, notamment en légitimant les apprentissages informels et non-formels. La diffusion de cette conception de

l'apprentissage a notamment été facilitée par la diffusion et l'accès aux nouvelles technologies (Benson P. , 2001) ;

- Les théories de C. R. Rogers (1969) sur le renversement des rôles interactionnels traditionnels ont permis de concevoir une nouvelle modalité pour la construction/transmission des savoirs et de savoir-faire. Dans cette relation d'enseignement/apprentissage singulière, l'enseignant adopte une attitude de non-jugement, de facilitation pour aider l'apprenant à s'auto-réaliser et intervient le moins possible dans le développement 'ontologique' de la personne. Cette conception a largement influencé la théorie de l'autonomie dans l'apprentissage des langues (Little D., 1991), et plus particulièrement le conseil, au travers des travaux de R. Kelly (Mozzon-McPherson M, 2001) et ceux de G. Egan (Stickler U., 2001);

- La troisième influence concerne davantage les modalités de travail spécifiques à cette nouvelle conception de l'apprentissage qu'est l'entretien de conseil. S. Harri-Augstein et L. Thomas (1981) ont ainsi développé une modalité de travail sous la forme de "discussions d'apprentissage" (*learning conversations*), expérimentées à l'université de Brunel à la fin des années 1970, pour établir entre l'enseignant et l'apprenant une distance, de manière à ce que l'apprenant se regarde apprendre et se confronte avec les référents externes représentés par d'autres apprenants ou par la situation (Abé-Hildenbrand D., 2003). Le concept de "*learning conversations*" illustre un aspect essentiel de la démarche de l'entretien de conseil : la pratique d'apprentissage de l'apprenant ne suffit pas pour promouvoir l'autonomie, il a besoin d'une aide pour développer sa réflexivité sur ses propres expériences d'apprentissage :

« Learning through experience is achieved by exercising the freedom to learn in 'conversational encounters' which are valued by using criteria which arise from the experience itself. Thus, we do not necessarily learn from life's experiences, only through awareness, reflection and review of such encounters from within a conscious system of personal beliefs, values, needs and purposes»²⁷ (Harri-Augstein S. & Thomas L., 1991, p.9)

Cette influence est soulignée par différents auteurs (Abé-Hildenbrand D., 2003 ; Gremmo M-J. & Riley P., 1997). « Les enseignants sont ainsi passés d'une pédagogie du savoir transmis et de la parole à une pédagogie rogérienne du *soutien* de l'apprentissage et du *dialogue* » (Abé-Hildenbrand D., 2003, p. 143). Le dialogue apparaît ici comme un espace de transition discursif permettant à la fois la réflexion sur les pratiques d'apprentissage et la transformation

²⁷ «On parvient à apprendre par l'expérience en exerçant sa liberté d'apprendre dans le cadre de 'rencontres conversationnelles' qui sont évaluées par le recours à des critères qui surgissent de l'expérience elle-même. Ainsi, on n'apprend pas nécessairement des expériences de la vie, mais seulement au travers de la prise de conscience, de la réflexion et de l'analyse de telles rencontres au sein d'un système conscient de croyances, besoins, valeurs et buts personnels » (Notre traduction).

future de ces pratiques. Toutefois, si ces différentes influences se sont construites à partir de l'influence des travaux en psychologie, les finalités de l'entretien de conseil sont bien formatives et autonomisantes (Little D., 1991).

Ces différentes influences soulignent l'importance du questionnement sur la relation éducative dans des situations d'apprentissage en autonomie qui est à l'origine des travaux sur le conseil en apprentissage des langues. Cela s'est traduit par une prise en compte particulière de la communication de conseil. Ainsi, l'analyse des situations de conseil a permis de mettre en exergue la spécificité du rôle du conseiller et notamment à travers des pratiques communicatives différentes de celles de l'enseignement (Carette E. & Castillo D., 2004 ; Clemente M.A., 2003 ; Gremmo M-J., 1995 ; Mozzon-Mc Pherson M., 2001 ; Régent, O., 1993), sur lesquelles nous reviendrons au cours de notre travail.

Par l'énumération commentée des problématiques qui ont contribué à la réflexion sur l'apprentissage autodirigé, nous avons mis au jour les différentes options didactiques et pédagogiques prises par les théoriciens de l'apprentissage autodirigé dans la didactique des langues. Nous expliquerons plus avant dans le cours de notre présent travail, les implications de ces options dans la configuration de l'accompagnement à l'autonomisation. De plus, le croisement disciplinaire que nous avons ainsi choisi rend compte du renouvellement de la conception des situations d'apprentissage en fonction du paradigme qui les sous-tend. Dans cette perspective, la notion d'écologie de l'apprentissage prend toute sa valeur. Il s'agit dès lors de s'intéresser aux différentes interactions qui caractérisent l'apprentissage libéré des contraintes liées aux choix réalisés par l'enseignant. Le développement des TIC, des organisations apprenantes, de la conception de l'autonomie sociale tout au long de la vie ont contribué à redéfinir les situations d'apprentissage relevant de l'autodirection et ainsi, à questionner l'accompagnement de ces nouvelles modalités d'apprentissage, qui reposent en grande partie sur une transformation de la nature de l'activité apprenante et, par conséquent, de l'activité enseignante.

1.3. Enjeux actuels de la recherche sur l'apprentissage autodirigé des langues étrangères

En guise de conclusion à cet état des lieux des travaux de recherche sur le domaine spécifique de l'apprentissage autodirigé, nous souhaiterions évoquer un certain nombre de questions émergentes qui viennent réinterroger, mais aussi enrichir le cadre théorique de

l'apprentissage autodirigé. Nous en évoquerons trois pour mieux situer notre propre démarche de recherche :

- Le déplacement des recherches du discours du conseiller à l'étude de **l'interaction de conseil** permet d'étudier d'autres caractéristiques fondamentales de *l'agir de conseil*²⁸, moins facilement analysables dans les études ne concernant que les pratiques communicatives du conseiller. En effet, les travaux traitant du conseil ont permis de mettre en exergue ce que le discours du conseiller a de singulier par rapport aux pratiques enseignantes. Si toutefois, l'un des objectifs de l'analyse des entretiens de conseil est de mettre au jour la manière dont les échanges entre le conseiller et l'apprenant permettent l'autonomisation de ce dernier, peu de travaux à notre connaissance traitent des caractéristiques de l'interaction de conseil, en termes de relation sociale particulière. Or, dans la perspective d'étudier les pratiques d'accompagnement des conseillers, les notions de *relations interpersonnelles* et la manière dont ces relations se traduisent dans le fil du discours ne sont perceptibles que par l'étude de l'interaction de l'entretien de conseil. En outre, si le discours de l'apprenant lors des entretiens de conseil a fait l'objet de nombreux travaux, peu de chercheurs ont étudié la verbalisation que l'apprenant fait de ses *expériences d'apprentissage* et la manière dont cette verbalisation *participe de son apprentissage*. Certes, ces travaux étudient les questions posées par l'apprenant et les critères utilisés lors de la verbalisation de son apprentissage (Abé D., *et al.*, 1981 ; Holec H. & Gremmo M-J., 1986/1987), afin notamment d'en mesurer son degré d'autonomie. Toutefois, il n'y a pas de recherche à notre connaissance qui se soit intéressée aux aspects de l'activité d'apprentissage dont rend compte l'apprenant par sa verbalisation ;

- Les **évolutions dans le monde du travail**, avec la détataylorisation et le post-fordisme (P. Carré, 1992), ont engendré une nouvelle organisation du travail et par conséquent un nouveau rapport au travail. Les nouvelles situations de travail exigent des compétences de flexibilité, d'adaptation et d'autonomie. Ceci a certainement contribué, dans une certaine mesure, à l'attrait des apprenants pour les situations d'apprentissage autonome, grâce à la valorisation sociale de l'autonomie. Toutefois, si les recherches sur l'apprentissage autodirigé ont contribué à mettre au jour les théories de l'apprentissage qui sous-tendent les dispositifs autonomisants (Albero B., 1999), aucun travail, à notre connaissance, n'a fait écho des *théories de l'activité*, issues de la conception de nouvelles situations de travail en autonomie,

²⁸ Nous construisons cette expression sur celle de J.Habermas (l'agir communicationnel), à la suite des travaux du DELCA-SYLED (Paris 3) sur *l'agir professoral* et de G. Leclercq sur *l'agir pédagogique* (2002), auquel nous empruntons la distinction entre *agir* et *faire*. Selon lui, *agir* est de l'ordre des dynamiques d'ajustement, d'autorégulation, tandis que *faire* repose sur une démarche de planification-réalisation de l'action, en fonction d'un référent. Faire se présente ainsi comme un moment de l'agir.

notamment en ergonomie d'école française, dans le domaine de l'activité apprenante. Pourtant, l'étude de ces deux situations de travail rend compte du même phénomène qui est la gestion de la complexité de son activité par l'acteur concerné. Comme le souligne M. Linard à propos des TIC,

« En faisant de l'autonomie des acteurs une condition de leur efficacité, les TIC sont en train de bouleverser profondément le monde du travail et de la connaissance, et par la suite, de la formation d'adultes et de l'éducation. En formation professionnelle, le développement des compétences passe désormais par la reconnaissance et la gestion adéquate de nouveaux équilibres entre contraintes organisationnelles et autonomie de l'action individuelle » (Linard M., 2002, p.146).

La notion d'autonomie, dans les sciences du travail, s'enrichit de certains traits absents généralement des définitions issues des sciences de l'éducation et de la didactique des langues. Dans les sciences du travail, c'est la notion de *situation de travail* qui est l'objet de la recherche. Ainsi, le concept d'autonomie a permis de caractériser les situations de travail *en autonomie* en termes d'espaces d'action non-prescrites et de possibilités d'influence sur les normes de travail par l'acteur engagé dans son activité. Comme pour les autres sciences qui nous ont servi de cadre notionnel, nous retrouvons dans les sciences du travail la même opposition entre les notions de liberté et d'indépendance et celles d'interdépendance et de contrôle. Cela se retrouve synthétisé par l'une des pistes de recherche privilégiée par les sciences du travail en termes d'autonomie et que nous trouvons particulièrement heuristique pour notre propre champ de recherche, à savoir l'étude « des pratiques de travail qui vont de la possibilité d'intervenir sur les normes de travail, jusqu'à la mise en place, par les intéressés, d'une organisation qui leur est propre » (de Terssac, G. & Maggi, B., 1996, p.243), définition qui pourrait également convenir à la définition de l'autonomie dans l'apprentissage ;

- Les travaux sur l'apprentissage autodirigé ont contribué à la conception d'**un nouveau rôle pour l'apprenant**. De consommateur de son apprentissage, il devient désormais acteur et producteur de son apprentissage, selon H. Holec (1985), évoluant ainsi d'une démarche d'apprentissage caractérisée par une certaine reproductivité à une démarche davantage créative. En effet, les dispositifs autonomisants tendent à développer chez l'apprenant des critères qui lui permettront de choisir de manière experte les différents paramètres de son apprentissage. De plus, comme le souligne B. Albero (2000), l'augmentation des offres de formation conjuguée à l'augmentation de l'expertise de l'apprenant, en tant que « consommateur averti » fait entrer une logique de service dans des dispositifs qui reposaient jusqu'alors sur la seule logique de formation. Cela n'est pas sans conséquence sur la relation pédagogique.

C'est à la lumière de ces différentes interrogations que nous souhaitons orienter notre analyse des interactions de conseil mis en place dans les dispositifs pour l'apprentissage autodirigé des langues. Nous convoquerons donc, tout au long de notre travail, différents champs disciplinaires pour éclairer les différentes facettes de la problématique de l'autonomie en apprentissage:

- en termes de *relation pédagogique*, les sciences de l'éducation pour les apports sur les espaces d'apprentissage et les médiations éducatives ;
- en termes de *pratiques communicatives*, les travaux des sciences du langage pour analyser la nature et les finalités de l'interaction autonomisante mise en place par les dispositifs étudiés ;
- en termes de *gestion de l'activité de travail autonome*, les sciences du travail pour éclairer la situation de travail en autonomie en termes d'organisation du travail, de normes et de compétence d'ajustement.

Ce cadre composite nous permet de recentrer notre réflexion sur la notion de situation d'apprentissage, définie par les paramètres intrinsèques de l'apprenant et les paramètres intrinsèques du contexte d'apprentissage.

Chapitre 2: Caractéristiques générales des structures d'apprentissage en autodirection dans le corpus

Dans le second chapitre, nous décrivons plus spécifiquement les modalités d'apprentissage mises en place dans les deux dispositifs étudiés, à partir desquels notre corpus a été constitué.

2.1- Les modalités formatives des systèmes étudiés

Nous avons choisi d'étudier, dans notre travail de recherche, deux dispositifs d'apprentissage en autodirection, qui correspondent, selon la classification de B. Albero que nous avons cité antérieurement²⁹, à des dispositifs à dominante autodirective, c'est-à-dire des dispositifs qui se centrent sur l'action "d'apprendre" plutôt que celle d' "enseigner" ou de "former" (Albero B., 2000), selon les visées formatives affirmées par les dispositifs. Le substantif "direction" rend compte du pouvoir de décision de l'apprenant à deux niveaux :

- d'une part, il s'agit pour l'apprenant de donner un sens, une finalité, à son projet d'apprentissage. En termes pédagogiques, il s'agit pour l'apprenant de définir ses objectifs

²⁹ Cf. p. 21-25.

langagiers et ses objectifs d'apprentissage, de déterminer les moyens de les atteindre et d'organiser ses activités ;

- d'autre part, il s'agit pour l'apprenant de piloter son apprentissage, en contrôlant et régulant ses activités. Il est ainsi responsable de son apprentissage.

La conception spécifique de l'autodirection qui sous-tend les deux dispositifs s'origine dans les travaux du CRAPEL. Nous rappelons l'orientation pédagogique dans laquelle ils se situent:

« L'autonomisation constitue une dimension fondamentale de la démarche du C.R.A.P.E.L. : elle en représente l'objectif, comme l'autodirection de l'apprentissage et le soutien en représentent la méthodologie. Ce choix, dicté par une volonté de centration maximale sur l'apprenant, permet d'envisager le progrès pédagogique dans une perspective nouvelle et de se dégager de l'alternative « traditionnelle » adaptation de l'apprenant à l'enseignement- adaptation de l'enseignement à l'apprenant. Par l'autonomisation, c'est-à-dire l'acquisition graduelle et individualisée de la capacité à prendre en charge son apprentissage, l'apprenant devient progressivement son propre enseignant, construit et évalue lui-même son apprentissage : les problèmes éducatifs qui se posent alors sont de vrais problèmes éducatifs qui concernent l'individu aussi bien en tant que personne et que sujet social qu'en tant qu'apprenant. Que ce soit l'autonomisation de l'apprenant et non l'autodirection de l'apprentissage qui constitue l'objectif de notre démarche exige que soit posé le problème de la responsabilité de l'institution vis-à-vis de l'apprenant » (Holec H., 1981, p.20-21)

Dans la conception du CRAPEL, l'autodirection ne correspond pas seulement à un apprentissage pris en charge par l'apprenant, qui recouvrirait aussi les apprentissages en autodidaxie et les temps d'apprentissage individuel, et parfois indépendant, comme ils existent dans des structures en hétérodirection. Cette autodirection implique le développement de la capacité de le faire. Etre capable d'autodiriger son apprentissage, c'est avoir la capacité d'apprendre de cette façon. Cela implique donc que l'apprenant possède les connaissances nécessaires pour définir des objectifs d'apprentissage et des objectifs d'évaluation, mais aussi pour choisir ses supports et techniques d'apprentissage. Cela implique également que l'apprenant possède des ressources appropriées pour le faire (Holec H., 1995). C'est cette capacité à laquelle le concept d'autonomie fait référence, dans les travaux du CRAPEL, et son développement est pris en charge par l'institution, c'est-à-dire par le dispositif d'apprentissage mis en place. Cela implique donc pour les dispositifs de créer les conditions nécessaires pour que l'apprenant acquière la capacité de prendre en charge son apprentissage, et de mettre à sa disposition les ressources d'apprentissage dont il a besoin pour apprendre en autodirection. Pour l'apprenant, cela implique « de se former à apprendre dans la double

perspective d'acquisition de compétences données dans une langue étrangère, et d'une plus grande autonomie dans [son] apprentissage » (Albero B., 2000, p.46).

2.2.- L'organisation des systèmes étudiés

Les deux systèmes en autodirection étudiés se présentent sous la forme d'une structure d'apprentissage, articulée autour de trois éléments :

- un centre de ressources,
- un dispositif d'aide à l'apprentissage en autodirection,
- un temps de travail autonome.

L'apprenant est placé au centre d'un "environnement interactif complexe" qui lui permet de trouver les éléments de comparaison et de mesure dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage (Henner-Stanchina C., 1976). Ces éléments de comparaison et de mesure sont de deux sortes : les ressources humaines et matérielles qui lui permettent d'évaluer ses *performances langagières*, et des ressources humaines et matérielles qui lui permettent d'évaluer ses *performances d'apprentissage en autodirection*.

2.2.1 - Un système autonomisant ouvert

Comme nous l'avons vu antérieurement, les systèmes en autodirection reposent sur une autre logique que celle des trois unités de temps, de lieu et d'action, décrivant les situations d'enseignement/apprentissage « traditionnelles » en salle de classe. Ainsi, l'environnement d'apprentissage est lui-même complexe puisqu'il se compose de différentes sources de ressources (institutionnelles, mais aussi privées) et de différents lieux d'apprentissage (centre de ressources, lieu de travail, domicile, transports). Dans les deux systèmes étudiés, une partie des ressources que l'apprenant peut utiliser pour réaliser son projet d'apprentissage est fournie par l'institution de formation, mais l'apprenant est également invité à recourir à d'autres ressources qui composent son environnement personnel (émissions télévisées, films, utilisation des ressources en ligne, revues didactisées ou journaux en langue étrangère diffusés dans le commerce). Les structures d'apprentissage se présentent ainsi comme des environnements ouverts sur l'extérieur, et surtout ancrés dans la réalité de

l'apprenant. Ces dispositifs partagent avec les formations ouvertes une même philosophie de l'enseignement/apprentissage, qui repose à la fois sur le recentrage de l'action de formation sur les activités de l'apprenant, et sur une plus grande accessibilité et souplesse du mode d'organisation pédagogique.

L'objectif pédagogique des dispositifs d'apprentissage en autodirection est toutefois différent. L'encouragement à l'utilisation de ressources personnelles, que C. Henner-Stanchina nomme "personal materials" (*ibid.*), répond à un objectif d'individualisation et de motivation, mais aussi à l'objectif d'autonomiser l'apprenant et de préparer la poursuite de son apprentissage, en dehors de l'institution, et au-delà de la session de formation. Nous soulignons avec D. Abé-Hildenbrand :

« Le centre de ressources et son dispositif d'accompagnement sont conçus comme une interface entre l'apprentissage dans l'institution et l'apprentissage tout au long de la vie, hors de celle-ci (...). En effet, il s'agit non seulement d'« informer l'apprenant de l'environnement qu'il aura à affronter pour persévérer dans sa volonté d'apprendre » (...), mais également de lui proposer d'évoluer dans un contexte dans lequel il aura pratiqué un environnement ouvert sur le monde extérieur pendant sa formation (...) » (Abé-Hildenbrand D., 2003, p. 148).

En effet, à la différence des "apprentissages ouverts", l'apprenant, dans les systèmes d'apprentissage en autodirection que nous étudions, n'est pas seulement un consommateur de ressources averti qui exerce son expertise par rapport aux ressources pré-sélectionnées mises à sa disposition, comme le rappelle M-J. Gremmo :

« L'objectif formatif des systèmes en autodirection est, bien entendu, de permettre à l'apprenant d'apprendre à parler, écrire, lire et/ou écouter [en langue étrangère], mais il est surtout de lui permettre de le faire sans se faire enseigner » (Gremmo M-J., 1999, p.61).

Ainsi, encourager l'apprenant à utiliser des ressources personnelles, parfois moins légitimées par la culture d'enseignement/apprentissage « classique », comme les documents authentiques bruts (Carette E. & Holec H., 1995) qui n'offrent pas d'accès pédagogisé ni didactisé, participe de son autonomisation :

« l'adaptation à son cas personnel de ces matériels "bruts" de ces supports d'apprentissage "en puissance", sera faite par l'apprenant lui-même au moment où il décidera de s'en servir. C'est alors qu'il sélectionnera, parmi celles qui correspondent à ses objectifs d'acquisition, les activités qui lui sembleront (ou qu'il saura par expérience être) les plus adaptées au type d'apprenant qu'il est, et qu'il les 'pédagogisera' en fonction de ses acquis antérieurs, de son rythme d'acquisition, de sa progression propre, etc » (Carette E. & Holec H., 1995, p.88).

2.2.2- Le centre de ressources

L'apprenant dispose de diverses ressources matérielles et humaines pour mener à bien *son apprentissage de la langue cible en autodirection*: des ouvrages de référence comme des dictionnaires, unilingues et bilingues, et des ouvrages de description grammaticale, des documents didactiques et authentiques, ainsi que des ressources techniques comme des magnétophones et des ordinateurs, selon la demande de l'apprenant. Par cette volonté de responsabilisation, l'apprenant dispose du livre du professeur, qui accompagne les méthodes de langue, et qui lui permet de comprendre les objectifs langagiers et d'acquisition visés par les unités des méthodes. Parfois, cela lui fournit des indications pour organiser son travail. Toutefois, les méthodes étant généralement conçues pour un apprentissage hétérodirigé, l'apprenant est incité à adapter les ressources à sa situation d'apprentissage autodirigé. L'apprenant travaille également avec les corrigés des méthodes qu'il choisit, afin de pouvoir procéder lui-même à l'évaluation de ses performances langagières. Il a également la possibilité de rencontrer des locuteurs natifs, afin de progresser dans son expression orale, à partir de situations de communication réelle (Gremmo M-J., 1999). Dans l'un des dispositifs étudiés (D1), ces rencontres sont individuelles, en nombre limité par l'institution, et favorisent un échange individualisé en face-à-face. L'apprenant peut rencontrer, au cours de sa formation, différents locuteurs selon ses besoins, en termes d'accent et d'objectif communicatif. Dans l'autre dispositif étudié (D2), il existe deux modalités de rencontre avec les locuteurs natifs. D'une part, l'apprenant peut profiter d'heures de conversation (appelées simulations), en nombre limité et en individuel, mais il peut aussi participer à des séances d'expression orale, qui regroupent plusieurs apprenants, organisés par niveau de langue par l'institution, afin de réaliser des tâches qui leur imposent de communiquer oralement entre eux. Les rencontres individuelles avec le locuteur natif sont enregistrées afin de permettre à l'apprenant de les 'travailler', en procédant à une évaluation qui lui permet de vérifier ses performances et de déterminer de nouveaux objectifs langagiers et d'acquisition.

L'apprenant dispose également de ressources matérielles et humaines pour développer *sa capacité à apprendre en autodirection* : des fiches pour planifier son apprentissage, une interface documentaire, des « documents de soutien à l'autodirection » (Carette E & Holec H., 1995, p.92) et des rencontres avec un conseiller. Les deux premières ressources citées existent uniquement dans le dispositif D2. Les fiches sont de deux types : "les fiches conseil" et "les fiches de simulation". Ces fiches sont utilisées dans le cadre de l'entretien de conseil et sont

renseignées par le conseiller, en collaboration avec l'apprenant et à destination de l'apprenant et du conseiller. Les fiches conseil³⁰ sont organisées en quatre parties :

- une partie nominative qui comprend le nom de l'apprenant, la date de l'entretien de conseil et le quantième de l'entretien durant la session ;
- une partie concernant le travail effectué par l'apprenant en amont de l'entretien de conseil, organisée en trois temps, une évaluation quantitative du travail (temps passé, nombre de séances d'expression orale, nombre de simulation), une évaluation qualitative (degré de satisfaction et sentiment de progression), une description du travail effectué (objectifs, supports, techniques et commentaires évaluatifs) ;
- une partie concernant le travail prévu à l'issue de l'entretien de conseil, en termes d'objectifs, de supports et de techniques ;
- une partie de contact qui planifie le rendez-vous de conseil suivant, le rendez-vous avec le locuteur natif ainsi que le sujet de la simulation et/ou la participation à une séance d'expression orale.

L'apprenant et le conseiller possèdent chacun un exemplaire des fiches conseil. Elles servent de repères à l'apprenant pour organiser son travail individuel. Ces fiches sont la mémoire de ce qui a été décidé durant l'entretien de conseil, entre le conseiller et l'apprenant. Elles servent également d'outil d'auto-réflexion pour l'apprenant. Elles fournissent des balises pour la détermination des choix de l'apprenant en fonction de certains critères (objectifs, supports, techniques), mais elles l'invitent également à prendre du recul par rapport à son programme, en termes de satisfaction et d'orientation.

En revanche, les fiches de simulation³¹ permettent à l'apprenant de co-déterminer avec le conseiller les finalités communicative et d'acquisition de la rencontre avec le locuteur natif. La fiche fournit un certain nombre de critères qui permet à l'apprenant d'orienter ses choix, mais aussi de compléter et/ou de modifier sa culture langagière et sa culture d'apprentissage,

« c'est-à-dire ses représentations dans les domaines de la compétence langagière et de la compétence d'apprentissage ; il s'agit donc pour lui de prendre conscience des représentations qu'il s'est construites et, selon le cas, de les remettre à jour, si elles sont dépassées ou erronées, ou de les compléter, si dans certains secteurs des deux domaines concernés il ne dispose encore d'aucune représentation » (Holec H., 1997, p.20).

³⁰ Cf. Document fourni en Annexe 1, p. 350.

³¹ Cf. Document fourni en Annexe 2, p. 351.

La fiche de simulation est en deux parties : une partie concerne l'objectif communicatif de la rencontre (situation de communication souhaitée, rôle du locuteur natif et le contenu de l'entretien en termes également de genre d'interaction). L'autre partie concerne l'objectif d'acquisition de la simulation (ce que l'apprenant souhaite être capable de faire, les points à évaluer/améliorer et les documents que l'apprenant souhaite apporter, notes ou documents à discuter avec le locuteur natif) ainsi que la durée prévue pour la simulation. Ces fiches servent également de balises à l'apprenant pour déterminer les séquences d'apprentissage qui lui permettront de réaliser la performance visée.

Dans le dispositif D2, les apprenants peuvent choisir les documents qu'ils souhaitent utiliser à travers une base documentaire qui sert d'interface avec les ressources contenues dans le centre de ressources du système. L'accès à cette base documentaire peut se faire de manière individuelle ou par la médiation du conseiller, lors de l'entretien de conseil. L'interface a été conçue pour stimuler la réflexion de l'apprenant, en lui proposant, pour choisir ses documents, une autre logique que la "logique documentaire" qui répond en priorité à un objectif d'information et dont les critères sont l'auteur, le thème, l'année de parution. Il s'agit ici d'une "logique d'apprentissage en autodirection" qui est le reflet de l'analyse didactique qui sous-tend le système. Elle est multicritère et répond à des objectifs langagiers (registre, accent, débit, objectifs communicatifs) et d'apprentissage (durée, sous-titrage, transcription, exercices d'accompagnement, documents didactiques ou authentiques) (Cembalo S.M., 1995). Dans le dispositif D1, ces différentes opérations de planification du travail, de sélection des ressources et d'organisation des séances de conversation se réalisent à travers l'échange en face-à-face avec le conseiller. Elles composent les différentes transactions de l'entretien de conseil.

Les documents de soutien à l'autodirection n'apparaissent que dans le dispositif D1. Ces documents se présentent sous la forme de fiches écrites ou de questionnaires pour l'évaluation des techniques d'apprentissage utilisées par l'apprenant. La plupart du temps, elles s'articulent avec les conseils apportés *viva voce* par le conseiller, lors des entretiens de conseil. Elles prennent la forme de documents procéduraux comme des pense-bête, des modes d'emploi méthodologiques (« comment travailler avec une vidéo sous-titrée ? »), mais aussi celle de documents d'information destinés à accroître la culture d'apprentissage et la culture langagière de l'apprenant (« qu'est-ce que l'auto-évaluation ? », « qu'est-ce que comprendre ? »)³², ces derniers textes incitant plus ou moins à l'action. Les documents de

³² Exemples de documents de soutien fourni en Annexe 3, p. 352.

soutien de types procéduraux ont pour rôle « de suppléer momentanément au manque d'habileté, de pratique, de l'apprenant tout en lui permettant d'acquérir cette expérience qui lui fait encore défaut » (Carette E. & Holec H., 1995, p.93). En revanche, les documents de soutien de type informatif

« (...) ont pour rôle de pallier momentanément l'instabilité, l'imprécision, ou les lacunes des représentations de l'apprenant tout en lui offrant les moyens de progresser dans son acquisition de la capacité d'apprendre » (*ibid*).

Le conseiller est la ressource humaine principale du système d'autodirection pour développer la capacité d'apprendre en autodirection de l'apprenant. Toutefois, la rencontre avec un conseiller est facultative. Il n'est qu'une ressource parmi d'autres au sein du système d'autodirection (Henner-Stanchina C., 1976). Selon les systèmes, le conseiller peut avoir plusieurs fonctions.

La fonction principale du conseiller³³ est d'aider l'apprenant à mettre en place et à réguler ses séquences d'apprentissage. Cette aide se réalise par le truchement d'une discussion à partir du travail effectué et visé par l'apprenant, tel que ce dernier en rend compte. Contrairement à d'autres chercheurs qui préconisent l'utilisation de la langue-cible et qui lient fortement l'autonomie langagière et l'autonomie de l'apprentissage (Little D., 1995), dans les systèmes étudiés, les conseillers organisent cette discussion en langue maternelle afin de permettre à l'apprenant de réaliser plus aisément le travail de réflexion sur son apprentissage, et sur ses représentations de la langue et de l'apprentissage qui guident ses conduites. D'autre part, l'utilisation de la langue maternelle a pour but de marquer clairement que l'entretien de conseil n'est pas un cours de langue dans lequel le conseiller évalue la performance de l'apprenant, ni une séance d'expression orale en langue cible. La langue de travail de l'apprendre à apprendre est donc la langue maternelle de l'apprenant.

Une autre fonction importante du conseiller est celle d'organiser la mise à disposition des ressources, et d'adapter le centre de ressources aux demandes de l'apprenant. Dans le dispositif D1, cette mise à disposition des ressources se fait lors de l'entretien de conseil. Le conseiller joue le rôle d'interface entre un centre de ressources, peu accessible³⁴ directement aux apprenants, et les demandes individualisées de ces derniers. Dans les dispositifs D1 et D2, la gestion administrative des inscrits incombe à la secrétaire de l'institution.

³³ Nous utiliserons cette dénomination par la suite pour désigner ce nouveau rôle pédagogique dans les systèmes d'autodirection.

³⁴ Cette absence d'accessibilité provient du fait que le lieu dans lequel se déroule le conseil est polyfonctionnel. Il s'agit à la fois d'une salle de recherche et de documentation. Une partie des ressources sont rangées dans une armoire située dans la salle dans laquelle se déroulent la plupart des entretiens de conseil, salle qui n'est pas en libre accès.

Il existe une forte cohérence dans les options didactiques prises par ces deux environnements, dans la mesure où les personnes qui en sont à la tête partagent les mêmes principes didactiques et pédagogiques en ce qui concerne l'autodirection. L'environnement d'apprentissage des deux dispositifs étudiés se ressemble donc dans l'option didactique choisie, mais il diffère sur le plan matériel. Le dispositif D1 prend place au sein d'une institution universitaire et l'apprenant a accès à deux ensembles de ressources, situés à deux endroits différents, d'une part, les ressources sélectionnées par le conseiller, au sein du système en autodirection, et d'autre part, les ressources sélectionnées par les responsables du centre de langues du campus, auquel les apprenants du système en autodirection ont également accès. Dans le dispositif D2, le centre de ressources est au sein de l'institution de formation, ce qui permet une plus grande visibilité de l'organisation du dispositif. L'un des inconvénients du premier système est peut-être une certaine difficulté pour le conseiller de jouer pleinement son rôle de médiateur avec les ressources du deuxième centre de ressources qu'il connaît moins. Toutefois, il semblerait, à l'analyse de notre corpus, que les apprenants tirent des avantages de la multiplicité des lieux de ressources. En effet, cela leur permet de quitter l'organisation du système en autodirection et d'exercer pleinement leur responsabilité dans leurs choix d'apprentissage.

2.2.3- Le dispositif d'accompagnement

Complétant l'environnement d'apprentissage, le deuxième élément qui compose le système en autodirection est le suivi pédagogique, sous la forme d'"entretiens de conseil" dans le dispositif D1, et d'"entretien individuel" ou "heures de méthodologie", dans le dispositif D2. Nous privilégierons la dénomination "entretien de conseil" dans le cours de notre présent travail pour évoquer les rencontres pédagogiques entre le conseiller et l'apprenant. Ce suivi est un élément central de l'orientation formative choisie. Le dispositif D1 propose un suivi des apprenants sous la forme d'un soutien à l'apprentissage, tandis que le dispositif D2 se définit comme un système "en semi-autonomie". Toutefois, malgré un choix de dénomination différente, nous verrons que le dispositif d'accompagnement repose sur des pratiques pédagogiques sensiblement identiques dans les deux dispositifs.

M-J. Barbot définit les entretiens de conseil comme « la modalité de travail de l'apprenant et du conseiller prévue dans le dispositif comme ponctuant les unités

d'apprentissage de l'auto-apprenant » (Barbot M-J., 2000, p.117). Dans les deux dispositifs étudiés, le nombre et la fréquence des entretiens de conseil sont laissés au libre-arbitre de l'apprenant qui demande un rendez-vous lorsqu'il estime en avoir besoin, dans la durée de la session d'apprentissage (D1) ou du module (D2). Dans le dispositif D1, l'apprenant peut consulter un conseiller autant de fois qu'il estime en avoir besoin, pendant les trois mois forfaitaires de la session d'apprentissage. Un entretien dure entre trente minutes et une heure et demie, d'après nos observations, selon la nature de l'entretien et les difficultés rencontrées par l'apprenant. Dans le dispositif D2, l'apprenant peut bénéficier de quatre ou six heures d'entretien méthodologiques, parallèlement à la durée de son module d'apprentissage qui peut être de quatre ou six mois. La durée maximale d'un entretien est fixée à quarante-cinq minutes. La différence dans le nombre d'entretiens entre les deux dispositifs ne dépend pas de critères pédagogiques ou scientifiques, mais de « contraintes économiques et institutionnelles qui ne permettent pas d'augmenter le nombre d'heures de méthodologie » (Abé-Hildenbrand D., 2003, p.145). Dans D2, le choix de la quantité d'entretiens est le résultat d'un compromis entre les visées pédagogiques et les contraintes économiques. Certaines études menées sur le fonctionnement du dispositif d'accompagnement ont montré que c'est au cours des sept premiers entretiens que l'évolution de la compétence d'apprentissage est la plus forte. Au-delà du septième entretien, l'évolution est beaucoup moins marquée, en termes de critères de description de son travail et de critères de décision, tant quantitativement que qualitativement (Holec H. & Gremmo M-J., 1986/1987). Ainsi,

« 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 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 de travail individuel prévu » (Abé-Hildenbrand D., 2003, p.146).

Les entretiens de conseil sont de plusieurs types selon la finalité de l'interaction langagière. Nous distinguerons *l'entretien préalable*, qui précède l'inscription de l'apprenant dans le système en autodirection et qui est à l'initiative du conseiller, des entretiens proprement dits qui ont lieu pendant la période d'apprentissage et qui sont à l'initiative de l'apprenant. L'entretien préalable a pour finalité communicative une information mutuelle de l'apprenant sur le fonctionnement du système en autodirection, et du conseiller sur les besoins et les objectifs langagiers et d'apprentissage de l'apprenant. A partir des questions du conseiller, l'apprenant est amené à décrire son projet d'apprentissage et sa situation d'apprentissage, en termes d'objectifs, de disponibilité, d'expérience passée en langues, de

préférences didactiques, et de possibilités d'apprentissage, c'est-à-dire les ressources matérielles et humaines dont il dispose, comme le type de matériel technique possédé et la connaissance de locuteurs de la langue cible. Ce premier questionnement permet au conseiller de comprendre les attentes de l'apprenant et d'orienter la présentation du fonctionnement du système en autodirection. Cette présentation concerne la spécificité de la modalité d'apprentissage du système en autodirection, la nature et le fonctionnement des entretiens, la description et le fonctionnement des différentes ressources proposées. Dans la plupart des cas, l'entretien préalable est ponctué par la visite du centre de ressources, mais celle-ci peut avoir lieu au cours des premiers entretiens ultérieurs, selon la disponibilité de l'apprenant. Lors de l'entretien préalable, l'apprenant détermine, en collaboration avec le conseiller, un rythme de travail et une ébauche de programme d'apprentissage. Notons que ce programme n'est pas un contrat d'apprentissage, mais plutôt une orientation générale du parcours d'apprentissage de l'apprenant. Plusieurs études menées sur les conduites d'apprentissage des apprenants dans les systèmes en autodirection ont montré que l'apprenant ne détermine pas son parcours d'apprentissage en fonction d'une analyse des besoins précise, pré-déterminée en amont de tout travail individuel. Dans la plupart des cas observés, il définit des objectifs à court terme, qui correspondent à ses motivations du moment (Gremmo M-J., 1999). Comme le rappellent H. Holec et M-J. Gremmo

« Il n'est pas nécessaire d'amener les apprenants à définir au départ des objectifs précis, où à déterminer avec exactitude quelles méthodes de travail sont les plus adaptées. Une telle procédure semblerait même contraire au fonctionnement "instinctif" de la plupart des apprenants. La réflexion est menée de manière plus efficace si elle est faite *a posteriori* » (*ibid.*, 1986/1987, p.100).

Les entretiens suivants ont lieu pendant la période forfaitaire. Ils se déroulent donc après une période de travail individuel, appelé également travail autonome. Le deuxième entretien est fixé généralement dès l'entretien préalable. La période qui sépare l'entretien préalable du premier entretien ultérieur est caractérisée comme « une période d'essai » (Abé D. & Gremmo M-J., 1981, p.27) pour l'apprenant dans le dispositif D1. La prise en considération de cette période d'essai est notamment due au fait que l'apprentissage en autodirection représente parfois une véritable transformation pour l'apprenant, par rapport à ses représentations et au système traditionnel de transmission des savoirs, qu'il peut ne pas accepter. Si comme nous l'avons déjà dit, la fréquence des entretiens de conseil est laissée au libre-arbitre de l'apprenant, l'institution recommande toutefois aux apprenants de rencontrer

un conseiller « après avoir suffisamment travaillé »³⁵, dans les deux systèmes. Selon l'étude réalisée auprès des apprenants du S.A.A.S. (Abé D. & Gremmo M-J., 1981), il se dégage deux tendances dans le choix de fréquence décidé par les apprenants. Pour la moitié des apprenants évoluant dans ce système, le rythme des entretiens ne change pas, « ils ont trouvé un rythme satisfaisant dès le départ » (*ibid.*, p. 28). En revanche, pour les autres apprenants, la fréquence des entretiens est plus élevée au début de la session puis tend à diminuer fortement, une fois que l'apprenant maîtrise sa situation d'apprentissage. Pour le dispositif D2, l'institution recommande une fourchette de dix à douze heures de travail individuel entre chaque entretien. Dans les dispositifs en autodirection que nous étudions, les apprenants rencontrent le même conseiller tout au long de leur parcours. Il s'instaure ainsi un suivi de l'apprentissage qui distingue ce type de modalité de rencontres d'autres modalités, comme celles que l'on peut observer dans de nombreux centres de ressources, notamment universitaires, où l'apprenant vient consulter un conseiller en fonction de ses besoins d'apprentissage, selon les créneaux de conseil disponible (Castillo D. & Gremmo M-J., 2003).

Le thème principal des entretiens de conseil est l'apprentissage en tant que tel. Ainsi, les détours vers la langue cible, comme des demandes de correction d'exercices *in situ* ou des demandes d'information linguistique sur le fonctionnement grammatical, la traduction de mots ou sur la prononciation de mots, sont limités au maximum par le conseiller. Et ce, dans le but de marquer fortement la différence entre l'entretien de conseil et un cours de langue particulier. En effet, en autodirection, l'apprentissage de la langue cible est de la responsabilité de l'apprenant, et le système d'accompagnement est, quant à lui, créé pour lui permettre de prendre en charge cette responsabilité. L'objectif de l'interaction d'entretien de conseil est double : « en termes langagiers, il s'agit pour l'apprenant de décrire ce qu'il a fait depuis le dernier entretien, de parler de ce qu'il va faire, d'affirmer, d'interroger, de répondre à des questions ; pour le conseiller, il s'agit d'écouter, de demander des précisions et de faire des suggestions » (Holec H. & Gremmo M-J., 1986/1987, p.88). En termes d'objectif d'apprentissage, l'entretien a pour but de permettre à l'apprenant de mettre en place un programme d'apprentissage, à partir du compte rendu de ses activités, c'est-à-dire des objectifs réalisés, des documents travaillés et des techniques utilisées, du temps passé et des difficultés rencontrées. Ce compte-rendu lui permet, par l'auto-observation qu'elle implique, de prendre du recul par rapport à ce qu'il a fait. Il peut ainsi prendre un certain nombre de

³⁵ Citation extraite de la brochure explicative distribuée aux apprenants de D2.

décisions sur la suite à donner à son apprentissage, notamment en termes de changement ou de maintien d'objectifs, de choix de documents et de prévision de techniques qu'il souhaite utiliser. Et ce, afin de préparer ce qu'il va faire pendant sa prochaine unité d'apprentissage. La prise de décision de l'apprenant dépend fortement de la prise de conscience de ses propres représentations, notamment à travers l'explicitation au conseiller des critères qu'il utilise dans ses différents choix d'apprentissage. Ainsi, les entretiens de conseil reposent sur l'hypothèse que « c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire » (Gremmo M-J., 1995, p.35), ainsi que ses représentations.

Nous distinguons également un dernier type d'entretien qui est *l'entretien final*, dans la mesure où ce dernier est construit sur un scénario interactionnel différent des deux premiers. Lors de ce dernier entretien, l'apprenant et le conseiller procèdent à un bilan du parcours d'apprentissage réalisé au cours de la session et à l'évaluation du système par l'apprenant. Il met un terme à l'échange qui s'est instauré entre l'apprenant et le conseiller. Ce dernier entretien permet également au conseiller de préparer l'après-formation, en validant la capacité à apprendre en autodirection de l'apprenant, et en négociant avec lui la mise en place d'un réseau de ressources, qui lui permettra de continuer à apprendre sans se faire enseigner. Cette dernière transaction présente des similitudes avec ce que N. Tremblay (1996) dénomme le *réseautage* pour désigner « ce processus dynamique par lequel un individu crée des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges de savoir pour assurer lui-même sa formation » (*ibid.*, p. 158). Nous développerons ces aspects ultérieurement dans l'analyse de notre corpus. Nous précisons que toutes les sessions d'apprentissage ne donnent pas forcément lieu à un entretien final, dans la mesure où l'apprenant n'ayant qu'un contrat de nature symbolique entre lui et le conseiller, il peut arriver qu'il interrompe son apprentissage en cours de session. Cependant, dans notre présente étude, toutes les sessions d'apprentissage analysées sont allées jusqu'à leur terme.

2.2.4 - Le travail autonome

Comme nous l'avons vu antérieurement, les apprenants peuvent réaliser leurs activités d'apprentissage dans différents lieux : à domicile, au centre de ressources, sur le lieu de travail ou dans les transports. Le travail autonome ne se réalise pas au cours de l'entretien de conseil. Nous préférons qualifier ce temps de travail de l'apprenant par le substantif "travail autonome" à la concurrence d'autres termes employés, comme "travail indépendant" ou

"travail individuel". En effet, l'observation des modalités choisies par l'apprenant pour organiser son travail montre que ce dernier peut opter ponctuellement pour travailler avec des pairs, qui appartiennent à son réseau de connaissances personnelles ou qui évoluent également dans le système en autodirection, comme par exemple lors des séances d'expression orale dans le dispositif D2. De plus, le parcours d'apprentissage de l'apprenant se développe en interaction avec les différents éléments qui composent le système d'apprentissage, et notamment avec l'interface pédagogique des conseillers. Cela signifie que l'apprenant n'est pas laissé à lui-même, « abandonné à ses seules ressources (*faire ce qu'il peut*), ni à son seul plaisir (*faire ce qu'il veut*) » (Gremmo M-J., 2003, p. 156). De plus, comme nous l'avons vu antérieurement, en fonction du degré d'autonomie de l'apprenant, le conseiller module son degré de participation à l'élaboration du parcours d'apprentissage de ce dernier. Certes, le travail de l'apprenant joue un rôle essentiel dans tout dispositif d'apprentissage, qu'il soit 'hétérostructuré' ou 'autostructuré' (Not L., 1979). Toutefois, les dispositifs que nous étudions accordent une place particulière aux pratiques d'apprentissage de l'apprenant. La relation savoir/apprenant est valorisée, à l'intérieur du triangle pédagogique adapté à l'autoformation et modélisé par B. Albero³⁶ (1999). Elle est même favorisée dans le processus formatif, dans la mesure où le travail de l'apprenant est nécessaire au fonctionnement du système en autodirection. Dans la série des entretiens de conseil, si l'on exclut l'entretien préalable qui a une fonction plus informative que formative, c'est le travail que réalise l'apprenant qui va déterminer le déroulement de l'entretien de conseil suivant :

« Le conseil a lieu dans un cadre d'action de la part de l'apprenant [...]. 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 » (Carette E. & Castillo D., 2004, p.76-77).

Ainsi, le travail de l'apprenant s'organise autour d'une alternance entre des "temps de travail linguistique", à partir desquels il expérimente sa méthodologie d'apprentissage en autodirection, et des "entretiens de conseil", au cours desquels il discute du travail réalisé, par le truchement d'une auto-évaluation de ses performances langagières et de ses pratiques d'apprentissage. Le conseiller agit en réaction aux propos de l'apprenant, organisant son discours à partir des éléments qu'il perçoit dans la verbalisation que l'apprenant fait de son travail. Cette collaboration discursive permet à l'apprenant d'organiser son programme et de choisir ses ressources. Les pratiques d'apprentissage encouragées par l'organisation des

³⁶ Cf. schéma p.19.

systèmes en autodirection placent l'expérience langagière et méthodologique de l'apprenant comme moteur de son apprentissage. En effet, il s'agit d'expérimenter pour apprendre, comme dans l'exemple des rencontres entre l'apprenant et le locuteur natif où les conversations exolingues sont enregistrées pour permettre à l'apprenant un travail ultérieur. Il s'agit également pour l'apprenant d'expérimenter des activités d'apprentissage, afin de pouvoir les analyser avec le conseiller. Cette expérimentation sert ensuite de levier à l'évolution des représentations de l'apprenant, concernant ses pratiques d'apprentissage et la langue comme objet d'apprentissage. C'est avec justesse que B. Albergo (2000) rapproche ces pratiques de l'analyse de G. Malglaive (1990), selon laquelle « apprendre consiste à articuler deux moments : celui du faire où le savoir s'investit dans des activités et celui du savoir où le vécu dans la pratique se réélabore à un niveau supérieur de formalisation » (*ibid.*, p.197). Nous reviendrons, au cours de l'analyse de notre corpus, sur les mécanismes de cette formalisation et de la construction/transmission des savoirs, à partir des discours de l'apprenant et du conseiller³⁷.

Une autre caractéristique qui a trait à la spécificité du travail autonome est la pluralité des activités et des contextes d'apprentissage à laquelle l'apprenant se trouve confronté. Les différents lieux dans lesquels l'apprenant choisit de travailler peuvent se décomposer en différents contextes. Ainsi, le centre de ressources offre une variété de contextes à l'apprenant : la salle vidéo, la salle audio, la salle multimédia, qui elles-mêmes peuvent donner lieu à une variété d'activités d'apprentissage. L'apprenant se trouve ainsi confronté à une pluralité de possibilités pour réaliser son travail, possibilités dont le choix est laissé à son libre-arbitre. A ces différents contextes d'apprentissage s'ajoute le contexte de l'entretien de conseil, dans lequel l'apprenant change de rôle et de perspective par rapport à son travail. L'apprenant s'y décentre par rapport à son action, par le truchement de la verbalisation de ses actions d'apprentissage, et adopte une position critique, par l'évaluation que suscite la confrontation avec le conseiller. Il y aurait ainsi deux niveaux, organisés en deux temps distincts, au sein des dispositifs en autodirection : le niveau de l'expérimentation réservé aux temps de travail autonome, et le niveau de l'analyse, facilitée par le conseiller au cours des entretiens de conseil. Nous éclairerons, par l'analyse de notre corpus, les relations qu'entretiennent ces deux niveaux, notamment en termes de contrat didactique. Le système didactique que constitue le travail autonome s'articulerait non seulement avec le système

³⁷ Cf. chapitre 10, p.246.

didactique de l'entretien de conseil, mais aussi avec celui composé par les expériences passées d'apprentissage de l'apprenant. L'un des enjeux de l'entretien de conseil serait de faire évoluer le système didactique de l'apprenant vers un système plus autonome.

Le renouveau de la situation d'apprentissage pour l'apprenant provient également de la perte du caractère prescriptif des situations dans lesquelles il se trouve. Cette perte de prescription, par rapport aux modalités prescriptives de l'enseignement, opère à trois niveaux :

- en tant que *sujet-acteur* de son apprentissage, il est l'unique responsable de son projet. Cela implique que l'apprenant fasse preuve d'une certaine tolérance à l'incertitude, mais aussi de la capacité à prendre en charge son apprentissage (Holec H., 1980a) ;
- le *rapport au savoir* de l'apprenant se trouve modifié, dans la mesure où il ne passe pas forcément par la médiation d'un expert linguistique ou méthodologique. De plus, les systèmes d'apprentissage en autodirection cherchent à développer chez l'apprenant d'autres façons d'apprendre que celles qu'il possède déjà. Cela implique ainsi qu'il développe des attitudes différentes par rapport au savoir de celles qu'il développe d'ordinaire en situation d'hétérodirection. Il doit ainsi se créer ses propres situations didactiques ;
- sa *relation au pouvoir* pédagogique est également inversée. En ne prenant pas les décisions à la place de l'apprenant et en n'évaluant pas ses performances langagières, le conseiller refuse l'exercice du pouvoir pédagogique. Ainsi, l'apprenant est "contraint" par le fonctionnement du système, selon son degré d'autonomie, à autogérer, ou tout le moins à co-gérer, son apprentissage, et à auto-évaluer son travail.

Cette perte du caractère prescriptif de la situation d'apprentissage se manifeste également dans le choix des ressources opéré par l'institution :

« Au centre de ressources, les matériels sont rarement prescriptifs et favorisent, de ce fait, le développement de stratégies de décodage et de méthodes d'apprentissage basées sur l'auto-observation et sur l'analyse critique des tâches effectuées » (Albero B., 2000, p.196).

L'apprenant apprend ainsi à mettre en place des compétences particulières qui participent de son autonomisation, comme la capacité de reconnaître et d'associer une ressource à un objectif d'apprentissage et à un objectif langagier, ainsi qu'à une technique lui permettant d'atteindre ses objectifs. Toutefois, cette absence de prescription dans l'environnement d'apprentissage de l'apprenant pourrait se révéler problématique, si l'on se réfère à l'analyse

de G. de Terssac (1992) pour analyser les nouvelles situations de travail, dans le contexte post-fordiste. Selon lui, la prescription et l'autonomie entretiennent des relations d'interdépendance. Ainsi, la règle formelle requiert de l'autonomie pour être mise en œuvre, tout comme les pratiques développées nécessitent de faire référence à des règles formelles. Ces règles formelles permettent de gérer les incertitudes de la situation, en laissant aux exécutants des degrés de liberté assez élevés pour mettre en place, à leur initiative, des solutions pertinentes (*ibid.*, p.74-77).

Pour conclure sur la nature des systèmes en autodirection que nous étudions, nous voudrions rappeler la double dynamique sur laquelle ils fonctionnent. Il s'agit, d'une part, d'une dynamique d'*ouverture*,

- par la prise en compte de la diversité des apprenants ;
- par la délinéarisation des parcours d'apprentissage et la prise en compte de l'errance que cela peut engendrer (Gremmo M-J., 1999) ;
- par une alternance de distance et de présence, entre le travail autonome et l'entretien de conseil, situation qui implique pour l'apprenant de composer avec différents systèmes didactiques.

Ces différents aspects contribuent au développement de la capacité d'apprendre en autodirection de l'apprenant, en donnant à ce dernier la possibilité matérielle de le faire.

D'autre part, ces systèmes reposent également sur une dynamique d'*accompagnement*, à travers le dispositif des entretiens de conseil, qui encadre et parfois guide l'évolution des pratiques d'apprentissage des apprenants. Ces systèmes mettent ainsi en place des interactions multiples, matérielles et humaines, qui permettent à l'apprenant de confronter son système de représentations à des situations nouvelles. Cela participe du développement de l'apprendre à apprendre. Toutefois, une question se pose quant à l'articulation entre le développement de pratiques d'apprentissage par l'apprenant au sein du dispositif, et la médiation formative que propose le conseiller, notamment en termes de changement de représentations et de conduites d'apprentissage. Quelle médiation des savoirs propose le conseiller et de quelle manière l'apprenant les intègre-t-il dans son parcours d'apprentissage ? Afin de répondre à cette question, nous souhaiterions à présent développer un autre aspect de l'entretien de conseil, qui est celui de l'entretien de conseil en tant que situation de communication à visée pédagogique particulière.

Chapitre 3 : Caractéristiques de l'entretien de conseil en tant qu'interaction didactique singulière

L'entretien de conseil est une modalité d'interaction particulière à visée formative. En tant qu'interaction, il crée un *jeu d'influence réciproque*, entre les participants, qui permet l'instauration d'un nouveau rapport au savoir et au pouvoir, reposant sur une relation sociale singulière. Ce dernier aspect est l'une des caractéristiques qui différencient l'entretien de conseil d'autres types d'interactions à visée formative.

Selon R. Vion (1992),

« Communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles. Dans la mesure où on ne peut parler sans le faire à une place et convoquer l'autre dans une place symétrique ou complémentaire, toute interaction s'édifie à partir de **rapports de places**³⁸ qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus » (Vion R., 1992, p.95).

Afin de comprendre les mécanismes de l'autonomisation, en tant que processus dans et par l'interaction verbale de l'entretien de conseil, nous nous intéresserons, dans un premier temps, au rapport de places établi entre le conseiller et l'apprenant, dans cette situation communicative singulière. Dans un deuxième temps, nous insisterons sur le caractère évolutif de la relation de conseil, en mettant au jour l'hétérogénéité des types d'interactions et donc de rapports de places, qui composent l'entretien de conseil.

3.1- Un rapport de places symétrique³⁹

3.1.1 - Un rapport de places inversé par rapport à l'interaction de la salle de classe

Les travaux portant sur l'analyse de l'entretien de conseil ont permis de mettre au jour certains aspects de l'interaction de conseil qui participent de l'autonomisation de l'apprenant et qui relèvent des stratégies communicatives des conseillers. Il s'agit notamment de créer une plus grande égalité de statut dans l'échange entre l'apprenant et le conseiller et de permettre la prise en charge par l'apprenant du contrôle de l'interaction (Bailly S., 1995 ; Gremmo M-J., 1995 ; Gremmo M-J., 2003). Ce nouveau rapport de places induit un changement important dans le rôle de l'apprenant. Ainsi, l'une des particularités de la relation de conseil est que le conseiller négocie explicitement avec l'apprenant, au cours de leur première rencontre, le rapport de places qu'ils vont occuper durant les entretiens. Cette négociation a pour fonction

³⁸ Nous soulignons.

³⁹ Nous qualifions de symétrique un échange fondé sur une relation égalitaire dans laquelle les différents participants disposent en principe des mêmes droits et devoirs, par opposition à la relation maître-élève, fondée sur un échange complémentaire hiérarchique.

de permettre à l'apprenant de saisir le déplacement de son statut et de son rôle, par rapport aux situations d'apprentissage en hétérodirection, qui reposent sur d'autres modalités communicatives.

Les différents travaux portant sur la description des discours de la classe, qu'il s'agisse des premières analyses portant sur les échanges de la salle de classe en anglais, langue maternelle (Bellack A.A. *et al.*, 1966 ; Fanselow J.F., 1977 ; Sinclair J. McH. & Coulthard R.M., 1975 ; Sinclair J. McH & Brazil D., 1982) ou plus récemment sur les interactions didactiques, dans les classes de langue étrangère (Dabène L. *et al.*, 1990 ; Cicurel F. & Blondel E. , 1996 ; Cicurel F., 2002), ont mis au jour l'organisation sur laquelle repose la communication en situation d'hétérodirection. Cette organisation incombe à l'enseignant qui encadre, par ses instructions, les activités langagières et les activités d'apprentissage des apprenants. Il organise les modalités de travail, en désignant les acteurs et en encourageant leur participation, il évalue les connaissances des apprenants, en sollicitant des réponses à ses questions et en évaluant ces réponses, et il anime le groupe classe, en contrôlant l'interaction. C'est donc lui qui distribue la parole, initie et clôt les échanges, au niveau des séquences et au niveau de la globalité de l'interaction dans la classe, et qui introduit les thèmes et les modalités de l'interaction, en fonction des différents contextes (réel ou fictionnel) qui composent le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (Cicurel F., 2002).

L'organisation interactive de l'entretien de conseil repose, quant à elle, sur un rapport inversé par rapport à la communication en salle de classe. En effet, la situation didactique en autodirection réclame que ce soit « l'apprenant qui contrôle l'interaction, qui définit les thèmes abordés, qui organise l'entretien, qui le termine » (Gremmo M-J., 2003, p. 165). Contrairement à l'enseignant qui sollicite l'interaction et encadre l'activité d'apprentissage, en donnant des consignes de travail et en vérifiant auprès des apprenants l'acquisition visée, le conseiller n'intervient qu'en réaction aux sollicitations de l'apprenant autonome. Par conséquent, le conseiller n'a ainsi qu'un rôle extérieur dans la détermination des séquences d'apprentissage de l'apprenant, « le conseiller n'[étant] en effet pas en mesure d'imposer à l'apprenant le respect des décisions qu'il prendrait à sa place » (Gremmo M-J., 2003, p.160). Le statut qu'occupe le conseiller, tel qu'il est défini dans le cadre interactif entre l'apprenant et le conseiller, ne lui donne donc pas de contrôle sur le travail que réalise l'apprenant, ni théoriquement sur la gestion de l'interaction.

Néanmoins, cette inversion des rôles interactionnels va à l'encontre de la représentation que l'apprenant se fait du conseiller, qu'il perçoit généralement comme "un enseignant", "quelqu'un qui sait", "un expert", selon le témoignage recueilli auprès des apprenants de notre corpus⁴⁰. En effet, « l'une des difficultés de ce type d'entretien, du moins au début de l'apprentissage, est que de nombreux apprenants s'attendent, de par leurs représentations, à participer à un "cours particulier", où il sera principalement question de leur compétence linguistique » (Gremmo M-J., 2003, p.159). De plus, la perception que l'apprenant se fait du rôle du conseiller peut être renforcée par certains paramètres de la situation de communication qui confortent le conseiller dans un statut d'expert. M-J. Gremmo remarque ainsi avec justesse que dans l'entretien de conseil,

« **situation didactique**⁴¹ et **situation sociale** sont au départ en contradiction. (...). La situation sociale fait pencher la balance du côté du conseiller : il reçoit l'apprenant dans son institution, il possède l'expertise, il lui reviendrait le droit, presque le devoir, de contrôler l'entretien » (Gremmo M-J., 2003, p.165).

Le statut du conseiller, défini en tant que position sociale au sein d'une structure, conférant des droits et des devoirs à l'individu (Gremmo M-J., *et al.*, 1985), se trouve en quelque sorte contredit, aux yeux de l'apprenant, par le rôle que le conseiller est amené à jouer dans la situation didactique en autodirection. Pour reprendre la terminologie utilisée par R. Vion (1999), les places institutionnelles telles qu'elles sont définies lors des entretiens de conseil définissent un cadre social qui inverse celui constitué habituellement par les rapports enseignant/élève. Nous retrouvons en filigrane de la description de la double dimension sociale et formative de l'entretien de conseil la distinction opérée par E. Goffman (1974) entre les contraintes liées au système et celles liées au rituel dans l'interaction. Dans notre cas, les contraintes liées au système de la communication formative comprennent, à titre d'exemple, des éléments comme le feedback, les signaux de contact, les reformulations, etc., éléments qui permettent à la communication de se dérouler conformément au schéma communicatif de la situation de l'entretien de conseil. En revanche, les contraintes liées au(x) rituel(s) de l'entretien de conseil comprennent l'ensemble des éléments qui permettent le bon déroulement de la communication, en termes de relation sociale entre les participants (les rituels de contact, comme les salutations ; les rituels de séparation, comme la prise de congé ; mais aussi tous les autres éléments qui permettent d'assurer une communication pacifiée). Dès lors, si le fait que le conseiller ne contrôle pas ou peu l'interaction répond aux contraintes du système d'interaction formative de l'entretien de conseil, en revanche cela peut rentrer en

⁴⁰ Cf. Annexe Corpus de travail, Interviews auprès des apprenants, p 900-943.

⁴¹ Nous soulignons.

conflit avec les éléments constitutifs du système de politesse de toute interaction sociale, en faisant perdre la face à l'apprenant⁴², qui ne se sent pas l'expertise de contrôler lui-même l'interaction.

3.1.2- Les caractéristiques langagières de l'égalité de statut entre conseiller et apprenant

Comme nous l'avons évoqué, l'entretien de conseil tend à établir une relation plus symétrique entre le conseiller et l'apprenant, en termes de statut dans le contrôle du déroulement de l'interaction. Nous souscrivons ainsi à la définition que C. Kerbrat-Orecchioni (2002) donne à ce type d'échanges symétriques : « des échanges égalitaires où les différents participants disposent en principe des mêmes droits et devoirs ». En effet, l'apprenant et le conseiller peuvent introduire les thèmes de l'échange et ont le même temps de parole, selon les modalités du "contrat de communication" (Charaudeau P., 1995) qui conditionne l'échange et que le conseiller énonce à l'apprenant, lors de leur premier entretien. Le contrat didactique constitutif de l'entretien de conseil génère un certain nombre de contraintes discursives particulières. L'apprenant et le conseiller ont ainsi des rôles interactionnels similaires, par la réalisation de certains actes de parole, tels que la requête, les commentaires évaluatifs, et les sollicitations. L'apprenant prend ainsi en charge certains actes de parole qui ne lui incombent généralement pas dans le contrat de communication de la salle de classe, dans lequel l'enseignant est en général détenteur du savoir et de la parole.

Dans le cadre interactif de l'entretien de conseil, cette relation d'égalité s'inscrit sur le plan d'une relation « horizontale », que nous définissons avec C. Kerbrat-Orecchioni comme le lieu où se construit entre les participants un certain type de relation socio-affective:

« Cette dimension de la relation renvoie au fait que dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou « éloignés », cette distance étant fonction (1) de leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive), (2) de la nature du lien socio-affectif qui les unit, (3) de la nature de la situation communicative (plus ou moins familier) » (Kerbrat-Orecchioni C., 1992, p.38).

⁴² Nous recourons ici à la terminologie issue des travaux de Brown & Levinson (1978 ; 1987) qui distinguent pour tout sujet deux faces complémentaires, la *face négative* (ensemble des territoires du moi, qu'il soit corporel, spatial, temporel, matériel ou symbolique) et la *face positive* (ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction). L'expression *perdre la face* signifie donc que l'un des interlocuteurs va déconstruire l'image valorisante que l'autre montrait de lui-même dans l'interaction.

Il s'agit, en effet, d'une relation entre des sujets adultes, qui, dans le cadre des systèmes que nous étudions, partagent un statut social plutôt équivalent, et elle repose sur une certaine solidarité dans la réalisation de l'entreprise commune au conseiller et à l'apprenant, qui est le bon déroulement de l'apprentissage. Ajoutons que la relation entre le conseiller et l'apprenant s'établit, suivant les systèmes que nous étudions, sur une durée de trois ou quatre mois, ce qui contribue également à l'établissement d'une relation suivie et plus familière. Il s'établit ainsi une "histoire conversationnelle" (Golopentia S., 1988), entre les participants, qui tend à faire évoluer la relation dans le sens d'un rapprochement progressif entre les interlocuteurs. Le caractère familier de la situation est renforcé par le cadre de l'échange qui se déroule en tête-à-tête, dans une salle isolée, autour de problématiques d'apprentissage impliquant fortement l'apprenant, en tant qu'acteur mais aussi en tant que personne. Le caractère familier de la relation de conseil peut également correspondre à l'image conviviale que souhaite donner l'institution à travers le conseiller. Dans ce cas, elle relèverait davantage d'une « logique de service », par rapport à l'institution de formation, que d'une logique strictement d'apprentissage. B. Albero fait ainsi état, dans son analyse des modalités d'apprentissage dans les systèmes à dominante autodirective, de l'aspect convivial des relations, souvent mentionné et apprécié par les acteurs de ces systèmes.

3.1.3- Les modalités de la négociation de statut dans l'entretien de conseil entre conseiller et apprenant

En inversant le rapport de places de l'apprentissage en hétérodirection, plus familier à l'apprenant, en raison de son passé éducatif, la relation de conseil implique la *reconstruction* du rapport de places entre les interactants, en termes de redéfinition des rôles interactionnels adaptés à la nouvelle situation didactique (Gremmo M-J., 1995 ; Carette E. & Castillo D., 2004). En outre, les rôles interactionnels ne sont pas établis de manière pérenne lors de la première interaction de conseil. Au contraire, ils sont perméables au contexte de la communication et donc redéfinis à chaque rencontre, de manière plus ou moins explicite. Pour R. Vion (1992) la nature du rapport social établi, par et dans la situation, ne se maintient que jusqu'au terme de l'interaction en question. Or, cet aspect est déterminant pour le développement du nouveau rôle de l'apprenant et pour les stratégies communicatives que le conseiller adopte. En effet, plusieurs auteurs (Esch E., 1997 ; Gremmo M-J., 1995) ont montré combien il est fondamental que le conseiller prenne le temps nécessaire, et ce parfois sur

plusieurs entretiens, pour négocier avec l'apprenant la validité des objectifs de l'entretien de conseil.

Un certain nombre de paramètres composant la situation communicative de l'entretien de conseil contribuent à la définition de nouvelles normes d'interaction. Toutefois, elles sont concurrencées par d'autres normes déjà en partie construites par ce que R. Vion (1992) a appelé le concept d'*histoire interactionnelle*, qu'il présente comme une version élargie de la notion d'"histoire conversationnelle" mise en oeuvre, notamment chez S. Golopentia (1988) ou chez B-N. Grunig (1989). Pour R. Vion,

« l'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté. (...). La connaissance des "règles" et des "normes", les compétences et les capacités stratégiques dépendent de cette longue histoire au travers de laquelle le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant » (Vion R., 1992, p.99).

Le concept d'histoire interactionnelle joue à un double niveau, dans le cadre des entretiens de conseil. A un premier niveau, le passé éducatif de l'apprenant et les interactions formatives qu'il a vécues peuvent se présenter comme un obstacle à la perception du renversement de position induit par le système en autodirection. L'apprenant ne peut plus recourir aux règles et aux normes, aux compétences et aux capacités stratégiques qu'il a développées dans le contexte spécifique des interactions pédagogiques en hétérodirection. A un deuxième niveau, la fonction jouée par l'itération des rencontres sur la détermination des rôles de l'apprenant et du conseiller, dans le cadre d'entretiens de conseil suivis sur plusieurs mois entre les mêmes participants, permet à l'apprenant de compléter le répertoire interprétatif de ses histoires interactionnelles. En reprenant la notion de "répertoire verbal", développé par J-J. Gumperz (1989), il nous apparaît que, de la même manière, l'apprenant recourt à un "répertoire d'interactions d'apprentissage" qui lui permet de composer au gré des situations d'apprentissage auxquelles il se trouve confrontées. Le caractère continu des rencontres jouerait ici un rôle de levier pour l'évolution du rôle de l'apprenant, dans la mesure où le rapport de places autonomisant défini lors de la première rencontre n'est pas remis en cause par d'autres facteurs intervenant ultérieurement dans la situation de conseil.

3.1.4- La négociation des places institutionnelles

En quelque sorte, le changement du cadre de la situation de communication pédagogique nécessite pour l'apprenant de développer de nouvelles compétences de communication. Parmi les paramètres de la situation de communication qui permettent au locuteur de définir un comportement langagier adapté, nous retiendrons, pour notre analyse, la perception de l'identité des participants qui déterminent la nature des actes à réaliser, selon la finalité de la communication propre à l'entretien de conseil. En effet, l'identité des participants, telle qu'elle est perçue par l'autre, a une forte influence sur la détermination des places institutionnelles. M-J. Gremmo *et al.*, (1977) soulignent ainsi,

« in any interaction, the identities of the participants impinge on one another in a variety of different ways – physically, socially and linguistically »⁴³ (*ibid.*, p.44).

Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, la perception que l'apprenant et le conseiller peuvent avoir l'un de l'autre peut fausser la mise en place d'un rapport de places autonomisant. Par exemple, l'identité professionnelle des conseillers n'est ainsi pas toujours bien appréhendée par les apprenants (sont-ils des enseignants ? sont-ils des facilitateurs ? sont-ils spécialistes de langue ou de l'apprentissage ?), et cela a notamment une conséquence sur la manière dont l'apprenant va interagir dans l'entretien de conseil. Le questionnement du conseiller peut ainsi être interprété par l'apprenant comme un questionnement à valeur évaluative, comme celui de l'enseignant qui, dans la salle de classe, solliciterait "la bonne réponse" chez l'apprenant. Cette confusion des rôles peut engendrer une certaine confusion entre des modalités de communication qui ne visent pas les mêmes finalités. Cela peut également restreindre la portée autonomisante de l'entretien de conseil, en empêchant l'adoption par l'apprenant d'un nouveau rôle interactionnel. Ainsi la négociation explicite des rôles de chacun est nécessaire au bon déroulement de l'entretien. Cette négociation requiert également, de la part du conseiller, une attention particulière à la manière dont il gère son comportement dans l'interaction de conseil :

« l'un des aspects du rôle interactif du conseiller est de ce fait d'amener l'apprenant à se considérer comme le responsable de l'interaction. De nos observations, les conseillers cherchent à le faire en expliquant ouvertement leurs rôles respectifs ou en refusant progressivement d'assumer la gestion de l'entretien. Par exemple, en acceptant toute tentative d'interruption de l'apprenant ou en laissant à l'apprenant la tâche de combler les silences qui ne manquent pas de se créer » (Gremmo M-J, 2003, p. 165).

⁴³ « dans toute interaction, les identités des participants empiètent l'une sur l'autre de différentes façons-physiquement, socialement et linguistiquement » (Notre traduction).

La relation de conseil se construit ainsi sur de nouvelles normes que le discours du conseiller co-construit progressivement. En effet, l'analyse du déroulement des premiers entretiens de conseil entre le conseiller et l'apprenant montrent que l'apprenant ne maîtrise pas ces nouvelles normes. Par exemple, il demande confirmation de ce qu'il doit dire ou demande s'il lui revient d'initier l'entretien. Toutefois, ces normes se négocient en fonction de l'évolution du contexte d'apprentissage, qui va déterminer la nature de la relation interpersonnelle entre l'apprenant et le conseiller, dans la série d'entretiens de conseil. En effet, rappelons avec C. Kerbrat-Orecchioni, que

« l'interaction est un processus dynamique, où rien n'est jamais définitivement déterminé à l'ouverture ni acquis une fois pour toutes, et surtout pas le 'rapport de places' » (Kerbrat-Orecchioni C., 2002, p. 500).

Or le contexte d'apprentissage, dans le cadre des systèmes en autodirection, est par nature évolutif, puisqu'il repose sur le développement d'une nouvelle relation au savoir et d'une nouvelle relation au pouvoir. La place du conseiller par rapport à l'apprenant se détermine également en fonction du degré d'autonomie acquis par ce dernier. Ainsi, le rapport de places instauré par l'entretien de conseil se définit comme un rapport *autonomisant*, mais également *évolutif* et *négociable*. L'apprenant est acteur à part entière de l'interaction de conseil et non simple consommateur d'un discours didactique.

3.2- Une interaction complexe

3.2.1- Une relation pluridimensionnelle

Nous souhaitons rappeler avec R. Vion le caractère complexe de toute interaction :

« Si un sujet peut parler simultanément de plusieurs places, il convoque, pour chacune d'entre elles, son partenaire à autant de places symétriques ou corrélatives. Il en résulte qu'une interaction sera généralement caractérisée par la coexistence de plusieurs rapports de places. Retrouvant la conception de l'action comme action conjointe et du sujet comme co-acteur, chacun des membres de l'interaction sera à la fois initiateur et partenaire d'une négociation constante portant sur les rapports de places » (Vion R., 1992, p. 114).

Par conséquent, la nature de l'interaction de l'entretien de conseil est plurielle. Le rapport au savoir qui se tisse au cours de l'interaction peut être « complémentaire » ou « symétrique ». En tant que relation d'aide, le cadre interactif initial de l'entretien serait plutôt *complémentaire* dans la mesure où l'apprenant est en position basse par rapport au conseiller,

qui lui possède l'expertise recherchée. Cette position correspond à la relation asymétrique que d'aucuns, à la suite des travaux de J. Bruner (1983), considèrent comme nécessaire au bon déroulement de la situation d'apprentissage.

Toutefois, en tant que relation autonomisante, le cadre interactif de l'entretien serait plutôt *symétrique*, c'est-à-dire fondée sur « l'égalité et la minimalisation de la différence » entre les interactants (Watzlawick P. *et al.*, 1972, p.66-67). Nous pouvons parler d'une plus grande symétrie des sujets personnes, en tant qu'adultes de niveau social pour la plupart similaire, mais aussi de symétrie dans le contrat de communication et dans la situation didactique. Le rapport au savoir peut donc engendrer un rapport de places *complémentaire ou symétrique*, selon la nature des échanges.

Le rapport au pouvoir qui se tisse au cours de l'interaction peut être « coopératif » ou « compétitif ». En outre, selon la finalité des échanges composant l'entretien de conseil, ce rapport peut s'inverser. Ainsi, lors du compte-rendu que l'apprenant fait de son apprentissage, dans le premier temps de l'entretien de conseil, le rapport au pouvoir entre l'apprenant et le conseiller serait plutôt « coopératif ». En effet, le conseiller collabore à la mise en discours des activités d'apprentissage, par des questions ou en participant à la co-construction de la description. Nous pouvons également parler de coopération entre l'apprenant et le conseiller dans la recherche d'un espace *intersubjectif* commun, par lequel l'apprenant et le conseiller collaborent à la mise en place d'un système de significations communes, notamment en termes de normes et de règles (R. Vion, 1992).

En outre, lors des phases de négociation entre le conseiller et l'apprenant, l'interaction peut davantage se construire sur une modalité d'interaction *compétitive*. Cela correspond, dans l'entretien de conseil, par exemple, aux moments où l'apprenant prend des décisions sur la suite à donner à son apprentissage ou bien aux moments où il est amené à re-concevoir son apprentissage par le retour que lui en propose le conseiller. Ces moments peuvent donner lieu à des temps de discussion, dans le sens d'un échange de points de vue, par lesquels le conseiller vise à aider l'apprenant à construire une évaluation experte de son travail autonome. Dans ces discussions, l'apprenant et le conseiller confrontent leurs représentations de l'apprentissage. Selon l'objectif du conseiller (transformer les pratiques de l'apprenant ou comprendre la représentation de l'apprentissage de l'apprenant), ces temps de discussion visent à convaincre l'apprenant⁴⁴ ou visent une intercompréhension.

⁴⁴ Dans notre corpus, l'une des conseillères (C2) rend compte dans l'interview individuelle de sa conception des stratégies de conseil. Elle a recours dans l'extrait suivant à la métaphore du jardinier (le conseiller) et de la plante

Par conséquent, la pluralité des rapports de place dans l'entretien de conseil met en exergue les deux logiques qui traversent l'activité de conseil: une logique *formative* et une logique *sociale*. Si la logique formative tend à favoriser un rapport de compétition entre les interactants, la logique sociale tendrait, quant à elle, vers davantage de coopération.

3.2.2- *La variété des types d'interaction*

Nous développerons dans le chapitre 9 le rôle joué par ces différents aspects sur le développement de l'autonomisation de l'apprenant dans l'entretien de conseil. Toutefois, il nous semblait d'ores et déjà important de souligner le caractère hétérogène et complexe de l'interaction de l'entretien de conseil, ainsi que son organisation modulaire, au sens que lui donne R. Vion (1992) :

« Le module est une unité constitutive d'un ensemble, déterminé par le cadre interactif qui définit le type d'une interaction. Au sein d'une interaction relevant d'un type donné peuvent ainsi apparaître des moments relevant d'un autre type. Ce sont ces moments que nous appelons 'modules'. Ces modules complexifient l'interaction et le cadre interactif, notamment par le fait qu'ils impliquent plusieurs rapports de places dominant possibles et qui peuvent parfois apparaître comme opposés : complémentarité/symétrie, places inégalitaires/égalitaires ; institutionnalisées/occasionnelles » (Vion R., 1992, p. 111)

Nous pouvons ainsi distinguer deux niveaux pour la constitution des rapports de places : un niveau macro qui correspondrait au cadre social des entretiens de conseil, et un niveau micro qui correspondrait à l'espace interactif de chaque rencontre. A l'intérieur de cet espace interactif, des stratégies de positionnement se définissent en fonction de l'évolution de l'interaction. Ces positionnements différents donnent lieu à une variété de modules. Nous relevons par exemple la présence de « modules conversationnels », dans l'entretien de conseil, ce qui introduit un rapport de place plus symétrique entre les interactants. Nous montrerons ainsi ultérieurement le rôle joué par la pluralité des rapports de places, due à la multiplicité des modules qui composent l'entretien de conseil, sur la relation de conseil et l'autonomisation de l'apprenant.

(l'apprenant) : « je vais essayer de la **convaincre** de faire pourrir sa branche et pas moi la couper d'emblée et c'est pour ça que ça me dérange si je dis un il faut ou il faut pas parce que là à la limite on peut prendre l'image d'un ciseau et puis de couper une branche alors que peut-être que ça pouvait donner une branche qui réussisse bien donc: oui / je sais pas c'est de l'influence psychologique (sourire) tu vois pour agir sur: sur l'intérieur » (EIC, C2, p. 421) [les modalités de codification : Annexe 7, p. 364].

Chapitre 4 : Caractéristiques de l'entretien de conseil en tant que situation formative

Après avoir questionné dans le chapitre 3, les modalités interactives de l'accompagnement, nous nous interrogeons, dans le chapitre quatre, sur les modalités formatives de l'entretien de conseil, et notamment par rapport au rôle que joue l'entretien de conseil dans la transformation des pratiques d'apprentissage de l'apprenant.

4.1- L'articulation entre l'apprentissage de la langue et l'apprendre à apprendre

4. 1. 1- Le développement de la capacité d'apprendre

En tant qu'entretien formatif visant le développement de l'apprendre à apprendre et l'autonomisation de l'apprenant, définie comme l'acquisition progressive de la capacité d'apprendre, l'entretien de conseil repose sur une structure d'échange particulière. Les travaux portant sur l'analyse de l'entretien de conseil ont montré que sa fonction est d'aider l'apprenant à mettre en place un programme d'apprentissage. L'apprenant y vient ainsi essentiellement pour :

« -rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ;
-préparer ce qui va être fait : changement ou maintien d'objectifs, choix des documents, prévision des techniques » (Gremmo M-J., 1995, p.36).

L'entretien de conseil vise ainsi le développement de deux types de capacités pour permettre à l'apprenant d'apprendre en autodirection: la capacité à *s'auto-orienter*, c'est-à-dire à se déterminer par rapport à un certain nombre de choix concernant son programme d'apprentissage, et la capacité à *s'auto-évaluer*.

Le rôle clef joué par l'auto-évaluation dans une pédagogie visant l'autonomie de l'apprenant a été maintes fois souligné. Par exemple, M-J. Barbot et G. Camatarri font de l'évaluation « un instrument prioritaire » de l'autorégulation de l'apprentissage :

« cela signifie que l'apprenant doit être mis en condition d'auto-évaluer non seulement ses acquis, mais surtout les stratégies et les procédures qu'il a suivies, l'économie des stratégies utilisées pour obtenir un résultat, les conditions dans lesquelles il a appris (temps et lieu, accessibilité des ressources), les modalités d'intervention de l'enseignant (soutien, orientation pour utiliser les ressources et choisir les stratégies, interventions éventuelles, entretiens) » (Barbot M-J. & Camatarri G., 1999, p. 220).

La capacité à s'auto-évaluer n'est cependant pas spontanée. Elle dépend fortement de la culture d'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, c'est l'entretien de conseil, dans l'organisation

des systèmes autodirigés, qui va permettre à l'apprenant d'acquérir les critères nécessaires pour étayer, objectiver et assumer sa capacité à s'évaluer. Pour cela, nous notons dans l'entretien de conseil deux aspects structurels qui concourent à l'échange de critères :

- sa structuration *dialogale*, c'est-à-dire produite par deux locuteurs et uniquement deux locuteurs, mettant en œuvre un échange entre l'apprenant et le conseiller ;
- sa structuration *dialogique*, au sens dérivé des travaux de M. Bakhtine (1984), dans la mesure où il incorpore plusieurs voix énonciatives, puisque l'apprenant va nourrir son discours de celui du conseiller, par un jeu de 'relations *interdiscursives*' (selon l'écho que le discours du conseiller trouve dans le discours de l'apprenant) et de 'relations *interlocutives*' (selon l'anticipation que l'apprenant fait des attentes et des énoncés probables du conseiller).

De plus, l'intervention du conseiller recouvre les quatre fonctions décrites par M-J. Barbot et G. Camatarri (1999) pour qualifier le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autocontrôle par l'apprenant de son apprentissage. Il va ainsi favoriser :

- « 1) une **prise de distance** par rapport aux résultats attendus (dans notre cas, fixés par l'apprenant) ;
- 2) l'élaboration de **critères objectifs pour contrôler** l'adéquation des stratégies mises en œuvre ;
- 3) la capacité à **choisir les stratégies de remédiation** pendant le processus d'apprentissage ;
- 4) la compréhension de '**normes implicites ou explicites**' pour effectuer l'autobilan » (*ibid.*, p. 221)⁴⁵.

Le développement de la capacité d'apprendre relève donc de l'adoption de stratégies métacognitives et de l'adoption d'une culture d'apprentissage, par la négociation de 'normes' propres à l'autodirection. La structuration de l'entretien de conseil induit une démarche évaluative de la part de l'apprenant : il est tenu d'apprécier son travail, en jugeant sa performance langagière et sa performance d'apprentissage. Les décisions qui découlent de ce jugement permettent d'agir en retour sur les démarches d'apprentissage, et ainsi sur le projet d'apprentissage de l'apprenant, dans une deuxième phase de l'entretien de conseil plus programmatique. Nous reviendrons ultérieurement sur les critères de jugement adoptés par l'apprenant, ainsi que sur le rôle que joue la métacognition dans la capacité à apprendre⁴⁶.

⁴⁵ Nous soulignons.

⁴⁶ Cf. Chapitres 9, p.193, et 10, p. 246.

4.1.2- Le rôle joué par l'expérience d'apprentissage dans le développement de la capacité d'apprendre

L'expérience d'apprentissage est, en quelque sorte, le moteur de la démarche d'apprentissage, telle qu'elle est définie par les systèmes autodirigés. En effet, il est écrit sur les documents d'information de D2 à l'usage des futurs utilisateurs : « la périodicité entre deux entretiens peut varier en fonction de vos disponibilités. Il est souhaitable que vous ayez **travaillé suffisamment**⁴⁷ (10 à 12 heures), avant de venir vous entretenir de votre travail avec le conseiller ». L'organisation en alternance de l'apprentissage autodirigé, entre le travail autonome et les entretiens de conseil, forme ainsi une *boucle régulatrice* dans laquelle l'action de l'apprenant nourrit la réflexion qu'il co-construit auprès du conseiller et transforme son action en retour.

Cette alternance n'est, cependant, réellement constitutive d'un apprentissage que si l'apprenant diagnostique, au cours de son travail autonome, les difficultés qu'il rencontre, les transforme en objectifs d'apprentissage et recherche, au cours de l'entretien de conseil, des ressources lui permettant d'effectuer ces apprentissages et de vérifier leur pertinence, lorsqu'il retourne à son travail autonome. L'énumération de ces différentes étapes permet de souligner le rôle que joue l'apprenant dans l'articulation des deux temps d'apprentissage, et de souligner également que les liens entre action, réflexion et transformation sont à construire. Le travail de réflexion de l'apprenant sur ses pratiques d'apprentissage s'effectue par le biais d'une prise de conscience, mais cette prise de conscience n'est pas en elle-même garante de transformation.

4.1.3- Apprendre des situations et réflexivité

Dans une certaine mesure, l'organisation en deux temps des dispositifs en autodirection pose question quant à la façon dont se développent les savoirs d'apprentissage. Si nous pouvons parler de transmission de savoirs théoriques dans l'entretien de conseil, par le biais notamment de l'apport conceptuel et de l'apport méthodologique qu'effectue le conseiller (Gremmo M-J., 1995, p.45), le développement auquel a recours le conseiller ne suit en rien une logique disciplinaire, déterminée par la progression des contenus à transmettre. Comme le rappelle M-J. Gremmo (1995), c'est le travail de l'apprenant qui détermine le

⁴⁷ Nous soulignons.

contenu de l'intervention du conseiller, « en fonction des domaines de décisions mobilisés lors de l'apprentissage » (*ibid.*, p. 37). Dans l'entretien de conseil, l'expérience acquise en situation d'apprentissage permet la production de savoirs, à partir de l'explicitation et de la problématisation des situations vécues.

Toutefois, l'expérience en elle-même ne permet pas forcément la mise en place des compétences requises, comme l'affirment de nombreux travaux sur l'autoformation. En effet, B. Albero souligne, à propos des modalités d'apprentissage en autodirection, que « cette modification fondamentale des usages entraîne un nouveau besoin : celui d'acquérir des compétences à apprendre dans cette nouvelle modalité de formation » (*ibid.*, 2000, p. 23). De nombreuses études sur les pratiques de l'apprenant en autoformation (autodirection, autodidaxie et apprentissage à distance) montrent que celui-ci détermine, généralement, ses pratiques d'apprentissage *en fonction de ses expériences d'apprentissage antérieures*, par le biais des savoirs et des savoir-faire qu'il a développés lors de ses apprentissages en hétérodirection, mais également par une adaptation progressive de ses comportements aux paramètres des situations d'apprentissage rencontrées (Albero B., 2000 ; Paquelin D. & Choplin H., 2003 ; Peraya D. & Dumont P., 2003 ; Tremblay N., 2003). Aussi l'expérience, pour générer les compétences requises par l'apprentissage en autodirection, requiert-elle ainsi un accompagnement spécifique, ce que rappelle M. Pothier (2003), par rapport à l'utilisation que les apprenants peuvent faire des ressources multimédias, en soulignant la nécessité pour l'expert pédagogique d'intervenir et de guider les apprenants vers une utilisation plus exhaustive des ressources.

Le temps d'entretien de conseil constitue donc pour l'apprenant un temps de réflexion, sur son apprentissage, qu'accompagne le conseiller. Pour nous, cette réflexion peut suivre trois dynamiques distinctes, que nous reprenons des travaux de R. Wittorski (1998) et qui mettent en jeu des compétences et des savoirs différents :

- une combinaison *action et réflexion sur l'action* : par ce travail de réflexion sur l'action, l'apprenant cherche à transformer en des pratiques *plus raisonnées* des habitudes non-réflexives, qui relèvent du sens pratique, c'est-à-dire de l'action comme ajustement pré-réflexif d'un corps socialisé, en tant qu'habitus, à une situation ici d'apprentissage. Ces compétences sont de l'ordre de la réalisation de l'action et il s'agit, pour l'apprenant, de développer de nouveaux savoirs *dans* l'action, par une méthode d'essai-erreur encouragée par le conseiller (Gremmo M.-J. & Abé D., 1983). Les temps de travail autonome servent alors à

l'expérimentation de propositions de situations d'apprentissage négociées avec le conseiller, lors des entretiens de conseil ;

- une réflexion *rétrospective sur l'action* : cela correspond à la posture évaluative qui est demandée à l'apprenant durant le premier temps de l'entretien de conseil (« la séquence de compte-rendu »), par le biais de la discussion et de la confrontation avec le conseiller. Avec l'aide du conseiller, il formalise ses pratiques, en les transformant en savoirs, développe des 'compétences de processus', que nous définissons avec R. Wittorski comme « des compétences élaborées à l'occasion du processus de réflexion et portant sur le processus d'action [analyser son action, sa démarche en situation, etc.] » (*ibid.*, 1998, p.65). L'apprenant y développe également des 'savoirs sur l'action', c'est-à-dire des métacompétences qui lui permettent de gérer des *capacités d'action* pour l'apprentissage ;

- une réflexion *anticipatrice du changement sur l'action* : le deuxième temps de l'entretien de conseil (« organisation de l'apprentissage ») correspond, quant à lui, à la programmation de la suite à donner à l'apprentissage. Cet aspect de l'entretien de conseil vise à développer la compétence d'apprentissage de l'apprenant 'par réflexion anticipatrice au changement sur l'action '. Il s'agit dans notre cas d'une logique de réflexion *pour* l'action. Par le biais de la formalisation des pratiques, du développement d'une compétence de processus et de la production de métacompétences permettant de gérer des *compétences d'action*, il s'agit pour le conseiller d'aider l'apprenant à créer de nouvelles dispositions à agir.

Ainsi, l'apprenant développe deux types de compétences par des allers et retours entre action et réflexion : des compétences portant sur la *réalisation de l'apprentissage en cours* et des compétences portant sur le *processus d'apprentissage*. Le travail du conseiller consiste ensuite à permettre à l'apprenant de se constituer un répertoire de ressources pour apprendre, en aidant l'apprenant à *décontextualiser* les compétences qu'il a développées lors de son apprentissage de la langue. Il s'agit ainsi de développer la capacité d'apprendre de l'apprenant, en tant que disposition à agir transversale aux différentes expériences d'apprentissage de l'apprenant.

4.2- L'articulation entre activités langagières et activités d'apprentissage dans l'interaction de l'entretien de conseil

Pour favoriser l'apprendre à apprendre, les dispositifs que nous étudions prévoient des temps de réflexion accompagnée par un conseiller dont l'objectif est double : il vise la transformation du *contenu de l'apprentissage* et la transformation du *comportement de*

l'apprenant. Et ce, par une « procédure de conscientisation » (Gremmo M-J., 1995, p. 35) que nous souhaiterions à présent commenter.

4.2.1- Conscientisation et apprentissage

4.2.1.1- Le rôle de la conscientisation dans le développement de l'apprendre à apprendre

L'apprentissage en autodirection est souvent décrit comme relevant d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, en référence aux travaux de J. Piaget, notamment autour des concepts de prise de conscience et d'adaptation à l'environnement d'apprentissage, et de L. Vygotski, plus particulièrement pour le développement de la prise de conscience par le dialogue avec autrui (Benson P., 2001 ; Little D., 1996 ; 2000a). Pour J. Piaget, la prise de conscience permet de traiter l'expérience par la construction de connaissances et la conceptualisation : « la prise de conscience est une reconstitution conceptuelle de ce qu'a fait l'action » (Piaget J., 1974). La prise de conscience, pour L. Vygotski (1997), relève du dialogue qui permet de distancier l'expérience et la transformer par la mise en discours et l'échange de significations qu'elle induit. Selon D. Little, cette prise de conscience participe également du développement de l'autonomie de l'apprenant :

« It promotes learning because it engages individual learners in discursive processes that begin from their present situation and thus allow them to learn 'from the inside out'. It acknowledges that learning enlarges the individual's identity; at the same time, it fosters the development of autonomy to the extent that it encourages reflection, both on the immediate learning task and the larger learning process of which that task is part»⁴⁸ (Little D., 2000a, p. 11).

Nous retrouvons ces deux propriétés de la prise de conscience dans la démarche de l'entretien de conseil. Ainsi, dans la théorie du conseil, formulée notamment par les travaux du CRAPEL, la prise de conscience se fait par l'échange avec un conseiller, échange qui va permettre à l'apprenant de faire évoluer ses savoirs et savoir-faire :

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

⁴⁸ « Cela favorise l'apprentissage parce qu'il engage les apprenants individuels dans des processus discursifs qui trouvent leur origine dans leur situation actuelle et ainsi leur permet d'apprendre pleinement. Il est reconnu que l'apprentissage élargit l'identité de l'individu, en même temps cela favorise le développement de l'autonomie dans la mesure où il encourage la réflexion, tout à la fois sur les activités d'apprentissage immédiates et sur le processus d'apprentissage au sens large auquel cette activité prend part » (Notre traduction).

portent ces critères (sont-ils à proprement parler des critères pertinents et cohérents ?) » (Gremmo M-J., 1995, p.35).

Comme pour l'entretien d'explicitation de P. Vermersch (1994), l'échange permet à l'apprenant de prendre conscience, en les explicitant, d'un certain nombre de facteurs qui influencent le cours de son action, afin de mieux comprendre comment il procède, dans le but de modifier son action future. En effet, il s'agit de rendre explicites les connaissances utilisées par l'apprenant au cours de son apprentissage pour pouvoir en faire un objet de réflexion, et partant un objet d'apprentissage. Par la réflexion ainsi suscitée, l'expérience devient source de questionnement et permet le développement de l'apprentissage. Toutefois, les deux formes d'entretiens diffèrent quant aux moyens employés : l'entretien d'explicitation a recours à la description des procédures d'apprentissage (autour de la question du 'comment'), tandis que l'entretien de conseil, en plus de la description des procédures, prend la forme d'une explication par l'apprenant des raisons qui ont déterminé ses choix et de ses intentions (autour de la question du 'pourquoi'). En effet, c'est en sa qualité *d'évaluateur de ses performances et de ses processus d'apprentissage* que l'apprenant intervient dans l'entretien de conseil.

Les critères et les éléments d'analyse auxquels il a recours sont porteurs d'une certaine culture langagière et d'une certaine culture d'apprentissage et font l'objet de la conscientisation et de la discussion avec le conseiller. Selon H. Holec :

« il s'agit donc pour lui de prendre conscience des représentations qu'il s'est construites et, selon le cas, de les remettre à jour, si elles sont dépassées ou erronées, ou de les compléter, si dans certains secteurs des deux domaines concernés il ne dispose encore d'aucune représentation. (...). Les techniques à utiliser sont : pour ce qui concerne les représentations, des techniques de sensibilisation. C'est en découvrant l'écart existant entre ce qui est et ce que l'on croyait être, par la confrontation à des informations remettant en cause ses propres informations, ou par l'auto-observation et la réflexion sur sa langue maternelle, que l'on peut le mieux faire évoluer ses représentations (connaissances internalisées plus ou moins conscientes) (...) » (Holec H., 1997, p.20).

Ainsi, le rôle que jouent les représentations dans la configuration de l'apprentissage est tout à fait déterminant. En psychologie sociale, et dans les travaux de J. Bruner (1991) notamment, les représentations fonctionnent comme des filtres qui conditionnent la perception des sujets, en fonction de leurs expériences, de leur culture et de leur système de référence, système qui est composé de leurs attitudes et préférences, de leurs valeurs et de leurs croyances. Elles sont des instruments d'*identification* et de *catégorisation*. Pour J. Piaget (1969), la connaissance est fondamentalement l'organisation des représentations des acteurs et une transformation des

connaissances est donc aussi une transformation des structures des représentations. Sa culture langagière et sa culture d'apprentissage permettent à l'apprenant de construire et de légitimer des distinctions quant à la valeur, notamment, des différentes ressources et pratiques dont il peut se servir pour mener à bien son apprentissage. Le rôle du conseiller est, en quelque sorte, de sensibiliser l'apprenant à des connaissances nouvelles afin d'augmenter son 'capital culturel', en termes de langue et d'apprentissage, pour lui permettre par la suite d'instaurer de nouvelles distinctions, en plus grand nombre et avec plus de finesse. Cela contribue au développement de l'expertise de l'apprenant, afin qu'il puisse au mieux orienter son apprentissage en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. L'entretien de conseil permet ainsi à l'apprenant, par le biais de la conscientisation, de remédier à certaines difficultés rencontrées lors de son travail autonome, mais aussi de le sensibiliser à d'autres usages plus appropriés à sa situation d'apprentissage.

4.2.1.2- Conscientisation et critères d'apprentissage

L'une des difficultés de la démarche de l'entretien de conseil est d'amener l'apprenant à prendre conscience des critères qui guident ses choix. La plupart du temps, l'apprenant se réfère à des critères, issus pour partie de croyances et de valeurs partagées dans sa culture d'apprentissage de référence, de manière intuitive ou arbitraire. Par exemple, nous observons, dans notre corpus mais également dans les différents travaux étudiant les pratiques des apprenants dans les systèmes en autodirection, que l'utilisation que l'apprenant est amené à faire des ressources pour son apprentissage relève parfois plus de la contingence que de la réflexion. Or, la démarche de conscientisation de l'entretien de conseil participe de cette réflexion et vise à permettre à l'apprenant de modifier son attitude envers l'apprentissage, en lui donnant les moyens de développer son expertise. Ainsi, le conseiller aide et entraîne l'apprenant à prendre des décisions raisonnées et non intuitives, préparées et non spontanées (Holec H. & Gremmo M-J., 1986/1987). Pour cela, l'apprenant *objective* ses conduites d'apprentissage, par le biais de la verbalisation de son travail et de l'évaluation qu'il en fait, ainsi que par le biais de la confrontation avec le conseiller. Cette confrontation lui permet, par exemple, de comprendre les logiques contradictoires qui sous-tendent ses choix. En effet, des critères objectifs (techniques, disciplinaires, matériels, psychologiques) peuvent se trouver en concurrence avec des critères plus subjectifs, comme la recherche de plaisir, de confort, ou de facilité dans l'apprentissage.

L'aide à la réflexion sur la prise de décisions est une étape importante de l'entretien de conseil et le conseiller accompagne ainsi l'apprenant à raisonner son apprentissage, en vue de

ses actions futures. Pour nous, ce raisonnement fait appel à deux types de catégories intellectuelles que nous nommerons d'après J-M. Barbier (2000), mais en les changeant de contexte d'application, 'les concepts *mobilisateurs*' et 'les concepts d'*intelligibilité*'. 'Les concepts *mobilisateurs*' permettent à l'apprenant de *penser son action* (les notions d'objectif langagier et d'apprentissage, de besoin, de projet, etc), tandis que 'les concepts d'*intelligibilité*' lui permettent d'*appréhender ce qu'il fait*. Ils interviennent dans l'explicitation de son apprentissage et dans l'interprétation de son apprentissage qu'il co-construit avec le conseiller. Ces concepts vont permettre d'éclairer le sens et la signification de l'action, à la fois objectivement et subjectivement.

Ainsi, certains travaux sur le développement de la capacité d'apprendre de l'apprenant dans les systèmes en autodirection ont mis au jour l'augmentation du nombre de catégories et de critères que l'apprenant utilise dans son apprentissage, par le biais de la verbalisation de son travail, au cours des entretiens de conseil (Holec H. & Gremmo M-J., 1986/1987). Ces critères relèvent du modèle de l'apprentissage sur lequel se fondent les systèmes que nous étudions. Le modèle se définit en termes « d'objectifs globaux et partiels, de supports présentant des contenus d'apprentissage, de techniques et méthodes définissant la manière dont sont utilisés les supports, et d'évaluation (*ibid.*, p.89). Il s'agit des mêmes critères que ceux inscrits sur la fiche qui balise l'organisation du travail autonome dans le dispositif D2. Selon la distinction précédemment établie, ces critères correspondent aux 'concepts mobilisateurs' et relèvent d'une 'sémantique de l'action' (Barbier J-M., 2000) que l'apprenant développe auprès du conseiller. Nous pourrions filer la métaphore linguistique en disant que cette 'sémantique de l'action' fonctionne également comme une 'grammaire de l'action', en tant que modèle génératif, dans la mesure où en accroissant la capacité d'apprendre, elle offre à l'apprenant un 'prêt à agir', transférable quelle que soit la situation.

Dans cette perspective, nous souscrivons à la définition de l'apprendre donnée par C. Sève et S. Leblanc :

« Apprendre consiste ainsi à capitaliser des expériences singulières. C'est d'une part utiliser des savoirs déjà constitués en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, d'autre part construire de nouvelles connaissances pour répondre au caractère indéterminé et inédit de la situation » (Sève C. & Leblanc S., 2003, p. 72).

Ainsi, le traitement de l'action d'apprentissage donne lieu à une mise en discours différente. Dans le premier cas, l'apprenant appréhende l'action en général, tandis que dans le second cas, il relate une action 'située' dans son contexte, afin de relier les différents éléments de la situation qui influencent le cours de l'action (représentation de la situation, représentation de

soi comme acteur, représentation de l'action). Selon les problèmes que l'apprenant rencontre lors de son apprentissage et la manière dont il en rend compte dans l'entretien de conseil, le conseiller va permettre de développer davantage les concepts mobilisateurs ou les concepts d'intelligibilité, par le biais de stratégies communicatives différentes⁴⁹.

4.2.1.3- Conscientisation et analyse des pratiques

La théorie du conseil sur laquelle se fondent les systèmes en autodirection que nous étudions repose sur un présupposé de conscience de *l'acteur-apprenant* de ce qu'il fait quand il s'engage dans son apprentissage. Elle s'appuie sur la définition de l'apprentissage que les théories de l'acquisition ont contribué à constituer et qui est aujourd'hui largement acceptée : l'apprentissage est une démarche *consciente, volontaire et observable*. Ainsi, selon M-J. Gremmo :

« L'apprentissage est le comportement particulier que l'individu peut adopter pour réaliser des acquisitions (car on peut acquérir sans mettre véritablement en œuvre d'apprentissage). En tant que **comportement**, l'apprentissage est **observable, conscient et accessible à la volonté**⁵⁰. Il est constitué d'un nombre variable d'actions ou d'activités, gérées dans le temps, qui sont censées 'provoquer' les acquisitions souhaitées. Il a donc pour objectif d'orienter le processus d'acquisition, afin d'assurer les meilleures conditions possibles pour que ces acquisitions aient bien lieu. C'est donc ce 'comportement d'orientation' (Holec H., 1996), mis en œuvre consciemment par l'apprenant, qui est concerné par l'autoformation » (Gremmo M-J., 2003, p.155).

L'analyse que l'apprenant fait de son apprentissage pendant l'entretien de conseil a ainsi deux visées :

- lui permettre d'être *mieux informé de ce qu'il fait* lorsqu'il apprend (les procédés réellement mis en œuvre, les buts réellement poursuivis, les savoirs réellement utilisés et les zones où se révèlent des manques), et ce, par une évaluation co-produite avec le conseiller sur la nature et la cause d'un échec ou d'une réussite dans ses performances d'apprentissage ;
- lui permettre de *mieux se connaître en tant que sujet-apprenant*.

A l'instar des buts poursuivis par l'entretien d'explicitation⁵¹ (Vermersch P., 1994), l'entretien de conseil vise à « aider l'apprenant à s'auto-informer et à lui *apprendre* à s'auto-informer » (*ibid.* p. 27), afin de lui permettre d'auto-réguler son apprentissage. M-J. Gremmo écrit ainsi que « l'entretien de conseil sert à ce que l'apprenant **se révèle à lui-même ce qu'il**

⁴⁹ Cf. Chapitre 10, p. 246.

⁵⁰ Nous soulignons.

⁵¹ Nous comparons ici l'entretien de conseil avec l'entretien d'explicitation, qui est un autre type d'entretien permettant l'analyse des pratiques et une transformation des pratiques d'apprentissage, afin d'éclairer la spécificité de l'entretien de conseil.

sait⁵²» (Gremmo M-J., 1995, p.35). Toutefois, dans les deux types d'entretien évoqués, le statut de la verbalisation n'est pas le même. L'entretien d'explicitation vise à faire verbaliser à l'apprenant des connaissances déjà conscientisées et des « savoirs en acte, préréfléchis » (Vermersch P., 1994, p. 86), afin de lui permettre de remédier à ses difficultés. Pour cela, l'entretien d'explicitation recourt à une démarche sensorielle. Si l'entretien de conseil vise à permettre à l'apprenant de remédier à ses difficultés par une meilleure appréhension de sa situation d'apprentissage, il vise également à lui permettre de mesurer sa capacité d'apprentissage en autodirection, par rapport à la qualité et la quantité des concepts qu'il utilise pour décrire son apprentissage. L'entretien de conseil recourt principalement à :

- une *démarche cognitive*, c'est-à-dire fondée sur les savoirs et savoir-faire que possède l'apprenant et qu'il met en jeu dans la mise en place de son apprentissage ;
- une *démarche métacognitive*, en ce qu'elle permet à l'apprenant de mettre au jour des connaissances relatives aux constantes dans sa manière de travailler, des connaissances relatives aux éléments déterminés par la nature de la tâche à accomplir, et des connaissances concernant la manière de se comporter en face d'un problème précis (Romainville M., 1993).

Dans l'approche cognitive de l'apprentissage que développe l'entretien de conseil, l'explicitation des actions donne à voir au conseiller les connaissances que l'apprenant a développées dans la réalisation de son apprentissage, lors de son travail autonome. Ainsi, il nous apparaît que la démarche de l'entretien de conseil agit davantage sur la *conception* de l'apprentissage que sur sa *réalisation*.

4.2.2- Mise en discours de l'apprentissage

La verbalisation que l'apprenant fait de son apprentissage a plusieurs fonctions. Nous empruntons à R. Scollon (2001) les relations qu'il établit entre le discours et l'action, pour caractériser les relations entre le discours de l'apprenant et son action d'apprentissage. Selon R. Scollon,

- le discours sert à *médiatiser* l'action : dans les entretiens de conseil, le discours de l'apprenant est le seul accès que possède le conseiller à l'apprentissage tel qu'il est mis en place. Contrairement aux pratiques d'entretien d'explicitation, au cours desquelles le formateur peut avoir accès à des observables ou des traces de l'apprentissage, le conseiller, en entretien de conseil, construit son intervention *d'après le discours de l'apprenant* ;

- le discours sert à *préplanifier* l'action : cela relation renvoie aux discours procéduraux, aux consignes et autres formes de prescription qui aident l'apprenant à orienter

⁵² Nous soulignons.

son apprentissage. Dans notre contexte, il s'agit également du deuxième moment de l'entretien de conseil dont l'action est orientée vers la préparation de l'action future et la détermination d'un programme, d'un projet ou d'un plan d'apprentissage ;

- le discours sert à *reconfigurer* l'action : la verbalisation que l'apprenant fait de son apprentissage est une reconstruction a posteriori, à distance de la réalisation de l'action et à partir d'une position différente (elle a lieu plusieurs jours voire plusieurs semaines après l'activité d'apprentissage et, d'une certaine manière, l'engagement de l'apprenant dans la réalisation de ses activités d'apprentissage n'est plus accessible à la verbalisation). Par ses pratiques narratives, il relit ses activités d'apprentissage en se les rendant intelligibles, en fonction de ce qu'il perçoit des attentes de son allocutaire.

La verbalisation que l'apprenant fait de son travail autonome est centrale au déroulement de l'apprentissage, tel qu'il est conçu dans les systèmes en autodirection que nous étudions. Elle est à l'initiale de l'échange par lequel se construit l'apprendre à apprendre, mais aussi de la relation entre l'apprenant et le conseiller. M-J. Gremmo caractérise ainsi le discours de l'entretien de conseil comme un « lieu de rencontre pédagogique » :

« l'entretien de conseil repose sur l'hypothèse que c'est par **la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques**⁵³. Un rôle central est donné à la **puissance de structuration du discours**. Quand un apprenant est amené à formuler pour le conseiller la manière dont il construit son activité d'apprentissage et les raisons qui justifient ses décisions, il est en fait conduit à rendre explicite, en premier lieu pour lui-même, les catégories cognitives qu'il utilise et à en évaluer la pertinence. En écho, c'est par le discours que le conseiller va donner à connaître à l'apprenant les critères utilisables pour l'apprentissage. C'est par le discours qu'ils négocient la mise en place de procédures de travail satisfaisantes pour l'apprenant » (Gremmo M-J., 2003, p. 159-160).

Toutefois, la fonction et la valeur qu'accordent les systèmes d'apprentissage autodirigé de notre corpus à la verbalisation de l'apprentissage par l'apprenant nous semblent poser question. En faisant de l'activité de langage un instrument permettant le développement de l'apprendre à apprendre, la situation d'apprentissage en autodirection donne à la verbalisation une nouvelle acception, par rapport à la salle de classe. Dans l'entretien de conseil, la verbalisation que l'apprenant fait de son apprentissage remplit une double fonction : elle permet à la fois à l'apprenant de *se distancier* de son travail, par le biais d'une activité intellectuelle de remémoration, de configuration et d'évaluation ; elle permet également au

⁵³ Nous soulignons.

conseiller d'*accéder au travail réalisé* par l'apprenant, par le biais de descriptions procédurales et par la mise en mots de l'expérience telle que l'apprenant l'a vécue, en termes notamment de commentaires à valeur axiologique. Cette description permet donc également à l'apprenant de *prendre conscience de ce qu'il fait* dans son action d'apprentissage.

En ce sens, il nous paraît intéressant d'établir un rapprochement entre les pratiques discursives développées dans l'entretien de conseil et celles développées dans le cadre de l'analyse des pratiques. En effet, la démarche de l'analyse des pratiques est de permettre à l'apprenant de se former à partir de la compréhension de ses pratiques. La prise de conscience par l'apprenant de ce qu'il fait lui permet ensuite de pouvoir les transformer. Dans la mesure où l'entretien de conseil vise également une transformation du comportement de l'apprenant vers davantage d'autonomie, il nous paraît intéressant de questionner les modalités et la fonction de la description que fait l'apprenant de son travail dans l'évolution de son comportement. En d'autres termes, il s'agit de se demander en quoi l'activité langagière que l'apprenant développe autour de son apprentissage est un levier d'autonomisation, c'est-à-dire en quoi le langage permet à l'apprenant de se positionner par rapport à des normes d'apprentissage antécédentes, composant sa culture d'apprentissage et sa culture langagière, et lui permet de se les réapproprier et/ou de les transformer.

Pour nous, cette question prend toute sa pertinence si on la situe à la suite des réflexions menées sur les liens entre le langage et le travail, et plus spécifiquement entre le langage et l'activité, dans le sens que lui donne l'ergonomie de langue française, c'est-à-dire l'action par laquelle le sujet re-conçoit la tâche pour lui donner d'autres buts et réaliser d'autres mobiles que ceux prévus par les organisateurs (Clot Y., 1995). Les travaux issus de la linguistique du travail, notamment au travers du réseau *Langage et Travail*, de l'ergonomie et de l'ergologie (Schwartz Y., 2000) et de la psychologie du travail (Clot Y., 1996) ont contribué à mettre en évidence la difficulté pour le locuteur de rendre compte de son activité de travail. En effet, à un niveau cognitif, certains savoirs apparaissent comme difficilement verbalisables, comme les activités automatisées et routinières, au contraire des activités qui demandent une prise de conscience et qui sont plus réflexives. A un niveau plus social, certaines activités sont également difficiles à verbaliser parce qu'elles vont à l'encontre des normes d'action définies socialement. Par exemple, dans notre cas, l'apprenant peut avoir des difficultés à avouer qu'il a utilisé la transcription des enregistrements audio pendant ses différentes écoutes, dans la mesure où cette pratique est qualifiée de « tricherie » dans certaines cultures d'apprentissage relevant de certains modèles d'enseignement de langues,

puisque la transcription y est utilisée comme corrigé. L'activité langagière requiert donc un accompagnement spécifique. Les travaux sur l'analyse des pratiques langagières dans les situations de travail ont également contribué à montrer qu'elles diffèrent selon l'aspect du travail envisagé. Nous entendons par aspect ce qui relève de la distinction établie par les ergonomes entre le travail réel et le travail prescrit. Chacun de ces deux aspects du travail donnent ainsi lieu à une activité langagière différente. Pour J. Boutet et B. Gardin,

« on peut dire que le travail prescrit est fortement codé dans du discursif, qu'il donne lieu à une importante production symbolique, en particulier écrite, sous la forme des règlements, des notices, des procédures, des schémas ; bref un ensemble de discours qui décrivent et prescrivent le travail tel qu'il doit être accompli. En revanche, le travail réel ne donne pas lieu à un même type d'activité de verbalisation et d'écriture. Il se fait, il s'accomplit et il est par excellence le lieu des savoir-faire incorporés. Il est aussi le lieu du secret, de ce qui ne doit pas se dire à l'extérieur de l'équipe ou du bureau, parce qu'il est le lieu où on n'agit pas et où on ne parle pas comme il est prescrit de le faire. La prescription du travail trouve facilement à se couler dans le moule du langage, mais le travail réel, avec ce qu'il implique d'inventivité, de découverte, de réponse immédiate aux multiples aléas et aussi de 'tricherie' avec les façons prescrites de procéder, est plus difficile à énoncer » (Boutet J. & Gardin B., 2001, p. 109).

Il nous semble que la distinction entre le *travail prescrit* et le *travail réel*, et donc entre l'activité langagière du prescrit et l'activité langagière du réel, permet de mieux cerner ce que fait l'apprenant lorsqu'il verbalise son apprentissage au cours de l'entretien de conseil. L'entretien de conseil contribue-t-il à ce que l'apprenant mette en place une parole instituée, routinisée, de son apprentissage, ou vise-t-il à faire émerger les compétences que l'apprenant a développées au cours de son apprentissage et qu'il ne parvient pas encore à dire ? Sur quel aspect du travail de l'apprenant se construit la capacité d'apprendre en autodirection ? Afin d'explorer plus avant les relations qu'entretiennent l'activité langagière et l'activité d'apprentissage, dans l'entretien de conseil, nous souhaiterions questionner trois aspects des implications de la reconfiguration de l'activité sur la possibilité de rendre compte de l'activité d'apprentissage.

4.2.2.1- Verbalisation de l'activité et activité de verbalisation

Le lien qu'entretiennent le faire et le dire est souvent discuté dans les travaux portant sur l'analyse des pratiques, notamment dans les travaux portant sur l'analyse de l'activité (Leplat J., 1995). Dans ces travaux, l'analyse de J. Bruner (1991) est souvent reprise, notamment autour de la notion "d'action située" qui rend contingent l'action à son environnement.

Selon J. Bruner, le dire est toujours une reconfiguration du faire, qu'il en indique les intentions sous-jacentes, ou qu'il en présente les marques de subjectivité qui traduisent l'implication de l'apprenant dans le faire. Il n'est donc pas un simple reflet du faire. Dans les dispositifs d'entretien de conseil que nous étudions, le contrat de communication qui lie l'apprenant au conseiller tend à rendre univoques les liens entre le faire et le dire : l'apprenant dit ce qu'il fait, et ce, afin que puissent se réaliser les relations d'aide et de conseil, qui reposent sur une confiance mutuelle dans la parole donnée. Il nous semble que, dans la théorie du conseil, le dire cherche à traduire de manière relativement objective le rapport que l'apprenant entretient avec son activité. Il s'agirait donc d'une approche cognitive du rapport au réel, à la différence des travaux sur l'analyse de l'activité (en ergonomie, en ergologie et en psychologie du travail) qui montrent le rôle fondamental joué par la *subjectivité* dans la relation de l'homme au travail (Clot Y., 1995 ; Schwartz Y., 1997). Certes, le conseiller tient compte des intentions de l'apprenant, mais l'intention ne sert pas d'indicateur de subjectivité mais plutôt d'indicateur de planification, afin d'évaluer l'écart entre le travail réalisé et le travail envisagé. Pour nous, cette démarche est révélatrice de la conception de l'apprentissage qui sous-tend les entretiens de conseil, et donc de *la théorie de l'action* retenue par les dispositifs en autodirection que nous étudions. Cela pose question quant aux moyens auxquels ont recours les conseillers pour transformer les pratiques des apprenants.

4.2.2.2- *La réalisation verbale de la capacité d'apprendre*

Le deuxième aspect que nous jugeons important pour éclairer l'articulation entre l'activité langagière et l'activité d'apprentissage est la manière dont l'apprenant met en discours ses activités d'apprentissage, lors de l'entretien de conseil. Nous soulignons que l'apprenant apprend au cours des entretiens à mettre en mots ses activités. En effet, les premiers entretiens permettent de constater quelques hésitations de la part de l'apprenant à verbaliser son apprentissage, quant au contenu et à la qualité et à la quantité des informations qu'il doit fournir au conseiller. Nous pouvons ainsi parler d'une démarche heuristique de mise en mots. Toutefois, l'apprenant est guidé par les balises formées par l'intervention du conseiller (questionnements, demandes d'explicitation), ainsi que par le cadre général de l'échange qui se dégage au cours de l'histoire interactionnelle qu'il construit avec le conseiller (un moment de compte-rendu des activités et de recherche de solutions aux difficultés rencontrées lors du travail autonome et un moment de préparation du travail à faire, avec un temps de prise de décision).

De plus, l'écho que le conseiller donne à ce qu'il fait lors de son travail autonome, ainsi qu'à ce qu'il en dit (reformulation, négociation, appréciation), lui permet de dégager un certain nombre de *normes de configuration discursive de l'apprentissage*, normes qu'il peut ensuite choisir de négocier avec le conseiller. Par exemple, l'apprenant peut décrire plutôt ses procédures d'apprentissage que les savoirs et les savoir-faire qu'il en a retirés, c'est-à-dire adopter un mode plus descriptif qu'évaluatif. Il peut choisir de justifier plus ou moins les démarches qu'il adopte, etc. L'échange en face à face favorise un rapport dialogique, comme nous l'avons vu⁵⁴. Les rapports interdiscursifs et interlocutifs permettent la circulation des termes, des modèles d'évaluation et des normes. Ainsi, l'interaction de conseil contribue à fabriquer un 'prêt à parler', selon l'expression de M. Bakhtine (1984) qui permet à l'apprenant de traduire son activité.

Néanmoins, d'autres discours sur l'apprentissage traversent également l'interaction de conseil. L'apprenant se fait ainsi l'écho des discours sociaux qui circulent sur l'apprentissage des langues⁵⁵ ou des discours d'autres personnes (pairs, familiers, personnes-ressource) et qu'il convoque pour verbaliser son travail, comme nous l'observons dans les entretiens de conseil que nous étudions. Le caractère *polyphonique* du discours fonctionne comme une aide à la mise en mots, l'apprenant empruntant à autrui des manières de dire l'apprentissage et se positionnant par rapport à ces discours. Cependant, cette polyphonie fait également écran à l'expérience vécue par l'apprenant, en masquant notamment les traits personnels de son rapport à l'activité réalisée. Ce dernier aspect peut entraver le bon déroulement de la formation par l'analyse des activités d'apprentissage.

Ainsi, l'entretien de conseil permet de développer *un savoir-dire* qui participe du développement de la capacité d'apprendre en autodirection, puisque ce savoir-dire permet d'accéder à un certain niveau d'abstraction et de conceptualisation. A la différence de la verbalisation de l'activité ouvrière (Boutet J., 1995 ; Schwartz Y., 1989) au sujet de laquelle de nombreux chercheurs ont pu observer que parler du travail, en rendre compte, le raconter à autrui « c'est difficile à expliquer, c'est compliqué, faudrait venir voir » (Boutet J. & Gardin B., 2001, p. 109), la verbalisation de l'activité d'apprentissage dispose déjà d'un 'prêt à parler' constitué par la culture scolaire et les différentes cultures d'apprentissage, mais aussi par les discours sociaux, publics ou familiers, sur l'apprentissage, et plus particulièrement dans notre cas, sur l'apprentissage des langues étrangères. Pour nous, la présence de ces

⁵⁴ Cf. p.65- 66.

⁵⁵ A titre d'exemple, nous tirons de notre corpus les représentations suivantes chez les apprenants : « on n'apprend plus facilement les langues quand on est jeune » A3 ; « la seule vraie méthode pour apprendre c'est l'immersion » A4, etc.

différents discours soulignent l'importance de rendre l'apprenant conscient de ses représentations. En effet, c'est en lui permettant de se distancier de certaines représentations qu'il pourra davantage se positionner par rapport aux discours existants, et ainsi trouver sa propre parole pour restituer au plus juste son activité d'apprentissage. Et c'est peut-être seulement à cette seule condition que la parole peut être un gage de transformation de l'action.

Chapitre 5 : Entretien de conseil et processus de transformation de la démarche d'apprentissage

5.1- Identification des leviers pour le développement de pratiques autonomes

5. 1. 1- Stratégies et représentations

De manière générale, dans les travaux de langue française et de langue anglaise, l'intervention du conseiller, au cours des entretiens de conseil, est décrite comme portant essentiellement sur deux aspects de la démarche d'apprentissage : les stratégies d'apprentissage et les représentations de l'apprenant sur le processus d'apprentissage et sur la langue :

- dans les *stratégies d'apprentissage*, on distingue les stratégies *cognitives*, qui concernent le traitement de l'objet d'apprentissage telles que la mémorisation, la répétition, la déduction, par exemple, et les stratégies *métacognitives*, qui concernent la réflexion sur le processus d'apprentissage, notamment en termes de planification, de pilotage et d'évaluation (Little D., 2000b). Dans les années 70, l'accent était mis sur le développement par l'apprenant des stratégies utilisées par les 'bons apprenants de langue' (Rubin J., 1975). La tendance qui s'est dégagée des années 90 plaide plutôt pour le développement par l'apprenant d'une certaine *flexibilité* à recourir à des stratégies variées, selon les situations d'apprentissage (Ellis R., 1995) ;

- sous le terme de *représentation*, que nous choisissons comme terme générique, nous distinguons les notions d'attitudes, de croyances, de valeurs et de représentations à proprement parler. Plusieurs facteurs interviennent dans l'adoption par l'apprenant d'une démarche d'apprentissage différente. Pour L. Dickinson (1987), *l'attitude de l'apprenant envers l'apprentissage* est une notion fondamentale pour le développement de la démarche d'apprentissage autodirigé. A. Wenden (1991, p.53) distingue ainsi deux attitudes fondamentales :

- les attitudes de l'apprenant envers *son propre rôle* dans l'apprentissage

- les attitudes de l'apprenant envers sa *capacité d'apprendre* et la *prise de responsabilité* de son apprentissage.

Plusieurs auteurs ont également proposés différentes typologies pour catégoriser les représentations ayant un rôle sur la transformation par l'apprenant de sa démarche d'apprentissage. P. Riley (1997) isole notamment deux types de représentations :

- celles relevant du domaine des croyances et des représentations sociales relatives au *langage et au discours* (les représentations sur la langue) ;
- celles relevant du domaine des croyances et des représentations sociales relatives à *l'apprentissage des langues* (les représentations sur l'apprentissage).

Le terme générique de représentation comporte ainsi tout à la fois une *dimension sociale* et une *dimension individuelle*. En effet, l'apprenant construit ses représentations progressivement au cours de son passé éducatif et aux contacts des discours ambiants sur l'apprentissage des langues, auxquels il est plus ou moins sensible. Il s'agit également d'une dimension individuelle, dans la mesure où il renvoie, avec les notions d'attitude et de valeur, à la relation que l'apprenant entretient avec son propre apprentissage et qui nourrit son expérience personnelle. Cette relation est généralement décrite en termes d'engagement et d'implication. De plus, les représentations influençant la transformation des pratiques d'apprentissage portent sur *l'apprenant-sujet*, pour L. Dickinson, A. Wenden, et sur *l'objet* de l'apprentissage, pour P. Riley.

Les représentations jouent un rôle majeur dans le processus de transformation de l'action d'apprentissage et ce, pour deux raisons : elles orientent les choix et les actions de l'apprenant qui s'engage dans l'apprentissage autodirigé (Carette E. & Castillo D., 2004), et elles peuvent constituer un obstacle à la mise en place de nouveaux comportements (Broady E. & Kenning M-M., 1996 ; Holec H., 1999). En effet, pour S. Cotterall :

« these beliefs will affect (and sometimes inhibit) learners' receptiveness to the ideas and activities presented in the language class, particularly when the approach is not consonant with the learners' experience. (...). By exploring (these) beliefs, learners and teachers can hope to construct a shared understanding of the language learning process and of the part they play in it. This awareness is an essential foundation of learner autonomy»⁵⁶ (Cotterall S., 1995, citée par Riley P., 1997, p.135).

L'intervention du conseiller permet donc la construction de représentations construites et partagées au sein de la culture d'apprentissage dont relève le système d'apprentissage en

⁵⁶ «Ces représentations affectent (et parfois entravent) la réceptivité des apprenants aux idées et activités présentées dans la salle de classe, particulièrement quand cette approche ne coïncide pas avec l'expérience des apprenants. (...). En analysant ces représentations, les apprenants et les enseignants peuvent espérer construire une compréhension mutuelle du processus d'apprentissage des langues et du rôle qu'ils jouent dans ce dernier. Cette prise de conscience est un fondement essentiel de l'autonomie de l'apprenant » (Notre traduction).

autodirection dans lequel l'apprenant évolue, et contribue ainsi à la modification de son comportement d'apprentissage. Quels moyens utilise le conseiller ? Selon M-J. Gremmo (2003), il s'agit de conduire l'apprenant « à expliquer les représentations qui interviennent dans ses choix d'apprentissage, de manière à déclencher chez lui une évolution vers la construction de représentations plus adéquates pour la mise en place d'un apprentissage plus efficace, grâce à **une confrontation avec les propositions d'un observateur "expert"**⁵⁷ » (Gremmo M-J., 2003, p. 159).

En guise de synthèse du processus de transformation de la démarche d'apprentissage autodirigé, tel qu'il se manifeste dans les entretiens de conseil, et des diverses intrications qu'entretiennent entre elles les composantes de la démarche d'apprentissage, nous empruntons le modèle suivant à E. Broady & M-M. Kenning (1996, p.15)⁵⁸ :

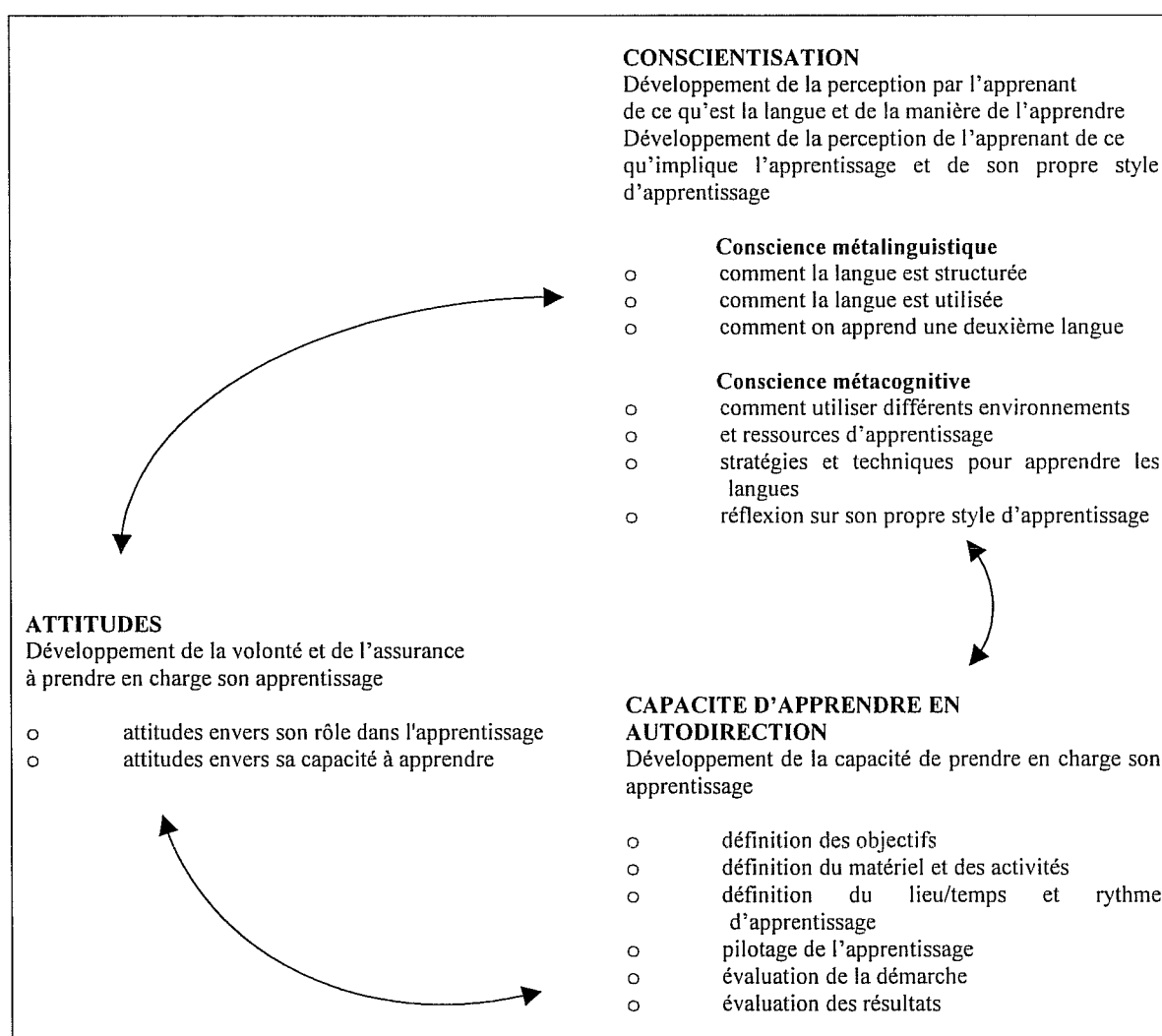


Figure 3.- Modèle de l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues

⁵⁷ Nous soulignons.

⁵⁸ Notre traduction.

Ce modèle met en exergue les trois points d'intervention du conseiller pour faire évoluer la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Nous y retrouvons le rôle accordé à la *conscientisation* et au développement de *la capacité d'apprendre*, que nous avons commentés antérieurement et qui correspondent aux stratégies de conseil employées par les conseillers dans les systèmes en autodirection que nous étudions⁵⁹. Le troisième élément du modèle proposé n'est pas, selon nous, de même nature que les deux premiers, dans la mesure où il ne relève pas de savoirs et de savoir-faire, mais plutôt de *traits subjectifs* tels que la motivation, la perception de soi et l'investissement personnel. Il requiert ainsi d'autres stratégies de conseil que nous chercherons à identifier à l'appui de notre corpus.

5.1.2- Démarche d'apprentissage et comportement d'orientation

Dans le cadre de l'entretien de conseil, la démarche d'apprentissage est appréhendée par le biais de l'analyse que l'apprenant fait de son comportement d'apprentissage. Dans les systèmes en autodirection que nous étudions, l'entretien de conseil vise à agir plus particulièrement sur 'le comportement d'orientation' de l'apprenant (Holec H., 1996), défini comme l'ensemble des actions et des activités par lesquelles l'apprenant met en œuvre les stratégies qu'il a choisies, pour lui permettre d'atteindre les acquisitions visées. Le comportement d'orientation se traduit par trois éléments :

- la *prise en charge*, par l'apprenant, de son apprentissage ;
- la *prise de décisions* concernant la conception et la réalisation de son projet d'apprentissage ;
- par la *prise de contrôle* de son apprentissage.

Cela signifie donc que l'*analyse* du comportement d'orientation porte à la fois sur les modalités de réalisation de l'apprentissage et sur les modalités de conception de l'apprentissage.

La démarche de transformation de l'action d'apprentissage repose donc sur deux hypothèses :

- la modification des représentations engendre la modification des comportements d'apprentissage ;
- agir sur la conception de l'apprentissage permet d'agir sur sa réalisation.

Nous souhaitons, dans cette partie, discuter de ces deux hypothèses qui déterminent les modalités d'accompagnement du conseiller pour la modification, par l'apprenant, de son

⁵⁹ Cf. Chapitre 4, points 4.1, p. 65 et 4.2, p. 69.

comportement. Pour ce, nous analysons la conception de l'apprentissage qui sous-tend le dispositif de l'entretien de conseil, dans les systèmes composant notre corpus. Nous questionnons ensuite cette conception de l'apprentissage, à la lumière des travaux issus de l'analyse des pratiques et de l'analyse de l'activité, plus aptes selon nous à nous permettre d'appréhender la spécificité de l'apprentissage autodirigé.

5.2- L'apprentissage autodirigé et l'approche cognitive

5.2.1- la conscientisation

Lors de l'entretien de conseil, l'apprenant formule un constat sur ses activités d'apprentissage, par lequel il porte un diagnostic sur ce qu'il a fait. En effet, il ne s'agit pas pour l'apprenant de simplement rendre compte de son travail, mais d'évaluer ses activités en fonction des résultats qu'il a obtenus, en termes de performances langagières et d'apprentissage, et en fonction des modalités d'apprentissage qu'il a mises en place. Le conseiller aide ainsi l'apprenant à analyser son parcours d'apprentissage en fonction du but qu'il s'est fixé. La verbalisation de son comportement, en tant que manifestation extérieure, évidente et repérable, de sa démarche d'apprentissage, donne accès à la chaîne de décisions par laquelle l'apprenant détermine ses actions. Le *processus décisionnel* participe de son autonomisation, dans la mesure où en prenant des décisions sur le déroulement de son apprentissage, l'apprenant prend en charge son apprentissage, ainsi que son contrôle. Ce sont donc principalement les décisions prises et à prendre par l'apprenant qui font l'objet de discussions entre l'apprenant et le conseiller, et qui jouent un rôle de levier pour la transformation de sa démarche d'apprentissage.

5.2.2- la planification

Le discours du conseiller, dans l'interaction de conseil, structure, en quelque sorte, la conception de la démarche d'apprentissage de l'apprenant, en balisant les décisions que l'apprenant doit prendre par le biais de questions récurrentes dans la série d'entretiens de conseil sur ses objectifs d'apprentissage. L'apprenant détermine ainsi des objectifs langagiers et des objectifs d'apprentissage qui lui permettent d'inscrire son action dans un projet d'apprentissage. Ce projet se concrétise avec l'aide du conseiller, par la mise en place d'une planification du travail à réaliser, planification qui correspond au deuxième temps du processus de transformation.

Le rôle joué par la détermination des buts dans l'autonomisation de l'apprenant apparaît clairement dans le fonctionnement des deux systèmes que nous étudions. Dans le dispositif

D1, la co-détermination des buts avec le conseiller permet à l'apprenant d'orienter sa démarche d'apprentissage, notamment au moment de la planification. Dans le dispositif D2, les objectifs sont le premier des quatre critères, apparaissant sur la fiche de suivi de l'apprenant, qui balisent sa conception de l'apprentissage et, en tant que premier critère, ils déterminent ainsi le choix des autres critères, notamment les supports et les techniques auxquels l'apprenant va recourir⁶⁰.

Dans les entretiens de conseil, le conseiller accompagne l'apprenant à procéder systématiquement à un va-et-vient entre l'idée qu'il se fait du résultat de son apprentissage et les moyens qu'il met en oeuvre pour y parvenir. Le but que l'apprenant donne à son apprentissage détermine les moyens qu'il va utiliser. Toutefois, ce processus s'inscrit dans une dynamique puisque, comme nous l'avons vu avec H. Holec et M-J. Gremmo (1986/1987), la détermination des buts fluctue et se construit tout au long de la réalisation de l'apprentissage, en fonction de l'interaction que vit l'apprenant avec son environnement d'apprentissage.

Ainsi, pour résumer la conception de l'action de l'apprenant dans les systèmes en autodirection que nous étudions, nous pouvons dire avec E. Carette et D. Castillo :

« 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 » (Carette E. & Castillo D., 2004, p.77).

Pour nous, cette conception de l'action s'inscrit dans la tradition intellectualiste qui a nourri la plupart des *approches cognitives*. Dans cette conception de l'action d'apprentissage, la capacité qu'a l'apprenant à connaître et à reconnaître son fonctionnement cognitif et métacognitif est primordiale. D'où l'importance accordée à l'évolution des représentations, par une étape de conscientisation, et à l'apport de savoirs et savoir-faire qui permettent de déterminer des stratégies cognitives et métacognitives. En effet, dans l'approche cognitive, le comportement est conçu comme « déclenché par des instructions motrices venant de la manipulation des représentations » (Olry P. & Bautzer E., 2003, p. 37). Dans l'entretien de conseil, tout se passerait donc comme si une conception plus informée et plus adaptée de son apprentissage permettait à l'apprenant de modifier la conception de son comportement, et de

⁶⁰ Cf. description de la fiche Conseil, p. 42-43 (Annexe 1, p. 350).

parvenir à réaliser ce changement de comportement dans l'action. Cette conception de la transformation du comportement de l'apprenant établit une relation quasiment de cause à effet entre la conception et la réalisation.

5.3- Vers la prise en compte de la dimension subjective de l'action dans la transformation des pratiques d'apprentissage

5.3.1- Quelles limites pour les modèles rationnels de l'action face à la notion d'autonomie ?

Comme nous l'avons vu, le processus de transformation de la démarche d'apprentissage de l'apprenant s'articule en deux temps avec d'un côté, une discussion autour de la verbalisation par l'apprenant de son comportement dans l'apprentissage et de l'autre, une discussion autour de la planification des actions futures. Toutefois, plusieurs auteurs ont formulé des critiques à l'égard d'une approche rationnelle de l'action, comme la développe l'approche cognitive, même si dans cette dernière approche, la dimension subjective de l'apprentissage n'est pas totalement absente. Comme le rappellent E. Broady et M-M. Kenning, cette double dimension est constitutive de la notion d'autonomie. Pour elles,

« The foundation for the learner autonomy view lies, on the one hand, in work in cognitive psychology which suggests that learning is more effective if the learner integrates knowledge within a personal framework, and on the other, from humanistic psychology, with its emphasis on promoting learners' self-esteem through personal 'ownership' of learning. As L. Dickinson points out, a strong connection is made in the educational psychology literature between learner autonomy and motivation»⁶¹ (Broady E. & Kenning M-M., 1996, p.9-10).

Ainsi, par un jeu de regards croisés, nous discuterons trois aspects issus des critiques faites à l'encontre d'une approche rationnelle de l'action :

- (1) le caractère verbalisable/non-verbalisable de l'action
- (2) le caractère conscient/sub-conscient de l'action
- (3) la nature du lien entre conception et réalisation

(1) Comme nous l'avons vu précédemment, l'apprenant développe auprès du conseiller un savoir-dire qui lui permet de transformer ses expériences d'apprentissage en narration. Ce que

⁶¹ « Le fondement de l'idée de l'autonomie de l'apprenant se trouve, d'une part, dans la psychologie cognitive qui suggère que l'apprentissage est plus effectif si l'apprenant intègre le savoir au travers d'un cadre personnel, et d'autre part, dans la psychologie humaniste qui met l'accent sur le développement de l'auto-estime des apprenants par le truchement d'une 'possession' personnelle de l'apprentissage. Comme L. Dickinson le souligne, un lien solide est établi dans les écrits de psychologie de l'éducation entre l'autonomie de l'apprenant et la motivation » (Notre traduction).

verbalise l'apprenant correspond, en quelque sorte, à la partie partagée et partageable de son action d'apprentissage. En effet, l'apprenant verbalise en priorité ce qui relève des pratiques qu'il identifie comme *légitimes* à ses yeux et aux yeux du conseiller. Il verbalise également ce qui relève des pratiques qui lui ont été *transmises* antérieurement, au cours de son passé éducatif. Néanmoins, toute une partie de l'action de l'apprenant demeure plus implicite et donc plus difficilement verbalisable. Les travaux issus de l'ergologie (Y. Schwartz, 2000) montrent que les sujets formulent avec difficulté ce qui relève de l'"activité", que nous définissons ici comme la gestion du singulier de l'action. Dans notre contexte, tout ce qui relève de l'émergent et du contingent est plus difficilement verbalisable par l'apprenant, ainsi que ce qui touche à des enjeux d'ordre subjectif qui apparaissent en filigrane de l'action et dont il n'est pas toujours conscient.

(2) Selon B. Lahire (1998, p.183) les théories de l'action et de l'acteur présentent deux conceptions antagonistes des relations qu'entretient l'acteur à l'action :

- soit l'action relève de l'ordre de la stratégie consciente, du calcul, de la décision rationnelle, de la réflexivité ou de l'intentionnalité consciente ;
- soit de l'ajustement pré-réflexif, infra-conscient aux situations pratiques, du sens pratique et de l'improvisation.

Si nous regardons les compétences clés liées à l'autoformation et, plus particulièrement, à l'autodirection, nous retrouvons les deux tendances énoncées ci-dessus. N. Tremblay (2003, p.162), par exemple, fait état de la compétence de "se connaître en apprentissage" et de celle "de réfléchir dans et sur l'action", qui s'apparentent toutes deux à la première conception dégagée par B. Lahire, tandis que la compétence de "tolérer l'incertitude" et celle de "s'ajuster aux événements" s'apparent davantage à la deuxième conception. Les qualités de "débrouillardise" et d'"initiative" (Confessore G., 2002) sont également souvent évoquées pour qualifier l'action de l'apprenant autonome et renvoient plutôt à la deuxième conception énoncée par B. Lahire. Nous avons vu, dans les systèmes en autodirection que nous étudions, que le processus de transformation de l'action d'apprentissage repose en grande partie sur la capacité de l'apprenant à établir un plan ou un projet d'apprentissage, qui déterminera le comportement à mettre en œuvre. Or toutes les actions de l'apprenant ne relèvent pas forcément d'un choix conscient, comme par exemple dans le cas de routines et de savoirs incorporés.

(3) Pour M. Linard (2002), l'étude des usages spontanés des apprenants « met en évidence **toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace**⁶²: en particulier les tensions entre intention et réalisation, objectif et stratégie, pratique et théorie, contraintes sociales et autonomie individuelle » (*ibid.*, p.144). Ainsi, la promotion du développement de l'autonomie de l'apprenant interroge les logiques d'action que prônent habituellement les dispositifs en autodirection. A l'instar de ce que M. Linard observe avec l'explosion des TIC dans l'éducation et la formation, nous pensons que dans les dispositifs en autodirection,

« les modèles rationnels classiques de l'organisation du travail et de l'instrumentation objective de la connaissance ne suffisent plus, pas plus que la trilogie prévision-planification-organisation. Les définitions étroitement locales et fonctionnelles des « agents », buts, tâches et contenus de l'action et de la connaissance sont dépassées. Elles doivent s'ouvrir au contexte planétaire de complexité et d'incertitude suscité par les TIC [et par les dispositifs ouverts⁶³], aux nouvelles conditions de l'action humaine qui en résultent et aux nouvelles exigences que pose sa conduite par des « acteurs » humains réels en situation réelle » (Linard M., 2002, p.145).

Ce qui change, en termes d'action, dans les dispositifs en autodirection, c'est que l'on ne peut plus qualifier l'action de l'apprenant comme l'exécution de tâches bien spécifiées. En effet, le travail autonome renvoie l'apprenant tout à la fois aux composantes subjectives qui colorent la réalisation de son action et à ses marges de liberté d'action. Les dispositifs d'accompagnement à l'apprentissage en autodirection ont à inventer de nouveaux équilibres entre les contraintes organisationnelles des tâches à réaliser et l'autonomie de l'action individuelle. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, pour expliquer cette autre conception de l'action en autodirection, nous trouvons éclairant le recours aux concepts issus de l'ergonomie de langue française avec la distinction entre activité prescrite et activité réelle (Amalberti R. ; De Montmollin M. & Theureau J., 1991), qui met au jour les dimensions formelles (prescrit) et empiriques (réel) de l'action. Dans ce contexte, la planification de l'apprentissage relève moins d'un programme d'action que d'une *ressource d'action potentielle*, selon l'interprétation des enjeux de la situation que l'apprenant fait dans sa situation d'apprentissage singulière.

A partir de ces interrogations sur le lien causal entre la conception et la réalisation que postule la théorie du conseil, dans son processus de transformation de la démarche

⁶² Nous soulignons.

⁶³ Nous ajoutons la parenthèse.

d'apprentissage de l'apprenant, il nous apparaît qu'un certain nombre d'éléments relevant de la dimension subjective de l'action interviennent dans la mise en œuvre de cette transformation. Nous nous intéresserons à présent au rôle que joue cette *dimension subjective* dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

5.3.2- Les apports de l'analyse de l'activité à la définition de l'autonomie

5.3.2.1- Proposition de reconfiguration du travail autonome

Le changement de paradigme, de l'instruction à l'autonomie, engendre nécessairement, selon nous, la transformation de la conception de l'action d'apprentissage dans les dispositifs visant l'autonomie de l'apprenant. En effet, l'affaiblissement d'un contrôle extérieur à la réalisation de l'action d'apprentissage et l'importance accordée aux interactions entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage, au sein du dispositif d'autodirection, contribuent à modifier l'organisation de l'action d'apprentissage. Comme le remarque M. Linard (2002) pour les apprenants dans les dispositifs d'apprentissage instrumentés, « l'acteur autonome qu'il s'agit de former n'a plus rien à voir avec l'opérateur taylorien ou l'agent d'exécution rivé aux procédures prescrites de ses micro-tâches » (Linard M., 2002, p.152). A l'instar de la révolution qu'a connue l'organisation du travail, dans nos sociétés post-fordistes, les systèmes d'apprentissage en autodirection inversent le rôle qu'occupe habituellement l'apprenant dans l'organisation de son apprentissage. D'opérateur passif, l'apprenant devient un opérateur *responsable* de son action. De même, l'organisation globale de l'apprentissage, construite antérieurement sur la séparation entre les instances de conception (l'enseignant, les programmes, les méthodes) et les instances d'exécution (les apprenants), disparaît au profit d'une organisation de l'apprentissage relevant de la *direction* de l'apprenant, en termes de conception et de réalisation.

Dans cette nouvelle configuration de l'activité d'apprentissage, les connaissances de l'apprenant, en tant que savoirs construits et intériorisés, lui permettent moins de faire face aux imprévus, forcément nombreux dans une situation d'apprentissage moins prévisible, que dans une situation d'apprentissage en présentiel. L'autonomie apparaît dans ce contexte comme la compétence clef de la nouvelle organisation de l'action. Pour N. Tremblay,

« La nature aléatoire de la démarche et les transactions constantes avec un environnement non prévu pour être éducatif [comme certaines composantes des dispositifs ouverts⁶⁴] demandent une grande tolérance à l'incertitude, en plus d'exiger

⁶⁴ Nous ajoutons la parenthèse.

flexibilité et souplesse. Ces qualités constituent des compétences souvent mentionnées à propos du comportement créateur » (Tremblay N., 2003, p. 171).

Le passage d'un paradigme à l'autre, dans le monde de l'éducation et de la formation, interroge fortement les modalités d'enseignement/apprentissage. Le passage d'une focalisation sur les *connaissances à acquérir pour agir* à une focalisation sur *les compétences à développer dans l'action* rend le modèle de la transmission beaucoup moins pertinent pour aider l'apprenant à progresser, dans la mesure où les compétences ne relèvent pas d'un transfert. En effet, elles se construisent, d'une part, dans l'action et sont idiosyncrasiques, et, d'autre part, dans le vécu de l'expérience.

L'ensemble de ces déplacements contribue ainsi à concevoir l'action de l'apprenant dans son travail autonome comme une *action située*, dans la mesure où l'apprenant est amené, par l'organisation des dispositifs d'apprentissage en autodirection, à construire son activité dans l'instant, selon les difficultés qu'il rencontre, de manière singulière, et en étroite relation avec son environnement d'apprentissage. D'une certaine manière, la constitution d'un dispositif d'apprentissage qui articule un système didactique principal (S. Joshua & C. Felix, 2002), qui relève de l'apprenant et de sa démarche heuristique, avec un système didactique secondaire, qui contraint le conseiller à déterminer ses interventions en fonction des normes d'action adoptées par l'apprenant, implique que l'on réinterroge le lien qui unit action et cognition en situation. En effet, l'action qui se joue à un moment donné est forcément le fruit d'une *re-singularisation par l'apprenant en situation*. Selon L. Suchman (1987), cette action située n'est pas élaborée rationnellement à partir de représentations préexistantes qui la décriraient en détail. Les plans mentaux au mieux cadrent l'action mais ne sont pas opératoires au moment de la mise en œuvre de l'action, toujours contingente des paramètres de la situation. Pour S. Casalfiore (2002),

« Les cognitivistes classiques attribuent aux intentions une fonction d'anticipation des actions qui paraît abusive aux yeux des tenants des approches de l'action située. Pour ces derniers, l'action est loin d'être la simple manifestation des intentions énoncées a priori (...). Le lien qui unit les actions aux intentions n'est pas un lien de détermination où les intentions seraient antérieures aux actions. La dimension intentionnelle de l'activité est liée aux actions mises en œuvre parce qu'elle leur donne sens » (Casalfiore S., 2002, p.83).

Ces éclairages théoriques posent donc question quant à la planification de l'action organisée dans l'entretien de conseil, en amont du temps de travail autonome.

5.3.2.2- Proposition de reconfiguration de la nature de l'intervention du conseiller

Par cette autre définition de l'action de l'apprenant dans les dispositifs en autodirection qu'apporte l'approche située, les modalités d'intervention du conseiller habituellement décrites dans une approche cognitive sont également à réinterroger. En effet, les pratiques du conseiller en entretien de conseil sont habituellement décrites sous la forme de pratiques qui s'apparentent à des *pratiques de supervision*, dans le sens où le conseiller cadre l'analyse que l'apprenant fait de son travail, et vérifie l'adaptation et la pertinence des ressources proposées et utilisées ainsi que des objectifs que l'apprenant se fixe, pour le bon déroulement de l'apprentissage. Il veille également à la construction par l'apprenant de représentations plus adaptées à sa nouvelle situation d'apprentissage. Toutefois, il n'exerce aucun contrôle de type institutionnel. Dans la perspective de l'approche située, ses pratiques vont s'apparenter davantage à l'*accompagnement*, par un travail plus collaboratif, dans la mesure où le conseiller va accompagner des actions en cours, dans leur processus, et par un travail recentré sur *le pôle subjectif de l'apprentissage*, c'est-à-dire en tenant compte du rapport entre le sujet-apprenant et l'action d'apprentissage.

Le passage de l'approche cognitive à l'approche située de l'apprentissage en autodirection permet donc le passage d'une conception « technocentrée » de l'apprentissage, fondée sur les moyens et les techniques mises à la disposition de l'apprenant pour faire évoluer son action d'apprentissage, à une conception davantage « anthropocentrée » (Rabardel P., 1995), qui met au premier plan le développement du sujet-apprenant, dans ses dimensions cognitives, affectives, sociales et historiques, par le biais de ses différentes interactions, pour faire évoluer son action d'apprentissage. Pour nous, ces deux approches ne constituent pas une dialectique, dans la mesure où elles ne s'opposent pas, mais plutôt un *répertoire de ressources*, dans lequel les deux conceptions de l'apprentissage constitueraient des solutions pédagogiques possibles. Cela permettrait d'expliquer la nature différente des stratégies de conseils rencontrées dans les entretiens de conseil composant notre corpus.

La prise en compte du rôle joué par la *subjectivité* de l'apprenant dans la transformation de son action d'apprentissage nous conduit à envisager l'action, moins en termes de comportement, c'est-à-dire en tant que manifestation observable d'une intention d'apprentissage qui la détermine, qu'en termes de pratique et d'activité, plus à même de rendre compte, selon nous, des conditions subjectives qui influencent l'action. Selon nous, la notion de pratique rend compte de l'intrication entre des observables, tels que les gestes, les

conduites et les langages et un répertoire d'actions qui comprend des règles de conduite, des objectifs, des stratégies et des manières de penser. Elle induit donc un certain rapport de l'apprenant aux normes qui constituent sa culture d'apprentissage. Quant à la notion d'activité, elle ne se limite pas non plus à la face matérielle de l'action, mais inclut une phase mentale, intellectuelle comme volitionnelle (Astolfi J-P., 1999). Les notions de mobile et de motif sont centrales à la définition de la notion d'activité. Elles renvoient à ce qui meut l'apprenant dans son apprentissage, mais également à son rapport au monde, aux autres et à lui-même.

Selon nous, les travaux sur l'activité menés en ergologie permettent de mettre au jour un autre aspect définitoire de la notion d'activité qui est l'existence d'une dialectique entre, d'un côté, des normes *auto-déterminées*, que l'apprenant construit dans la singularité de l'action, et, de l'autre côté, des normes *hétérodéterminées* et des normes '*patrimoniales*' (Schwartz Y., 2000, p.292) qui composent le répertoire de l'agir de l'apprenant et qui sont préexistantes et anticipatrices de l'action. L'activité se présente donc comme le lieu où se croisent

« la dynamique subjective qui s'enracine dans une histoire et une culture, avec la singularité d'une situation qui se définit, pour une part, en cours d'action et qui contribue à sa régulation » (Astier P., 2003, p.83).

Cette autre acception de l'activité met au jour le rôle déterminant que jouent la notion de *choix* et de *décisions* dans l'engagement de l'apprenant dans son action d'apprentissage. Elle s'oppose à la conception d'une cognition anticipatrice réduisant l'agir de l'apprenant à l'exécution d'un plan.

Dans la perspective de la transformation de la démarche d'apprentissage de l'apprenant, nous avons montré l'importance de la dimension matérielle et de la dimension programmatique pour faire évoluer le processus d'action de l'apprenant. Ces deux dimensions font l'objet de l'intervention du conseiller, lors des entretiens de conseil. Toutefois, en discutant le lien de causalité que l'approche cognitive conçoit entre le produit de la conception et le produit de la réalisation, nous avons montré le rôle joué par la dimension subjective dans la démarche d'apprentissage de l'apprenant, à l'appui des théories issues de l'analyse des pratiques et de l'analyse de l'activité. Il semblerait donc que la transformation de la démarche d'apprentissage passe par la transformation du sujet-apprenant, par le biais des valeurs et des normes qui déterminent la nature de son engagement dans l'apprentissage.

Pour nous, la relecture de la conception de l'apprentissage dans les systèmes en autodirection, telle qu'elle est définie dans la théorie de l'autonomie sur laquelle reposent les systèmes que nous étudions, met au jour d'autres enjeux qui sous-tendent l'action du conseiller et la dynamique formative de l'entretien de conseil. Par les différentes approches que nous avons croisées, il est apparu que les travaux portant sur le fonctionnement des entretiens de conseil ont principalement décrit le versant objectif, instrumental, de la démarche d'apprentissage, dans sa dimension programmatique et matérielle. D'autres travaux issus de l'analyse des pratiques et de l'activité ont pourtant souligné le rôle déterminant que joue la dimension subjective dans l'apprentissage et, notamment dans une perspective de transformation de la démarche d'apprentissage. Pour nous, ces travaux permettent à la fois d'enrichir la définition de l'autonomie de l'apprenant, en la situant dans l'action et non seulement comme un ensemble de compétences transférables qui compose le répertoire d'actions de l'apprenant autonome et de légitimer certaines pratiques de conseil qui ne relèvent pas du genre du conseil.

PARTIE 2 : Hypothèses, méthodologie de la recherche et recueil de données

Dans la première partie, nous avons présenté le cadre dans lequel se déroulent les pratiques de conseil, en termes d'organisation des dispositifs d'apprentissage, de la finalité du conseil et des moyens utilisés pour permettre à l'apprenant de développer une démarche d'apprentissage plus autonome. Dans la deuxième partie, nous présentons le questionnaire sur lequel s'est fondée notre recherche. Nous avons choisi d'aborder les pratiques professionnelles des conseillers. Notre démarche relève d'une approche compréhensive. Nous choisissons d'appréhender les pratiques de conseil à partir de plusieurs éclairages. Il s'agit, d'une part, de rendre compte des pratiques auxquelles ont recours les acteurs dans l'entretien de conseil, et, d'autre part, d'éclairer les pratiques *observées*, à partir des pratiques *déclarées*, recueillies lors d'entretiens de recherche individuels et collectifs⁶⁵. Dès lors, l'articulation de ces deux ensembles de données permet d'interpréter les pratiques observées, à partir des représentations des acteurs et des mobiles sous-jacents à leurs actions. Par le croisement des données, il est ainsi possible de dégager les grands traits d'un *répertoire de conseil*, à partir de la diversité des pratiques⁶⁶ mises en place par le conseiller pour accompagner l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage en autonomie. Les entretiens individuels, réalisés auprès des conseillers, sur la façon dont ils conçoivent leurs pratiques de conseil permettent de mettre au jour les critères qu'ils retiennent pour "faire leur travail"⁶⁷. Afin d'appréhender la nature de l'accompagnement à l'autoformation, tel que le conçoit le conseil en langues, nous nous sommes interrogée, d'une part, sur les pratiques communicatives des conseillers, et, d'autre part, sur les pratiques formatives auxquels ils recourent dans les entretiens de conseil.

Nous avons fondé notre analyse sur l'étude de quatre conseillères. Par conséquent, le recueil de quatre subjectivités, qui ne sont que le reflet d'une pratique de conseil à un moment donné, ne permet pas toujours de démêler dans les pratiques déclarées ce qui relève, d'une part, du conseil en tant que *genre* professionnel, et ce qui relève, d'autre part, de l'historicité

⁶⁵ Nous avons employé au total trois modalités d'interview : les entretiens semi-directifs pour les apprenants, les instructions au sosie et l'entretien d'autoconfrontation croisée pour les conseillers.

⁶⁶ Nous référençons et distinguons dans les pratiques communicatives observées chez le conseiller différents types de pratique : les pratiques de conseil, les pratiques d'ajustement, les pratiques d'accompagnement, les pratiques transmissives, que nous expliquerons plus avant, dans la troisième partie de notre travail.

⁶⁷ Nous recourons à la formulation très générale « faire son travail », pour rendre compte des différentes dimensions du travail réel à l'œuvre dans cette action. Cela signifie donc « le rendre possible », « le faire de manière satisfaisante », « le faire du mieux possible », « le faire comme on peut », « le faire quand même », etc.

et de la singularité de la série d'entretiens de conseil dans laquelle le conseiller a été observé. Aussi, afin de rendre compte des différentes facettes composant l'*agir de conseil*⁶⁸, nous avons cherché à définir les contours de l'activité de conseil, d'une part, en repérant les traits communs relevant d'un genre formatif particulier, dans le cadre du modèle de pratiques de conseil choisi pour la présente étude, et d'autre part, en questionnant les traits spécifiques inhérents à l'expérience personnelle de chacun des conseillers. La focalisation sur l'*activité de conseil*, en tant que lieu où se joue la dramatique des usages de soi dans l'action, selon la conceptualisation que donne Y. Schwartz (2000) de l'activité, révèle l'importance des nœuds, des rencontres, des interactions, dans la façon dont se développent les pratiques de conseil. En outre, elle permet également d'éclairer la dimension personnelle inhérente à toute pratique professionnelle, mais qui prend néanmoins ici une signification particulière, dans la mesure où les pratiques de conseil relèvent de ce que certains nomment des « métiers émergents ».

Cependant, il serait difficile de rendre compte des dynamiques à l'œuvre dans les interactions entre le conseiller et l'apprenant sans tenir compte des pratiques expliquées par ce dernier. C'est pourquoi, étant donné la *nature interactive* de l'accompagnement à l'autoformation observé, nous avons choisi de tenir compte à la fois des « accompagnants » et des « accompagnés ».

Nous montrerons, dans un premier temps, en quoi la notion de genre est centrale dans la réflexion sur le conseil en langues. Pour cela, nous présenterons la façon dont les pratiques professionnelles des conseillers sont décrites dans les travaux sur le conseil. Cet éclairage nous permettra également de montrer en quoi la notion de genre est problématique, en rendant compte de la diversité des pratiques de conseil existantes, et en questionnant le rôle joué par le contexte dans la mise en œuvre des pratiques de conseil. Dans un deuxième temps, nous présenterons la façon dont nous avons organisé notre recueil de données, en justifiant nos choix méthodologiques.

Chapitre 6 : Description envisagée

La recherche sur le discours du conseiller a suscité de nombreux travaux depuis une quinzaine d'années. Parmi ces caractéristiques, la majorité des travaux font mention des stratégies de discours du conseiller qui, dans le cadre d'un discours asymétrique expert/non expert, sont appropriées à la négociation des décisions d'apprentissage (Gremmo M-J. &

⁶⁸ Cf. note 28, p. 36.

Riley P., 1997), et des stratégies communicatives (Gremmo M-J., 1995 ; Clemente M., 2003) permettant le développement par l'apprenant d'une démarche d'apprentissage plus autonome. Nous présenterons la façon dont les travaux sur le conseil ont configuré les pratiques de conseil en genre discursif et formatif singulier, d'une part, en les définissant par opposition aux autres pratiques formatives, et, d'autre part, en mettant au jour les particularités de la situation de conseil, en termes de situation formative et communicative.

6.1- Les pratiques professionnelles du conseiller dans les travaux sur le conseil en langues

6.1.1- De l'enseignant au conseiller : l'émergence d'une pratique

Les travaux portant sur la nature des pratiques de conseil questionnent la singularité du conseil par rapport à d'autres types de pratiques formatives et en particulier l'enseignement (Carette E. & Castillo D., 2004 ; Gremmo M-J., 1995 ; Mozzon-McPherson M., 2000 ; Régent O., 1993). L'opposition entre les deux formes d'intervention pédagogique est régulièrement reprise dans ces travaux, soit en soulignant la différence existant entre ces deux pratiques formatives (« Conseiller n'est pas enseigner », pour reprendre le titre de l'article de Gremmo M-J., 1995), soit en soulignant le passage d'une pratique formative à une autre (« Beyond Language Teaching towards Language Advising⁶⁹ », selon le titre de l'ouvrage collectif sur les pratiques de conseil coordonné par Mozzon-Mcpherson M. & Vismans R., 2001).

La plupart des descriptions sur les pratiques du conseil se sont intéressées à la particularité du *discours* du conseiller. Ces descriptions comparent et contrastent ce dernier avec le genre discursif de l'enseignant, comme en témoignent les extraits de l'analyse exhaustive faite par O. Régent des différences entre la fonction d'enseignant et celle de conseiller, en termes de pratiques discursives⁷⁰ (1993, p. 37):

⁶⁹ « Au-delà de l'enseignement des langues vers le conseil en langues », (Notre traduction).

⁷⁰ Notre traduction.

ENSEIGNER	CONSEILLER
Fixer les objectifs	Eliciter l'information sur les buts, les besoins et les souhaits (1) ⁷¹
Déterminer le contenu des cours	Pourquoi, dans quel but, comment, combien de temps (2)
Sélectionner les matériels	Donner de l'information, clarifier (3)
Déterminer la durée, le lieu et le rythme	Suggérer des matériels (4)
Déterminer les tâches d'apprentissage	Suggérer une méthodologie (5)
Déterminer l'usage de l'alternance entre L1/L2	Suggérer d'autres ressources (6)
Conduire l'interaction en classe	Ecouter, réagir (7)
Initier	Aider l'autodirection (8)
Contrôler la situation d'apprentissage	Interpréter l'information (9)
Conserver des traces	Donner un retour, reformuler (10)
Distribuer du travail à la maison	Suggérer des procédures d'organisation (11)
Présenter du vocabulaire et de la grammaire	Présenter des matériels (12)
Expliquer	Analyser les techniques (13)
Répondre aux questions	Proposer des procédures alternatives (14)
	Répondre aux requêtes (15)
Noter, valider des diplômes	Suggérer des outils d'auto-évaluation (16)
Evaluer	Donner un retour sur l'auto-évaluation (17)
Motiver	Etre positif (18)
Récompenser, punir	Encourager (19)
Conseiller	Mettre en perspective (20)

Tableau 1: Comparaison des pratiques discursives de l'enseignant et du conseiller (Régent, O., 1993).

Nous citons longuement O. Régent (1993) afin de commenter, à l'aide de sa proposition de synthèse, les principales caractéristiques des pratiques discursives du conseiller. La description de ces pratiques discursives est également en creux une description de la relation formative du conseil. Ainsi, le commentaire de cette synthèse nous permettant de mettre au jour les ressorts caractéristiques de l'action de conseil :

- *l'absence de schéma formatif propre au conseil* disponible dans les représentations de l'apprenant implique la négociation explicite d'un terrain commun entre l'apprenant et le conseiller pour réaliser le conseil. En effet, à la différence de la situation de la salle de classe pour laquelle l'apprenant a développé une compétence communicative adaptée à la situation d'enseignement/apprentissage tout au long de ses interactions en classe, il ne dispose pas pour l'entretien de conseil de culture d'apprentissage adaptée, avant d'expérimenter la nouvelle situation formative. L'une des caractéristiques, mais aussi l'une des contraintes de l'entretien de conseil, est donc *l'obligation d'établir un terrain de communication commun spécifique entre l'apprenant et le conseiller* qui concerne notamment la négociation du contenu de l'apprentissage (1 et 2). Il s'agit également de négocier les rôles de chacun dans l'apprentissage et la relation de conseil. La nécessité de négocier explicitement un univers

⁷¹ Les numéros du tableau correspondent aux numéros apparaissant dans le texte d'analyse ci-après.

commun semble caractéristique de la nature communicative et interactive de la relation de conseil.

- *la transformation du rapport au savoir et à l'apprenant* engendrée par le glissement d'une situation hétérodirigée à une situation autodirigée. Cette transformation se manifeste principalement dans la mise en place d'un nouveau rapport de pouvoir dans l'apprentissage et la relation formative. La transformation du rapport au savoir et plus généralement au contrôle du savoir (ce que nous nommons d'une façon un peu réductrice "le pouvoir"), se traduit pour le conseiller par le développement d'un autre type d'expertise. Il s'agit de laisser prendre les décisions, d'aider l'apprenant à diriger son apprentissage (1, 2, 3). Les pratiques discursives du conseiller se caractérisent par la suggestion plutôt que l'imposition (4, 5, 6, 11), par le partage d'informations plutôt que leur transmission. Par conséquent, cela engendre une manière différente de conduire l'interaction de conseil. Le conseiller adopte une position de *retrait* (7, 8, 9), de *réaction* (11, 12, 13) et d'*ajustement* (14, 15, 20) par rapport à l'apprenant. Il adopte ces mêmes positions en ce qui concerne la tâche d'évaluation de l'apprentissage (16, 17, 18, 19). La « flexibilité » qui semble caractériser les pratiques de conseil rend compte d'un aspect essentiel du rôle du conseiller. Le conseiller ne peut pas préparer la situation formative, ou tout le moins à des degrés très différents de la situation de la salle de classe, adaptant sa participation en fonction des besoins et des demandes manifestés par l'apprenant lors de l'entretien de conseil. Le glissement d'un type de situation formative à l'autre engendre ici une inversion de la conduite de l'interaction formative : contrairement à l'interaction de la salle de classe, c'est l'apprenant qui est à l'origine de l'interaction dans l'entretien de conseil (il prend contact avec le conseiller et initie les éléments à discuter).

Le dernier élément du tableau d'O. Régent « conseiller », dans la colonne des actes langagiers de l'enseignant, nous interpelle finalement quant à l'exclusivité des pratiques d'enseignement et de conseil. D'après O. Régent, conseiller semble ainsi faire partie de l'éventail des pratiques possibles de l'agir enseignant. Ce constat est repris entre autres par I. Tudor (1997) et D. Hargreaves (1975). Ces auteurs partagent l'idée d'une possible contamination entre les genres de pratiques formatives, les pratiques de conseil apparaissant dès lors comme l'une des réponses possibles à l'autonomisation de l'apprenant, quelle que soit la situation formative dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire une situation hétérodirigée ou autodirigée. Ainsi, I. Tudor (1997) fait remarquer que l'essor des pratiques autodirectives ainsi que la forte valeur accordée aujourd'hui à l'autonomie dans le champ de l'éducation et de la formation, ajouté au crédit actuel accordé à la centration sur l'apprenant, favorise la

dissémination des pratiques de conseil dans les pratiques d'enseignement. Toutefois, il nous semble que pour ces auteurs le conseil corresponde à une ressource pédagogique supplémentaire. Or, selon nous, les pratiques de conseil ne correspondent pas à des actes de parole singuliers transférables quelle que soit la situation formative. Au contraire, c'est *la spécificité de la relation formative* dans laquelle l'apprenant prend les décisions concernant la conception et la réalisation de son apprentissage qui détermine la nature des pratiques de conseil. Finalement, il nous apparaît que la spécificité du conseil relève moins de la nature en soi des actes de langage réalisés par le conseiller que de sa *posture formative* par rapport à l'apprenant. C'est cette posture qui permettrait à l'apprenant d'interpréter différemment les conseils d'un enseignant et d'un conseiller.

En résumé, les éléments commentés de la synthèse contrastive proposée par O. Régent pour souligner les spécificités des pratiques de conseil permettent de mesurer les implications du changement de situation formative sur les pratiques du formateur. Dans ces pratiques formatives, le langage joue un rôle différent par rapport à celui de la salle de classe, assurant la formation et la création d'un lien entre l'apprenant et le conseiller, et ce rôle est prépondérant dans cette nouvelle situation de formation. Comme nous l'avons mentionné ci-avant, à la différence des situations d'enseignement-apprentissage, le conseiller n'est pas contemporain à la réalisation de l'action de l'apprenant. Il porte ainsi son expertise sur les expériences formatives réalisées par l'apprenant *en fonction de ce que ce dernier en dit*. Le conseiller ne peut connaître ce qu'a fait l'apprenant qu'à partir du compte-rendu et des commentaires que celui-ci lui transmet. Cela a deux conséquences :

- d'une part, cela demande au conseiller de s'adapter à la représentation de l'apprentissage que formule l'apprenant, c'est-à-dire de comprendre les manières de procéder et les justifications de celui-ci à travers les éléments qu'il privilégie. Ainsi, tout ce qui n'est pas rapporté dans la discussion est par conséquent ignoré du conseiller et il ne peut travailler qu'à partir de son *interprétation* de la *reconception* que lui livre l'apprenant de l'apprentissage. En effet, dans les dispositifs étudiés, les conseillers travaillent en général très peu à partir des traces de réalisation de l'apprentissage. S'ils peuvent néanmoins écouter les enregistrements réalisés auprès des locuteurs natifs ou lire certaines productions que les apprenants leur apportent⁷², ils travaillent, dans la plupart des cas, uniquement à partir du discours de l'apprenant.

⁷² Ces démarches sont plus courantes dans le dispositif D2 que D1. Mais, lors des autoconfrontations croisées, toutes les conseillères ont admis recourir parfois à ce genre de pratiques pour soutenir le travail linguistique des

-d'autre part, cette appréhension « à distance » des productions et des techniques de l'apprenant, dans la mesure où il ne peut pas se fonder sur l'observation du travail de l'apprenant, modifie fortement les critères d'appréciation auxquels le conseiller peut recourir pour appréhender la démarche de l'apprenant et ajuster ses interventions. Il développe donc d'autres types de critères d'évaluation fondés sur *son analyse du discours de l'apprenant* – notamment en prêtant attention à la quantité et de la qualité des critères utilisés par l'apprenant pour décrire ce qu'il a fait et prévoir ce qu'il va faire (Holec, H. & Gremmo, M-J., 1986/1987), et aux représentations sur la langue et sur l'apprentissage qui sous-tendent son discours.

Ce dernier critère nous amène à considérer une autre transformation de la *relation de pouvoir* entre les participants dans l'apprentissage autodirigé. Le fait que l'apprenant évolue dans un dispositif d'apprentissage visant au développement de son autonomie, c'est-à-dire à sa propre prise en charge de l'apprentissage, transforme son rapport au conseiller. L'apprenant développe un nouveau rôle non seulement dans son travail autonome, mais aussi lors des discussions avec le conseiller, dans la mesure où le dispositif lui reconnaît un droit de regard et de réflexion sur les propositions faites par ce dernier. Par conséquent, il dispose d'une certaine indépendance pour faire ce qui lui semble le plus pertinent pour son apprentissage, le conseiller ayant un rôle consultatif et non d'imposition. Le statut des paroles du conseiller est dès lors modifié par rapport à celui des paroles des formateurs dans l'apprentissage hétérodirigé. Nous pourrions dire, pour reprendre une image politique, que l'échange de parole est plus « démocratique » dans l'entretien de conseil. Ainsi, le passage d'un paradigme d'apprentissage à l'autre engendre une transformation du contrôle que peut exercer le conseiller par rapport à l'apprenant, transformant les moyens d'évaluation de l'apprentissage et le poids de ses propos.

De plus, les *pratiques communicatives* de l'entretien de conseil ne visent donc pas sur aux mêmes finalités que celles de la salle de classe. Le glissement d'un paradigme d'apprentissage à l'autre, explicité ci-avant⁷³, engendre le passage d'un discours expositif à un discours fortement interactif. Comme pour d'autres pratiques d'analyse du travail, le dialogue avec l'expert créé par l'entretien de conseil permet au locuteur de se positionner dans ses

apprenants, en soulignant toutefois le caractère exceptionnel de ces pratiques par rapport à leur fonction première.

⁷³ Cf. point 1.1., p. 16.

pratiques et de s'ouvrir à d'autres façons de faire dont le conseiller est porteur. La négociation devient donc un moyen d'apprentissage et d'autonomisation.

Pour résumer, l'entretien de conseil donne *un nouveau statut au langage*. Le langage est :

- le vecteur de la *situation d'apprentissage* : en tant qu'il permet la mise en commun d'une situation d'apprentissage passée et future ;
- l'un des vecteurs de *l'autonomisation de l'apprenant* : en tant qu'il permet à l'apprenant de se repositionner par rapport à des façons d'apprendre, lui permettant ainsi de réfléchir à ses propres schémas d'apprentissage et de s'ouvrir à de nouvelles manières d'apprendre.

Par conséquent, c'est le rôle de l'apprenant dans l'interaction qui se trouve reconfiguré. Dans un apprentissage hétérodirigé, l'apprenant a généralement peu de prises sur un discours de type expositif. Il en négocie rarement le contenu même s'il peut toutefois parfois négocier les modalités de présentation en faisant reformuler, expliciter, voire expliquer certains éléments de contenu, dans des rapports de volume de parole différents. En revanche, dans l'entretien de conseil, il incombe à l'apprenant de négocier le contenu de son apprentissage, c'est-à-dire les objectifs, les activités, les supports, et il joue également un rôle important dans l'organisation de l'interaction. En effet, comme le rapporte M-J. Gremmo,

« L'apprenant devrait avoir la responsabilité de l'interaction de l'entretien, il devrait la gérer, l'initier et la clore. (...). Le conseiller doit tout faire pour que l'interaction soit au minimum symétrique : cela va en effet participer à la prise de responsabilité de l'apprenant. » (GREMMO M-J., 1995, p. 49-50)

Il apparaît ainsi que :

- d'une part, le contrat de parole caractéristique de l'entretien de conseil repose sur le principe d'une *participation active de l'apprenant*, mais pas seulement en termes de réaction aux propositions du conseil, sinon en termes de prise en charge de l'interaction. C'est en cela que l'entretien de conseil diffère d'autres types d'entretiens contrôlés et gérés par un expert. En effet, il est question dans la citation de séquences conversationnelles qui dénotent du rôle organisationnel de l'apprenant dans l'interaction, ce qui lui confère un certain pouvoir sur le conseiller, dans la mesure où le locuteur qui initie l'interaction impose à son interlocuteur le droit/le devoir de répondre⁷⁴. L'apprenant décidant de l'existence de l'entretien (prise de rendez-vous), des thèmes (initier), des changements de thèmes et de la fin de l'entretien (clore), le conseiller n'aurait ainsi qu'un contrôle restreint sur l'interaction de conseil ;

⁷⁴ Nous reprenons et traduisons ici la citation suivante : « the speaker imposes on one or more other participants the right/duty to reply » (GREMMO M-J. *et al.*, 1985, p.41).

- d'autre part, la citation met au jour le parallèle qui existe, pour les conseillers, entre la *prise en charge par l'apprenant de l'interaction de conseil et sa prise en charge de l'apprentissage*. Le rôle interactif de l'apprenant contribuerait à son autonomisation, tout en étant un révélateur de son autonomisation.

6.1.2- La pluralité des pratiques de conseil

Les travaux sur le conseil ont permis de déterminer les fonctions caractéristiques du rôle de conseiller, et de ce fait, d'en stabiliser la pratique. Ainsi, les tâches réalisées auprès de l'apprenant visent le développement de savoirs et de savoir-faire appropriés à l'apprentissage en autodirection. Néanmoins, les tâches du conseiller ne se résument pas à la prise en compte des aspects cognitifs de l'apprentissage. La plupart des travaux sur la fonction de conseiller soulignent la nécessité de prendre également en compte des aspects psycho-affectifs de l'apprentissage, et notamment en raison du passage d'un mode d'apprentissage hétérodirigé à un mode autodirigé engendrant chez les apprenants une certaine « perte de repères » (ABE, D. *et al.*, 1981, p.67) qui s'ajoute à la déstabilisation naturelle engendrée par toute situation d'apprentissage.

Toutefois, selon l'appellation choisie, les pratiques de conseil sont décrites comme relevant de *genres formatifs* plus ou moins différents. Nous relevons ainsi, dans la littérature anglophone, les termes de *counsellor, adviser, tutor, teacher, pedagogue, helper, facilitator*, et, dans la littérature francophone, les termes de *conseiller, consultant, conseil, tuteur et aide*, principalement.

Différentes tendances émergent ainsi de ces diverses dénominations :

- une détermination des pratiques de conseil *en fonction de l'autodirectivité* de l'apprentissage (la référence au tutorat ou à l'enseignement plaçant les pratiques de conseil davantage vers l'hétérodirection que l'appellation de conseiller) ;
- une détermination des pratiques de conseil *en fonction de la nature épistémologique* des pratiques employées, c'est-à-dire en fonction de leurs cadres notionnels de référence.

En effet, deux champs de pratiques émergeraient dans les pratiques de conseil : d'une part, certaines pratiques relèvent du champ de l'enseignement et de formation (*tutor, teacher, pedagogue*), et d'autre part, certaines pratiques relèvent de celui de la psychologie (*counsellor, helper*).

Pour ce deuxième champ de pratiques, nous partons ici de la distinction récemment opérée par certains chercheurs dans la littérature anglophone entre *advising* et *counselling*, dans les

travaux sur le conseil, notamment à la suite des travaux de R. Kelly (1996), qui conçoit l'entretien de conseil comme une forme de dialogue aux accents plus « psychologiques » permettant à l'apprenant-sujet de prendre en charge ses difficultés. S'il est vrai que la majorité des chercheurs dans le domaine du conseil en langues considère que le conseil est avant tout un entretien à *visée pédagogique*, partageant ainsi la pensée de H. Holec et D. Little (Little D., 1995), en revanche, nombreux sont les spécialistes ancrant leur réflexion sur la nature de l'interaction de conseil et sa conduite dans une certaine tradition psychologique emprunte des travaux de C.R. Rogers, de E.S. Harri-Augstein et L.F. Thomas, et G. Egan (Abé-Hildenbrand, D., 2003 ; Stickler, U., 2001), pour mettre en place une relation d'aide au sein de l'entretien de conseil⁷⁵.

Par conséquent, la conduite de l'entretien de conseil serait aux confluents de deux traditions d'entretien : l'entretien de *formation* (c'est-à-dire, la rencontre d'un expert et d'un apprenant, en face-à-face, lors d'une interaction à visée pédagogique qui a pour but, ici, d'individualiser le rapport de formation) et l'entretien *psychologique* (c'est-à-dire, la rencontre d'un expert et d'un client/patient, individualisée, à visée interprétative qui a pour but la clarification d'une situation-problème, en centrant la discussion sur le sujet). Par ailleurs, il est à noter que la conduite de l'entretien de conseil repose, comme pour l'entretien psychologique, sur un travail *interprétatif du discours* de l'apprenant par le conseiller, une capacité d'écoute et de relance, des compétences de reformulation et d'explicitation ainsi que de sélection d'éléments pertinents dans le discours de l'autre. Toutefois, c'est la finalité de l'écoute qui est différente, puisque dans l'entretien de conseil, l'aide à la verbalisation de l'apprenant est à des fins formatives. D'ailleurs, l'une des conseillères du corpus décrit sa pratique de la sorte : « je suis quelqu'un qui écoute avec une idée derrière la tête »⁷⁶, contrairement aux modalités d'écoute des entretiens de type rogérien.

Les travaux de R. Kelly (1996) mettent en lumière les deux champs de compétence – celui de la formation et celui de la psychologie- auxquels empruntent les conseillers, en distinguant d'une part les macro-compétences de conseil davantage axées, selon nous, sur **le projet d'apprentissage**, et, d'autre part, les micro-compétences de conseil davantage axées

⁷⁵ Cf. p. 33.

⁷⁶ Citation extraite des interviews individuelles auprès des conseillères (EIC, C2).

sur **l'apprenant en tant que personne**. R. Kelly (1996, p. 95-96) propose ainsi une classification des actes de langage du conseil selon la répartition suivante⁷⁷ :

Les macro-compétences du conseiller	Les micro-compétences du conseiller
Suggérer de nouvelles perspectives Aider à la détermination d'objectif Guider/encadrer la démarche de l'apprenant Démontrer des procédures d'apprentissage Encourager l'apprenant Donner un retour sur le travail de l'apprenant Evaluer les procédures d'apprentissage Faire des liens entre le travail réalisé par l'apprenant et son projet global d'apprentissage Déterminer les limites de l'activité d'apprentissage	Ecouter Reformuler le discours de l'apprenant Paraphraser pour clarifier le discours de l'apprenant Résumer pour définir les aspects à discuter Questionner pour encourager la réflexion de l'apprenant Interpréter les expériences de l'apprenant Refléter les sentiments perçus chez l'apprenant Développer de l'empathie avec l'apprenant Confronter l'apprenant à ses contradictions pour encourager la réflexion.

Tableau 2: Classification des actes de langage du conseiller (Kelly, R., 1996)

La classification de R. Kelly permet une analyse minutieuse des différents actes de parole auxquels ont recours les conseillers lors des entretiens de conseil. Elle permet de mettre en exergue la double compétence du conseiller, en termes d'expertise en apprentissage des langues et en termes de conduite d'entretien spécifique à l'apprentissage en autonomie. Pour R. Kelly, les pratiques du conseiller concernant le projet d'apprentissage reflètent des positionnements différents en termes de modalité de travail, par rapport à l'apprenant. Tantôt le conseiller apparaît en tant qu'*expert*, adoptant ainsi une relation hiérarchique face à l'apprenant (donner un retour, évaluer les procédures, déterminer les limites de l'apprentissage), tantôt il apparaît en tant que *collaborateur*, adoptant une relation de partenariat avec l'apprenant (guider la démarche de l'apprenant, démontrer des procédures de travail, encourager). Les pratiques dites de conseil relèveraient ainsi à la fois d'une expertise (le conseil) et d'une posture spécifique (l'accompagnement). Cette distinction nous permet de mettre au jour la polarisation des pratiques de conseil, entre d'une part une *expertise* singulière (qui définit selon nous le répertoire didactique propre au conseil) et, d'autre part, une *relation* singulière (qui définit le répertoire pédagogique propre au conseil).

En revanche, les micro-compétences relevées permettent de souligner trois dynamiques fondamentales de l'entretien de conseil :

- l'apprenant et le conseiller cherchent à établir une intercompréhension, certains auteurs parlant d'une *intersubjectivité* (Clemente, M., 2001 ; Gremmo, M-J. & Riley, P. 1997) ;

⁷⁷ Notre traduction.

- l'une des finalités de la discussion de conseil est de permettre la *réflexion* de l'apprenant, dans la double acception du terme. Il s'agit de permettre à l'apprenant de réfléchir à son apprentissage, et de lui faire réfléchir son apprentissage. Pour cet aspect, l'entretien de conseil s'apparente à l'entretien d'explicitation, P. Vermersch parlant de la « pensée réfléchissante » (Vermersch P., 1994) ;
- l'entretien de conseil repose sur une dynamique *dialogique* qui permet à l'apprenant, par la confrontation avec le discours du conseiller, de se positionner par rapport à son propre discours sur l'apprentissage.

La conduite particulière de l'entretien de conseil, telle que la décrit R. Kelly, apparaît comme l'un des instruments d'autonomisation utilisé par les conseillers. Selon M-J. Gremmo (1995, p. 46-51), ces caractéristiques principales sont au nombre de trois pour le conseiller :

- une modalité de questionnement/assertion ;
- la modalisation des suggestions ;
- la non- gestion de l'interaction.

Le conseiller peut recourir au *questionnement* et/ou à l'*assertion* pour engager la discussion avec l'apprenant sur son apprentissage. Les finalités formatives ne sont pas identiques en fonction de la procédure choisie. En effet, le questionnement va davantage permettre une confrontation de point de vue entre le conseiller et l'apprenant et ainsi permettre d'autres possibilités d'apprentissage. Au contraire, l'assertion permet la reformulation par le conseiller des propos de l'apprenant dans un univers de pensée plus approprié aux caractéristiques de l'apprentissage en autonomie. Ces deux procédures visent à mettre en branle le processus de transformation de la culture d'apprentissage de l'apprenant.

La *modalisation des suggestions* et la *non-gestion de l'interaction* participent à l'émancipation de l'apprenant par rapport à la figure formative du conseiller. En effet, en modalisant ses suggestions par l'emploi de termes atténuateurs comme l'emploi du conditionnel ou de termes marquant la possibilité de l'action (« peut-être », « éventuellement », « si vous voulez », etc.), le conseiller cherche à diminuer le poids de son statut hiérarchique dans ses propositions afin que l'apprenant décide de suivre ou non ses conseils, en tout état de cause. De même, le conseiller cherche à créer une relation la plus symétrique possible entre l'apprenant et lui, afin que l'apprenant participe, initie et close les thèmes de discussion, en fonction de ses besoins et des ses intérêts. Ce sont ces ressources qui permettent au conseiller d'exercer le moins possible son contrôle sur le déroulement de l'entretien de conseil, cédant la parole à l'apprenant, adoptant un rôle de répondant, etc. Le

rôle du conseiller serait donc double : veiller à la qualité des propositions pédagogiques, et veiller à la qualité de la conduite de l'entretien de conseil.

La première caractéristique communicative concerne plus directement le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire, tandis que les deux autres caractéristiques communicatives concernent plus spécifiquement le développement d'un savoir-être face à l'apprentissage, la somme des trois permettant ainsi le développement d'un *savoir apprendre* spécifique à l'apprentissage autodirigé.

Les travaux cités nous ont permis de souligner, à partir de la description des pratiques communicatives du conseil, les différentes logiques d'action qui traversent l'activité de conseil. Cette appréhension des contours des pratiques de conseil en langues permet de montrer la complexité de l'action de conseil, en termes de pratiques formatives et communicatives. La distinction opérée par R. Kelly entre un ancrage sur le projet d'apprentissage et un ancrage sur la personne souligne la double dimension technique et interpersonnelle des pratiques de conseil⁷⁸. Sans la dimension interpersonnelle, le conseil tendrait à être réduit à un aspect purement méthodologique de l'apprentissage (développement de stratégies d'apprentissage, accent mis sur les techniques de métacognition, etc.), ce que l'on retrouve souvent dans les modalités de conseil « facultatif » (Castillo D. & Gremmo M.-J., 2003). L'hyperspécialisation du conseil sur les moyens permettant à l'apprenant d'autodiriger son apprentissage laisserait finalement de côté tout un pan de l'autonomisation qui est celui du développement de l'autodétermination de l'apprenant. Finalement, la description des pratiques de conseil dans les travaux cités a donné lieu à la définition d'une posture formative caractéristique du conseil qui se manifeste dans la réalisation et la non-réalisation de certains actes de parole, actes de parole par lesquels le conseiller accompagne l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage autodirigé. Toutefois, la délimitation d'une posture propre au conseil donne pourtant lieu à des réalisations différentes.

6.1.3 -. La variation contextuelle des pratiques de conseil

Une appréhension globale de l'ensemble des travaux sur le conseil permet de rendre compte de la variabilité des pratiques de conseil observées dans ces travaux. D'après les écrits sur le conseil, les pratiques semblent varier selon trois facteurs principalement :

⁷⁸ Nous retrouvons ici la distinction de P. Rabardel entre action « technocentrée » et « anthropocentrée », Cf. p. 92.

- selon **la culture d'apprentissage prédominante dans un contexte donné**. Il peut s'agir d'un contexte national, comme d'un contexte institutionnel. On ne conseille pas de la même manière en Asie qu'en Europe (Riley P., 1997), notamment en raison des différences entre les pratiques communicatives de la formation. De même, on ne conseille pas de la même façon selon les publics et les espaces d'apprentissage, dans la mesure où les attentes et les besoins des apprenants diffèrent. Ainsi, par exemple, les adultes n'attendent pas les mêmes relations avec les conseillers que les étudiants ;

- selon **la culture de conseil développée au sein de l'équipe des conseillers** et/ou du dispositif de conseil. Nous rejoignons E. Esch (2001) sur le développement d'une culture de conseil en dépendance de la communauté de pratiques des conseillers qui la créent et la configurent. Sans pour autant parler d'écoles de conseil, nous notons certaines divergences entre les pratiques prônées par les différentes équipes de conseil (un conseil plus ou moins hétérodirigé, reposant sur des natures d'*expertise* différentes), analysées et répertoriées dans les travaux sur le conseil;

- selon **les modalités de fonctionnement du dispositif d'apprentissage**. Nous notons ainsi une différence dans la nature du conseil selon qu'il s'agit d'entretiens suivis, dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, matérialisé par des sessions en temps déterminés, ou d'entretiens ponctuels, la plupart du temps dans des centres de ressources où les apprenants rencontrent un conseiller de façon aléatoire. La définition de l'autonomie diffère selon ces deux modalités. Dans le premier cas, l'autonomie est consécutive de la trajectoire de l'apprenant dans l'ensemble du dispositif proposé. Elle résulte des interactions que l'apprenant vit dans la cohérence des suggestions du dispositif. On accueille l'apprenant personnellement, on travaille à partir de ses besoins, on régule les différents paramètres des ressources pour individualiser au mieux l'espace d'apprentissage (ex. choix des locuteurs natifs en fonction de l'accent, des thématiques demandées par l'apprenant, etc.). Dans le second cas, l'autonomie est inhérente à la démarche individuelle de l'apprenant. Le passage dans le centre de ressources s'intègre dans une démarche d'apprentissage plus globale et plus personnelle. Elle est donc moins configurée par la nature de l'espace d'apprentissage fréquenté.

La nature de la variation des pratiques de conseil serait ainsi contingente de la situation d'apprentissage dans laquelle se mettent en place les pratiques de conseil.

Pour résumer notre première approche des pratiques de conseil à travers les travaux sur ce genre professionnel en émergence, nous reprenons trois éléments qui ont nourri notre questionnement pour le présent travail :

- la caractéristique principale des pratiques de conseil par rapport aux autres pratiques formatives semble tenir à la *posture particulière* du conseiller par rapport à l'apprenant et à l'apprentissage, pour le développement de l'autonomisation de l'apprenant. Comment repérer et caractériser ce positionnement ?
- les pratiques de conseil prennent leur place dans le *continuum des pratiques* formatives. L'une des caractéristiques particulières du conseiller serait la *flexibilité* avec laquelle il adapte les modalités formatives en fonction de l'évolution de l'autonomisation de l'apprenant et du profil de l'apprenant. Toutefois, cette flexibilité dépend-elle de stratégies de conseil particulières, selon les apprenants ? Dépendent-elles plutôt du profil du conseiller ?
- l'autonomisation résulterait de la mise en oeuvre de trois leviers liés aux pratiques langagières du conseiller : *la subjectivisation de l'apprentissage, la discussion et l'interaction langagière*. Dès lors, l'autonomisation de l'apprenant découlerait également d'un rôle particulier de l'apprenant dans son apprentissage et dans l'interaction de conseil.

6.2. Genre de discours du conseil et contexte formatif singulier

A l'instar des travaux de recherche qui se sont développés depuis les années 70 sur le discours de l'enseignant et de la salle de classe, les travaux portant sur le discours de l'entretien de conseil révèlent donc un genre de discours spécifique qui requiert une structuration particulière. Nous définissons la notion de "genre de discours", à la suite de P. Charaudeau (2000), comme le produit de l'articulation de *contraintes situationnelles* déterminées par le contrat global de communication avec des *contraintes de l'organisation discursive* et avec des *caractéristiques formelles*, repérables par la récurrence des marques particulières. Le discours du conseiller est un discours singulier, pour les mêmes raisons que celles mises en avant par J. McH Sinclair et D. Brazil au sujet du discours de l'enseignant :

« Teacher talk is different from doctor talk and preacher talk and all the many other kinds of talk. **This is because the circumstances are different. The social relations are different, the physical setting is different, and the jobs to be done are different**⁷⁹. The job of, say, controlling thirty small children in such a way that they absorb some aspect of the native culture is different from interviewing people one at a time for a few minutes each to advise on matters of health. Doctors and teachers may have very similar accents and voice qualities: outside their professional lives, it

⁷⁹ Nous soulignons.

may be hard to tell them apart. But their discourse, on the job, is quite different»⁸⁰ (Sinclair J. McH. & Brazil D., 1982, p.13).

Pour reprendre les critères mentionnés dans la citation et afin de marquer la différence avec le discours de l'enseignant, nous pouvons dire que le discours du conseiller se déroule selon des modalités interactionnelles (1), didactiques (2), pédagogiques (3), et situationnelles (4) singulières que nous explicitons ci-après :

- (1) En tant que discours visant, entre autre chose, l'*appropriation* d'un savoir et/ou d'un savoir-faire, le discours du conseiller est un discours marqué de didacticité, notion que nous définissons à la suite du CEDISCOR⁸¹ comme « la coloration didactique de discours dont la vocation sociale n'est pas fondamentalement de transmettre des connaissances, et qui sont produits dans des situations qui ne relèvent pas forcément des institutions sociales de formation et d'enseignement » (*Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 181). Certes, le discours du conseiller se déroule dans une institution sociale de formation. Toutefois, il s'agit d'une formation particulière puisque l'objectif du conseiller est de contribuer à la mise en place par l'apprenant d'une démarche d'apprentissage, ainsi que de favoriser le développement de son autonomie. La notion de *didacticité* nous semble donc particulièrement intéressante pour aborder la spécificité du discours du conseiller, dans la mesure où l'organisation de l'apprentissage dans les systèmes d'apprentissage autodirigé interroge le modèle transmissif de l'enseignement, tout en reposant sur une autre modalité de construction des connaissances. Selon les travaux du CEDISCOR, la didacticité se caractérise par la co-occurrence de « trois types de données permettant de distinguer différentes formes et différents degrés de didacticité :

- des données **d'ordre situationnel** car il ne peut s'agir que de situations (fût-ce ponctuellement) asymétriques, dans lesquelles l'un des interlocuteurs possède un savoir ou un savoir-faire que l'autre n'a pas, savoir réel ou supposé tel, qu'il est en position de faire partager à l'autre ;

⁸⁰ « Le discours de l'enseignant est différent du discours du médecin et de celui du prêtre et de tous les nombreux autres types de discours, parce que les circonstances sont différentes. Les relations sociales sont différentes, l'environnement physique est différent, et les tâches à accomplir sont différentes. La fonction, par exemple, de contrôler trente jeunes enfants de façon à ce qu'ils absorbent quelque aspect de la culture maternelle est différente de celle de mener des entretiens individuels de quelques minutes pour conseiller les gens sur leur santé. Les médecins et les enseignants peuvent avoir les mêmes accents et les mêmes qualités de voix : hors de leur vie professionnelle, il peut être difficile de les distinguer. Mais leur discours, sur leur lieu de travail, est tout à fait différent » (Notre traduction).

⁸¹ Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés (Paris 3).

- des données **d'ordre fonctionnel** car il y a forcément inscrit dans ce type d'interaction verbale une intention de *faire savoir*, de *faire partager ses savoirs*, de *rendre l'autre plus compétent*, ou de *faire en sorte que l'autre sache*⁸²... ;
- des données **d'ordre formel** sur lesquelles peut s'appuyer l'analyse linguistique : traces de reformulation intradiscursive ou extradiscursive, procédures de définition, d'explication, d'exemplification ; traces sémiotiques diverses empruntant à divers codes langagiers : prosodiques, iconiques, kinesthésiques, proxémiques » (*ibid*, p.182).

Pour nous, le discours du conseiller n'est pas uniquement descriptible comme un discours didactique, il s'agit d'un discours composite, comme nous l'avons vu précédemment à l'évocation de la construction modulaire de l'entretien de conseil⁸³, qui mêle des temps de discours procéduraux et d'accompagnement, voire des temps de conversation. L'hétérogénéité des places a ainsi une influence sur les modalités interactionnelles de l'entretien de conseil et la didacticité peut être également du ressort de l'apprenant. Dans notre corpus, nous avons ainsi noté deux situations dans lesquelles le discours de l'apprenant s'apparente à un discours didactique :

- **l'analyse des besoins** : l'apprenant est amené, selon les circonstances, à expliquer sa situation professionnelle et les situations précises dans lesquelles il a besoin de construire des connaissances en langue étrangère, de manière à partager certains de ses savoirs pour que le conseiller puisse agir de manière pertinente ;
- **le compte rendu des conversations avec le locuteur natif** : l'apprenant peut être amené à partager avec le conseiller des connaissances extralinguistiques qu'il a transmises ou construites au cours des heures de conversation. Dans la plupart des cas, l'analyse de notre corpus nous permet d'interpréter ces séquences didactiques comme la manifestation de la "face positive" (Brown P. & Levinson S., 1987) de l'apprenant, c'est-à-dire comme un moyen auquel a recours l'apprenant pour reconstruire une image valorisante de lui-même qu'il tente d'imposer au conseiller dans l'interaction, de manière à renverser en sa faveur le rapport asymétrique de la relation de conseil.

Ces deux situations peuvent servir de prétexte à l'apprenant pour développer un discours didactique. Certes, l'expertise du conseiller et celle de l'apprenant ne portent pas sur le même domaine de connaissances et ces connaissances n'ont pas le même enjeu dans la finalité formative de l'entretien de conseil. Néanmoins, le partage de connaissances établit une alternance des places discursives (Vion R., 1999) dans les situations asymétriques qu'engendre la didacticité, et cela a une incidence sur la nature des relations interpersonnelles

⁸² L'italique n'est pas de nous.

⁸³ Cf. Chapitre 3, p. 64, pour la notion de module.

qui se tissent dans l'entretien de conseil. Ainsi, dans l'entretien de conseil, la didacticité ne dépend pas seulement de la place institutionnelle qu'occupe le locuteur, au contraire de la situation de communication de la salle de classe, situation dans laquelle la place institutionnelle de l'enseignant lui confère le droit et le devoir de développer un discours didactique. De plus, la modalité canonique du partage des connaissances dans l'entretien de conseil n'est pas le modèle transmissif, typique de la communication de la salle de classe, mais davantage un *modèle interactif*, comme l'a défini D. Little :

« learning proceeds by negotiation, interaction and problem-solving, rather than by telling and showing »⁸⁴ (Little D., 1991, p.48).

- (2) L'environnement d'apprentissage en autodirection modifie la valeur du *discours didactique* du conseiller ainsi que la relation pédagogique entre l'apprenant et le conseiller, par rapport au discours didactique de l'enseignant et de la relation pédagogique de la salle de classe. En effet, dans la plupart des cas, en hétérodirection, l'apprenant peut théoriquement recourir au discours didactique de l'enseignant *au cours de la réalisation de son activité d'apprentissage*, en dialoguant avec lui, comme le note C. White (2003),

« Real-time interactions can structure and support the learning process by providing immediate feedback and opportunities to clarify expectations »⁸⁵ (White C. , 2003, p.161).

De plus, le discours didactique de l'enseignant est la source didactique *principale* auquel l'apprenant a recours lors de son apprentissage en salle de classe, comme le font remarquer C. Doughty and M.H. Long pour les environnements d'apprentissage à distance :

«the classroom teacher- who is (...) (a) ordinarily the most reliable source on local circumstances, (b) the one who can best make decisions as a lesson unfolds, and (c) a major source of native L2 input and feedback on error- is now removed in space and time from the learners, who may, in turn, be removed from one another »⁸⁶ (Doughty C. & Long M.H., 2003, p.53).

Contrairement à cette situation, dans l'apprentissage autodirigé, la discontinuité entre le temps de conseil et le temps de travail linguistique autonome modifie fortement la nature du rôle du conseiller et la valeur de son discours dans la situation d'apprentissage. D'une part,

⁸⁴ « L'apprentissage procède par négociation, interaction et résolution de problème, plutôt que par exposition et démonstration » (Notre traduction).

⁸⁵ « Les interactions en temps réel permettent de structurer et de soutenir le processus d'apprentissage en apportant un retour immédiat et des possibilités d'éclaircir les attentes [des apprenants] » (Notre traduction).

⁸⁶ « L'enseignant dans la salle de classe- qui est (...) (a) ordinairement la source la plus fiable dans situation de la salle de classe, (b) celui qui peut le mieux prendre les décisions au cours de la leçon, et (c) une source majeure de compétence native l'input et la correction d'erreur de L2 - est maintenant tenu à distance du lieu et du temps d'apprentissage des apprenants, qui peuvent, pour leur part, être distants les uns des autres » (Notre traduction).

l'apprenant ne peut pas recourir de manière synchrone au discours didactique du conseiller, au cours de la réalisation de son activité d'apprentissage. D'autre part, le discours du conseiller n'est plus qu'un discours didactique possible dans l'hétérogénéité des discours didactiques auxquels a recours l'apprenant. En effet, nous pouvons dire, à l'appui de notre corpus, que l'apprenant utilise au minimum quatre sources de discours didactiques différentes qui ne portent pas toutes sur le même objet, au cours de son apprentissage autodirigé :

- le(s) discours didactique(s) formulé(s) par **les méthodes** qu'il utilise et qui portent sur la langue (comment ça fonctionne) et sur la manière d'apprendre la langue (comment ça s'apprend) (Séries 1, 2, 3)⁸⁷ ;
- le(s) discours didactique(s) formulé(s) par **les locuteurs natifs** qu'il rencontre lors des conversations exolingues organisées par le dispositif et qui portent sur la langue comme outil de communication (comment ça dit) (Séries 1, 2, 3, 4);
- le(s) discours didactique(s) formulé(s) par **les conseillers** qui portent sur la manière d'apprendre la langue, en situation d'apprentissage et en situation 'naturelle' (comment ça s'apprend et pourquoi ça s'apprend) (Séries 1, 2, 3, 4) ;
- le(s) discours didactique(s) formulé(s) par **les pairs**⁸⁸ qui portent sur la langue (comment ça fonctionne), sur la manière d'apprendre la langue (comment ça s'apprend) et sur la langue comme outil de communication (comment ça se dit) (Séries 1, 3, 4).

L'hétérogénéité des discours didactiques permet le développement de la culture langagière et de la culture d'apprentissage de l'apprenant. Elle contribue également à la mise en place par l'apprenant d'un discours évaluatif qui participe de son autonomisation et qui est l'un des objectifs de l'entretien de conseil. En effet, pour nous, l'hétérogénéité des discours didactiques implique un choix de la part de l'apprenant, tant au niveau des ressources que des modalités d'apprentissage. Ces choix font l'objet de discussion avec le conseiller à partir de l'évaluation que l'apprenant fait de son apprentissage.

Toutefois, les différentes sources didactiques ne jouent pas toutes le même rôle dans la construction des savoirs de l'apprenant. Il peut ainsi surinvestir l'un des quatre pôles didactiques que nous venons de décrire, selon son rapport au savoir et selon ses fins d'apprentissage, en fonction notamment de la valeur symbolique qu'il accorde aux ressources,

⁸⁷ Cf. les modalités de codification du corpus en Annexe 7, p. 364.

⁸⁸ Bien qu'il s'agisse de formation individuelle, l'apprenant en autodirection fait appel à des personnes ressources qui sont également des apprenants de langue ou qui l'ont été. Ce sont ces personnes que nous appelons 'pairs' dans la mesure où ils échangent sur leurs techniques d'apprentissage de la langue. Dans notre corpus, ces personnes peuvent être des amis (A1, A3, A4), des collègues (A4) ou des membres de la famille (A1, A3).

qu'elles soient humaines (le locuteur natif, le conseiller, les pairs) ou matérielles (les méthodes), et en fonction des aspects communicatifs utilisés par les ressources et auxquels il peut être plus ou moins sensible (oral/écrit ; déclaratif/procédural ; injonction/suggestion). De plus, la valeur qu'il accorde aux ressources est fortement déterminée par sa culture d'apprentissage, selon qu'elles font partie ou non de son vécu d'apprenant, et selon qu'elles correspondent ou non à ses démarches cognitives habituelles. Par conséquent, la cohérence didactique qui, dans la salle de classe, dépend de l'enseignant est à reconstruire par l'apprenant dans les systèmes en autodirection.

L'autre conséquence que nous voyons à l'existence de l'hétérogénéité de sources didactiques est *le déplacement du rôle du conseiller du pôle didactique au pôle pédagogique*. D'une part, c'est ce que reflète le choix des termes qui désignent la fonction de conseil. Comme nous l'avons vu précédemment⁸⁹, nous relevons les termes de "conseiller", "facilitateur", "aide à l'apprentissage", "tuteur" et "personne-ressource" qui apparaissent en remplacement ou en complément du terme d'enseignant, selon les contextes d'apprentissage observés (Barbot M-J., 2000 ; Mozzon-McPherzon M., 2001).

- (3) Dans les systèmes en autodirection, le conseiller est en quelque sorte tenu à distance de l'apprentissage que mène l'apprenant, et ce, pour deux raisons :

- il ne contrôle ni le contenu ni le cours de l'apprentissage, dans la mesure où l'apprenant est celui qui prend les décisions ;
- il peut ou non être convoqué par l'apprenant dans son apprentissage, dans la mesure où il n'impose pas les rendez-vous d'entretien de conseil.

Pour reprendre la définition multidimensionnelle, qui dépasse la simple dimension géographique, que P. Bouchard (2002) donne à la notion de distance pour l'autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés, et que nous trouvons éclairante pour expliquer la singularité de la relation pédagogique de l'entretien de conseil, nous pouvons dire que le conseiller compose avec une *triple distance pour conseiller* l'apprenant et ancrer son discours dans ses pratiques d'apprentissage:

- une **distance « transactionnelle »**, que P. Bouchard définit, à la suite de M. Moore (1986), comme l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant, « en fonction de la présence (ou de l'absence) d'un dialogue éducatif, et de la

⁸⁹ Cf. p. 103.

présence (ou de l'absence) d'une structure plus (ou moins) rigoureuse » (Bouchard P., 2002, p. 225-226) ;

- une **distance relationnelle et pédagogique** liée à la dislocation, au sens étymologique du terme, instituée par l'organisation du dispositif, entre un temps de travail autonome et un temps de réflexion accompagnée par le conseiller ;

- une **distance « sémantique » et culturelle** liée aux différentes cultures d'apprentissage et aux différentes sources didactiques qui jalonnent le parcours d'apprentissage de l'apprenant.

Nous avons précédemment vu les implications de l'organisation en alternance des dispositifs d'apprentissage sur la manière dont le conseiller négocie la recevabilité de son discours⁹⁰. De même, nous venons d'évoquer plus avant dans le chapitre les conséquences de l'hétérogénéité des sources didactiques sur la place et la valeur du discours du conseiller. Aussi ne commenterons-nous que la première distance susmentionnée dans la citation de P. Bouchard et qui nous semble illustrative de l'inversion des rapports de force dans la relation pédagogique de conseil.

Nous rapprochons la notion de « distance transactionnelle » des nombreux phénomènes de *négociation* qui apparaissent lors des entretiens de conseil, qu'il s'agisse de négociations portant sur *l'apprentissage* ou de négociations portant sur *la nature de la relation pédagogique* conseiller/apprenant. En effet, dans les systèmes d'apprentissage autodirigé, la décision de l'existence ou non d'un dialogue éducatif incombe à l'apprenant et se traduit dans les entretiens de conseil de deux façons :

- l'apprenant permet ou non l'*existence* du dialogue éducatif (il prend ou ne prend pas contact avec le conseiller, il demande ou ne demande pas conseil au conseiller, il laisse ou ne laisse pas la parole au conseiller, etc.) ;

- l'apprenant donne ou non de la *valeur* au dialogue éducatif (il réagit ou ne réagit pas en termes d'action au dialogue éducatif, il participe ou ne participe pas en termes de communication au dialogue éducatif, il accepte ou refuse l'existence même du dialogue éducatif, etc.).

Pour nous, les dispositifs d'apprentissage en autodirection offrent de fortes similitudes avec les situations d'apprentissage à distance instrumentées, et ce, malgré la co-présence des acteurs dans le face-à-face de l'entretien de conseil. L'entretien de conseil ne renvoie donc pas aux mêmes modalités de communication que lors d'un cours en présentiel. En effet, le discours de l'entretien de conseil doit composer avec les mêmes contraintes contextuelles que

⁹⁰ Cf. point 3.1.3., p. 59.

les discours de médiation dans les contextes d'apprentissage à distance, notamment en termes de dilution de l'unité de temps, de lieu et d'action :

- lors de son travail autonome, l'apprenant doit faire face aux différents problèmes qui se présentent à lui (difficultés liées à la réalisation de ses activités, difficultés liées à son engagement dans sa démarche d'apprentissage) de manière indépendante, sans avoir recours *ad hoc* à la régulation que le conseiller apporte lors de l'entretien de conseil ;
- le conseiller n'apporte pas de contrôle immédiat, ni de retour évaluatif, ou d'assistance au cours de la réalisation par l'apprenant de ses activités d'apprentissage, au contraire notamment de l'enseignant dans la salle de classe.

Cela signifie que le conseiller recourt à de nouveaux moyens interactifs et pédagogiques pour pouvoir apporter la médiation dont l'apprenant a besoin. Pour C. White,

« Of course teacher mediation has an important place in distance learning but it is changed in both the form it takes (attention to **affective aspects** is crucial) and the way it operates (mostly technology mediated often asynchronous communication) and this represents a major point of **adjustment** for learners»⁹¹ (White C., 2003, p.162).

D'autre part, le rapprochement que nous proposons entre les situations d'apprentissage en autodirection et les situations d'apprentissage à distance permet de mettre en exergue le rôle joué par la notion de culture dans l'ajustement qu'apprenant et conseiller opèrent dans le nouveau contexte d'apprentissage. Avec la notion de distance, la nature de la culture d'apprentissage que l'apprenant va développer lors de son apprentissage autodirigé se trouve alors problématisé. En effet, comme le souligne C. White,

« As learners embark on the process of distance language learning in the environment they choose, and the times they choose, they need to bring together the following: the individual circumstances, characteristics and attributes, their social/work/family environment and relationships and the features of the distance language learning context. (...). Pursuing independent language learning in distance education involves making contact with a new learning context, coming to understand initial encounters with that context and developing a new view of what it means to be a language learner»⁹² (White C., 2003, p. 166-167).

⁹¹ « Certes, la médiation de l'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage à distance mais elle diffère dans la forme (l'attention aux aspects affectifs est cruciale) et dans la manière dont elle fonctionne (la plupart du temps des médiations instrumentées permettent la communication asynchrone) et cela représente un point important d'adaptation pour les apprenants » (Notre traduction).

⁹² « Au moment où les apprenants s'engagent dans le processus de l'apprentissage des langues à distance dans l'environnement qu'ils choisissent, et dans les moments qu'ils choisissent, ils ont besoin d'emporter avec eux les aspects suivants : leurs situations personnelles, leurs caractéristiques et leurs attributs, leur environnement social/professionnel/familial et leurs relations et les traits spécifiques au contexte d'apprentissage des langues à distance. (...). Mener un apprentissage des langues de manière individuelle implique de trouver ses repères avec le nouveau contexte d'apprentissage, de parvenir à comprendre les premières interactions avec ce contexte et de développer une nouvelle conception de ce que signifie être un apprenant de langue » (Notre traduction).

Ainsi, et sans doute de manière plus sensible que dans les contextes d'apprentissage en présentiel, l'apprenant va être amené par le dispositif d'apprentissage en non-présentiel à développer une culture d'apprentissage davantage "idiosyncrasique", comme le montre l'étude réalisée par N. Pearson sur les pratiques d'apprentissage des étudiants durant leur travail autonome (Pearson N., 2003), dans le sens où il configure son environnement d'apprentissage, selon ce qui lui convient le mieux, c'est-à-dire en fonction de son identité (Riley P., 2001). Comme le fait remarquer P. Riley :

« we need to keep reminding ourselves that the 'auto' in autonomy means 'self', and that 'autonomy' is just one of a raft of related terms mapping out the field: self-instruction, self-evaluation, self-direction, self-access, self-image, etc. This is clearly not just a freak of etymology, as many of the other terms employed- not just in the field of autonomy, but in language learning in general- 'memory', 'need', 'motivation', say- clearly entail the existence of an individual person, an identity, someone real who has those memories, needs and motivations »⁹³ (Riley P., 2003, p. 96-97).

Cette singularisation de l'apprentissage par l'apprenant lui-même est souvent interprétée, dans les travaux sur l'apprentissage autodirigé, comme l'un des traits révélateurs de l'autonomisation de l'apprenant, notamment autour des notions de "choix" et de "contrôle" laissées à l'apprenant, pour reprendre les catégories dégagées par P. Bouchard (2002). Toutefois, le développement d'une culture d'apprentissage "autonome", reposant sur les « valeurs d'indépendance à l'égard des discours didactiques, d'expertise en apprentissage des langues et d'individualisation », pour reprendre les grands traits dégagés par M-J. Barbot pour définir l'autonomisation (2000, p. 108), n'est pas sans poser question quant à l'identité d'apprenant que ce dernier développe en non-présentiel et quant à la nature de la médiation du conseiller, qui ne peut intervenir que de façon indirecte sur l'environnement d'apprentissage de l'apprenant et donc sur la relation que ce dernier entretient avec lui. Selon C. White:

«In distance language learning the teacher is generally remote from the sites of learning, and only has glimpses into the processes by which learners form, and struggle to form, their identities as distance language learners. The process of adjustment to a more independent learning environment can be seen as requiring learners to establish a viable interface between themselves and the learning context,

⁹³ « Nous avons besoin de garder à l'esprit que 'auto' dans autonomie signifie 'soi', et que 'autonomie' n'est que l'un des différents termes balisant le champ : auto-formation, auto-évaluation, autodirection, auto-accès, auto-perception, etc. Il ne s'agit vraiment pas simplement d'une bizarrerie étymologique, comme beaucoup des autres termes employés- pas simplement dans le champ de l'autonomie, mais dans l'apprentissage des langues en général- 'mémoire', 'besoin', 'motivation', impliquent nettement l'existence de l'individu, une identité, une personne réelle qui a ces souvenirs, ces besoins et ces motivations » (Notre traduction).

and to develop a sense of identity and self-efficacy as a distance language learner»⁹⁴
(White C., 2003, p. 166)

L'ensemble de ces distances a des implications certaines sur la manière dont le conseiller envisage son rôle et la nature de ses interactions avec l'apprenant, principalement en ce qui concerne son travail individuel, parfois nommé "travail personnel", ce qui tend à mettre en exergue le caractère idiosyncrasique de ce travail et à rendre moins légitime le droit de regard du conseiller, selon qu'il considère le travail individuel comme de nature académique (centré sur des savoirs et savoir-faire) ou de nature développementale (centré sur le développement par l'apprenant d'une identité d'apprenant autonome), comme nous l'illustrerons plus avant à l'appui de notre corpus. Cela a également des implications sur la communication de l'entretien de conseil et donc sur le choix des pratiques discursives du conseiller, notamment en termes de mise en place d'un espace interactif et pédagogique commun. Ainsi, selon M. Clemente ,

« Counsellors and learners, *together*⁹⁵, should decide the conditions under which they want to work. (...). Learning cultures are forms of creative adaptation between individuals (the counsellor and the learner) and between these individuals and the institutional context of their learning. Learning cultures provide space for counsellors and learners to negotiate their own respective teaching and learning styles and to locate each other within their respective sociocultural histories »⁹⁶ (Clemente M., 2003, p. 213-214).

Cela nous conduit à nous demander dans quelle mesure les dispositifs d'apprentissage autodirigé parviennent à maintenir un équilibre fonctionnel entre la liberté accordée aux acteurs de se reconnaître dans une culture d'apprentissage propre, à la différence des contextes institutionnels qui imposent ou favorisent une certaine culture d'apprentissage, et la nécessité de réfléchir en commun, entre conseiller et apprenant, à une démarche d'apprentissage en autodirection. L'entretien de conseil est-il le lieu de la mise en place d'une

⁹⁴ « Dans l'apprentissage des langues à distance, l'enseignant est généralement à distance des lieux d'apprentissage, et il peut seulement avoir un aperçu des processus par lesquels les apprenants forment, et peinent à former, leurs identités d'apprenants de langues à distance. Le processus d'adaptation à un environnement d'apprentissage plus indépendant peut être perçu comme une exigence pour les apprenants d'établir un interface viable entre eux-mêmes et le contexte d'apprentissage, et de développer un sens d'identité et d'auto-efficacité en tant qu'apprenant de langues à distance » (Notre traduction).

⁹⁵ L'italique n'est pas de nous.

⁹⁶ « Les conseillers et les apprenants *ensemble* devraient décider des conditions dans lesquelles ils souhaitent travailler. (...). Les cultures d'apprentissage sont des formes d'adaptation créative entre les individus (le conseiller et l'apprenant) et entre ces individus et le contexte institutionnel de leur apprentissage. Les cultures d'apprentissage donnent un espace pour les conseillers et les apprenants pour négocier leurs propres styles d'enseignement et d'apprentissage et pour se situer l'un l'autre à l'intérieur de leurs histoires socioculturelles respectives » (Notre traduction).

culture d'apprentissage commune à l'apprenant et au conseiller ? Si oui, de quelle culture d'apprentissage s'agit-il, d'une culture commune ou idiosyncrasique ?

- (4) Les circonstances *situationnelles* dans lesquelles se développe l'entretien de conseil ont également une influence sur la nature du discours du conseiller et contribuent à le différencier fortement du discours de l'enseignant. Nous développerons ici deux aspects qui nous semblent influencer la nature du discours du conseiller :

- le *type de relation dialogale* : Les situations d'entretien de conseil que nous analysons sont des situations duales. D'une part, la relation en face à face rend plus prégnant le poids de la *relation interpersonnelle* dans la relation pédagogique, et d'autre part cela modifie les finalités de l'apprentissage par rapport à une situation d'apprentissage de groupe. En effet, il ne s'agit pas pour le conseiller de faire partager un savoir à une communauté d'apprenants, mais plutôt d'*individualiser au mieux son discours pédagogique pour rencontrer les besoins de l'apprenant* (Poteaux N., 2001, p.186).

- le *type d'entretien de conseil* : nous avons choisi d'observer un type d'entretien de conseil particulier que nous qualifions d'**entretiens de conseil suivis**, c'est-à-dire prenant place dans le cadre d'une formation en autodirection dans laquelle les apprenants s'engagent auprès de l'institution formative. Cet engagement symbolique peut donner lieu à un contrat d'apprentissage, qu'il soit de l'ordre de l'implicite comme dans le dispositif D1, ou matérialisé par des fiches de suivi comme dans le dispositif D2. Pour nous, cet aspect a une influence sur la nature du discours du conseiller. En effet, à la différence des entretiens de conseil que nous qualifions d'**entretiens ponctuels** qui ont lieu dans certains centres de ressources en langues, proposant un accès en libre service ou sur rendez-vous avec le conseiller, de manière facultative, selon ses horaires de permanences (Castillo D. & Gremmo M-J. , 2003), les entretiens suivis qui ont lieu à la demande de l'apprenant, sur toute la durée de la formation, permettent davantage un échange formatif qui concernent, non seulement, les techniques d'apprentissage de l'apprenant, mais également son attitude vis-à-vis de l'apprentissage et de la langue étudiée.

En effet, d'une part, les entretiens suivis engendrent une relation interpersonnelle particulière qui se caractérise par l'occurrence de phénomènes de langues relevant des notions d'histoire conversationnelle et d'histoire interactionnelle, que nous avons abordées plus avant⁹⁷, et qui

⁹⁷ Cf. point 3.1.2 et point 3.1.3., p. 58-60.

apparaissent plus difficilement lors d'entretiens de conseil ponctuels. D'autre part, il apparaît que lorsque les apprenants envisagent la relation de conseil comme une relation d'aide ponctuelle dans leur parcours d'apprentissage, leurs demandes concernent plutôt des aspects à court terme comme des demandes de ressources (matériel, rendez-vous avec un locuteur natif, etc.), ou des demandes de résolution de problème. Quant aux entretiens de conseil perçus dans le cadre d'une relation suivie sur plusieurs mois, ils sembleraient plus propices aux demandes d'aide concernant le long-terme et donc l'apprendre à apprendre, comme l'illustrent les résultats de l'étude menée par L. Makin sur la comparaison des contenus de demandes en face-à-face et par courrier électronique, auprès des apprenants du Centre de Langue de Cambridge :

« Generally, widening the range of modes of communication with users proves to effectively increase access and to improve efficiency. More specifically, what seems to happen is that modes of access to the service are associated with different types of needs. Face-to-face interviews are associated with learning difficulties, task-management and/or self-evaluation»⁹⁸ (Makin L., 1994, p.94).

Pour nous, cela met en relief le lien qu'établit l'apprenant entre les variables qui interviennent dans son apprentissage autodirigé et le type de relation avec le conseiller qu'il considère comme bénéfique à son apprentissage.

La définition du conseil en tant que genre discursif singulier met au jour la spécificité de la situation formative du conseil. Elle implique une redéfinition de la relation pédagogique et du rapport au savoir de l'apprenant.

Nous concluons ce chapitre par nos questions de recherche. La lecture des travaux sur le conseil et la prise en compte des spécificités de la situation d'apprentissage autodirigé nous amènent à nous interroger sur la nature de la relation conseiller/apprenant et sur le rôle que joue cette relation dans le développement de l'autonomisation de l'apprenant. De quelles façons le conseiller parvient-il à gérer la triple distance inhérente au situation d'autoformation, annoncée par P. Bouchard (2002) et que nous avons citée antérieurement⁹⁹, à savoir :

- la distance transactionnelle ;
- la distance relationnelle et pédagogique ;

⁹⁸ «Généralement, augmenter les modes de communication avec les utilisateurs montre une augmentation effective de l'accès et une amélioration efficiente. Plus spécifiquement, ce qui semble arriver est que les moyens d'accès au service sont associés avec différents types de besoins. Les interviews en face-à-face sont associées avec les difficultés d'apprentissage, la gestion des tâches et/ou l'auto-évaluation » (Notre traduction).

⁹⁹ Cf. p. 114-115.

- la distance « sémantique » et culturelle ?

De quelles façons le conseiller parvient-il à concilier les deux finalités du conseil, à savoir, d'une part l'apprentissage de la langue étrangère, et d'autre part, la mise en place d'une démarche autonome ? L'accompagnement, tel que le conçoit le conseil, prend-il en charge ces deux finalités ? Relèvent-elles de la même posture, des mêmes pratiques langagières ? Ces questions ont guidé nos choix dans la constitution de notre corpus.

Chapitre 7 : Présentation de la démarche de recherche et du corpus

Dans ce deuxième point de la deuxième partie, nous exposerons en détail notre démarche de recherche en deux temps. Tout d'abord, nous présenterons les critères à partir desquels nous avons sélectionné notre terrain de recherche et les observés, en vue de la composition du corpus. Puis, nous commenterons le cadre méthodologique choisi pour notre objet de recherche, et les caractéristiques de notre corpus, au travers des données que nous avons ainsi obtenues, afin de commenter, nos choix méthodologiques et leurs conséquences sur l'analyse du corpus.

7.1- Contexte d'observation et description des observés

Le choix de notre contexte d'observation s'est opéré en deux temps. Dans un premier temps, nous avons observé différentes modalités d'entretien de conseil qui concernaient différents publics, étudiants et adultes, français et étrangers, en analysant la nature des interactions de conseil qui y étaient proposées¹⁰⁰. Dans un second temps, une fois le type de situation d'entretien de conseil choisi, nous avons sélectionné parmi les entretiens de conseil que nous avons enregistrés¹⁰¹, quatre séries d'entretiens de conseil qui nous ont semblé réunir une variété de pratiques de conseil à des fins d'autonomisation, variété à la fois représentative des différents événements qui peuvent survenir au cours des entretiens entre le conseiller et l'apprenant, et des différentes attitudes adoptées par le conseiller dans l'activité de conseil. Nous abordons, dans ce point, les différents paramètres qui ont guidé notre choix pour le contexte d'observation.

¹⁰⁰ Ce premier travail de sélection s'est fait à partir d'entretiens de conseil que nous avons menés personnellement ou dont nous avons pris connaissance, soit par les vidéos existantes dans les centres observés, soit en échangeant avec les conseillers sur la nature et les caractéristiques de leurs pratiques de conseil.

¹⁰¹ Les entretiens de conseil enregistrés ont tous reçus l'accord des conseillers et des apprenants y participant.

7.1.1- Le choix du type d'entretien de conseil

Afin de pouvoir observer des pratiques d'accompagnement à la transformation des pratiques d'apprentissage de l'apprenant pour la mise en place de pratiques plus autonomes, nous nous sommes intéressée uniquement aux pratiques de conseil se déroulant dans des espaces repérés comme étant à dominante autodirective. Ces espaces diffèrent selon les modalités formatives (selon une conjugaison de modalités d'hétéroformation et d'autoformation, à des degrés divers, allant de la complémentarité à l'exclusivité) et selon les modalités de conseil (selon le degré d'autonomie requise et/ou visée) proposées. A partir de la variété des modalités de conseil¹⁰² existantes, nous avons distingué plusieurs types d'interaction de conseil, en termes de modalités et de finalités.

D'une part, en termes de *modalités*, pour notre sujet de recherche, la dimension temporelle est un élément important, dans la mesure où les activités d'autonomisation comme celles de transformation des pratiques ne peuvent être observées que dans un laps de temps suffisamment important pour permettre d'y repérer une évolution. Cela signifie donc qu'il nous fallait observer un nombre certain de rencontres suivies entre le conseiller et l'apprenant. Dès lors, nous avons exclu, comme terrain de recherche, les modalités d'autodirection assistée qui proposent des entretiens de conseil de manière ponctuelle et aléatoire. De plus, après l'observation, dans les entretiens de conseil, de communications exolingues entre le conseiller et l'apprenant¹⁰³, nous avons également exclu de notre terrain de recherche les interactions de conseil qui recourent à une langue étrangère, et ce pour des raisons techniques et scientifiques. En effet, le paramètre de la langue étrangère nous a semblé constituer un biais trop important dans l'interprétation du déroulement de l'interaction de conseil, pour pouvoir suffisamment l'isoler des autres facteurs.

D'autre part, en termes de *finalités*, nous avons établi une distinction entre les entretiens de conseil ciblés sur la résolution des problèmes rencontrés par l'apprenant lors de

¹⁰² Nous avons ainsi visité et observé une variété de centres de ressources proposant une modalité de conseil : le centre de ressources de l'Alliance Française de La Havane (Cuba), le Centre de Langues Yves Châlon (CLYC) de l'Université Nancy 2, le centre de ressources de l'Université Louis Pasteur (Strasbourg 1), le centre de ressources de l'Université Jaume I (Castellón de la Plana, Espagne), le centre de ressources du CNAM et le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (le SAAS) du CRAPEL, Université Nancy 2. Quatre de ces centres fonctionnent avec un service de conseil en consultation libre, rattaché à la consultation des ressources disponibles dans le centre, tandis que les deux autres fonctionnent avec un service de conseil rattaché à une session d'apprentissage en autodirection.

¹⁰³ Il s'agit souvent du recours à la langue-cible ou à l'anglais qui fonctionne alors comme langue véhiculaire dans la communication exolingue entre l'apprenant et le conseiller.

son travail autonome, dans une vision à court terme de la prise en charge de son apprentissage, et les entretiens de conseil ciblés sur la dimension de l'apprendre à apprendre, visant chez l'apprenant une posture réflexive, et que nous qualifions de vision à long terme de l'apprentissage en autonomie.

Toutefois, étant donné le caractère innovant des pratiques d'apprentissage développées dans et par l'entretien de conseil, un troisième critère nous a paru déterminant pour rendre possible la transformation par l'apprenant de ses pratiques d'apprentissage : celui de la *reconnaissance*¹⁰⁴ des pratiques autonomisantes mises en place par les dispositifs d'autodirection assistée. En effet, d'après nos observations, cette reconnaissance par les acteurs –apprenant et conseiller- engagés dans cette autre médiation éducative a des conséquences sur leurs pratiques à plusieurs niveaux. Comme nous l'avons précédemment évoqué, la majorité des apprenants, mais aussi des enseignants, n'a jamais appris dans des dispositifs d'apprentissage en autodirection. Or, pour que la médiation éducative soit efficiente, cela suppose l'adhésion des deux acteurs au projet d'apprentissage en autonomie, tel qu'il est conçu par le dispositif. Nous avons ainsi observé que deux éléments jouent un rôle important dans le bon déroulement des interactions de conseil :

- d'une part, la confiance qu'ont les acteurs dans la validité des pratiques d'apprentissage auxquelles ils ont recours pendant leur autoformation assistée ;
- d'autre part, l'aptitude qu'ils ont à s'engager dans un autre type de médiation formative que le rapport enseignant/élève.

Ces deux éléments jouent tout autant pour le conseiller que pour l'apprenant¹⁰⁵. Tenant compte de ces différents aspects, nous avons donc choisi pour terrain d'observation des dispositifs d'apprentissage en autonomie qui possèdent une compétence reconnue, de manière à y observer des apprenants ayant choisi consciemment cette autre modalité d'apprentissage, notamment parce qu'ils avaient confiance dans la dite institution – ce qui nous a été confirmé

¹⁰⁴ Nous employons le terme *reconnaissance* dans le sens à la fois d'identification et de légitimation.

¹⁰⁵ En effet, notre travail auprès de conseillers du centre de ressources de l'Alliance Française de La Havane (Cuba), lors de leur première année de pratique, a mis au jour l'importance, pour pouvoir conseiller, d'une adhésion forte au projet d'apprentissage en autonomie, de la part des conseillers eux-mêmes, afin notamment de résister aux inflexions des apprenants qui souhaitent parfois faire des entretiens de conseil un cours particulier. Cela a également mis au jour le rôle que joue l'institution dans laquelle se déroulent les entretiens de conseil sur les pratiques de conseil. Nous avons ainsi pu observer que lorsque les conseillers ont le sentiment de ne pas avoir le soutien de leur institution, de remplir une fonction alternative et minorée par rapport aux autres modalités de formation et de porter seuls l'innovation que représente l'apprentissage en autonomie, ils s'octroient moins le droit d'aller à l'encontre de la volonté des apprenants, lors du face-à-face de l'entretien de conseil. Cela a dès lors des conséquences sur la façon dont ils envisagent leur responsabilité dans l'activité de conseil.

dans les entretiens réalisés auprès des apprenants et des conseillers des deux dispositifs étudiés. De même, ces dispositifs permettent d'observer des conseillers ayant une expérience certaine de conseil et promouvant la modalité d'apprentissage autodirigé.

Par conséquent, nous avons choisi, pour terrain de recherche, des espaces de conseil qui reposent sur une modalité d'entretiens de conseil *suivis*, même s'ils ne sont pas obligatoires, *conduits en langue maternelle*, qui annoncent *explicitement* à l'apprenant les deux fonctions de l'entretien de conseil : permettre d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre à apprendre, de manière à aider l'apprenant à développer une démarche d'apprentissage des langues étrangères en autonomie, et qui bénéficient d'une certaine *reconnaissance* dans les pratiques de conseil en langues qu'ils proposent.

Toutefois, le choix de travailler sur deux espaces de conseil différents nous est apparu pertinent seulement au cours de la démarche de recueil de données, et non en amont de ce travail. Ce choix a été fortement motivé par la difficulté de recueillir des séries d'entretiens de conseil complètes –c'est-à-dire jusqu'au terme de la session d'apprentissage, en nombre suffisamment important pour pouvoir y observer plusieurs pratiques de conseil. Nous rappelons ici que, dans la modalité d'apprentissage autodirigé que nous avons choisie d'observer, la notion d'indépendance de l'apprenant par rapport au conseiller joue un rôle important, et par conséquent, l'apprenant est libre de consulter ou non un conseiller, tout comme il est libre d'interrompre les entretiens de conseil quand il le souhaite. Néanmoins, pour pouvoir mesurer l'évolution de l'autonomisation dans et par l'interaction de conseil, dans les pratiques du conseiller mais aussi dans celles de l'apprenant, il nous semblait important de pouvoir étudier le phénomène sur *toute la durée de la session*, de façon à observer la mise en place de la relation d'accompagnement à l'autodirection, son évolution et son terme. Nous avons donc élargi notre terrain d'observation à un deuxième dispositif, répondant aux différents critères susmentionnés, et qui repose sur la même conception de l'apprentissage en autonomie, et donc du conseil, que le premier. Ce choix nous est apparu judicieux dans la mesure où il nous a permis de compléter les variétés de conseil observées et ainsi de rendre compte des différents mobiles et des différentes logiques d'action sous-jacents aux pratiques d'autonomisation de l'apprenant. Nous observons ainsi des pratiques relevant d'un même modèle de conseil, adapté en fonction des contraintes rencontrées.

7.1.2- Le choix des conseillers

Afin de pouvoir observer des pratiques d'accompagnement à l'autonomisation des apprenants, il nous fallait observer des conseillers pour lesquels les deux objectifs de l'entretien de conseil – à savoir, aider à développer des compétences en langue-cible et des compétences en apprentissage en autonomie- aient la même importance. De plus, il nous fallait réunir des conseillers qui aient la même conception de l'apprentissage en autonomie, et par conséquent, du conseil, afin de pouvoir comparer les façons de faire, définies au sein d'un "collectif de conseillers", en fonction des différents événements pouvant apparaître dans une même situation d'entretien de conseil.

Pour des raisons méthodologiques, notre deuxième critère de choix a été celui du *degré d'expertise* des conseillers observés. Il s'agissait pour nous d'observer des conseillers partageant, autant que faire se peut, un même niveau de compétence de conseil afin de pouvoir recueillir, dans les entretiens de conseil, un degré d'habileté comparable entre les observés, mais aussi, dans notre protocole d'enquête, un dialogue professionnel entre pairs. De plus, nous avons choisi d'observer des pratiques 'installées' plutôt que des pratiques 'en devenir', et ce, pour deux raisons. D'une part, en termes de pratiques *observées*, notre enquête visait le recueil d'une variété de pratiques de conseil au travers des particularités stylistiques de chacun des observés, dues à leurs partis pris mais aussi à leurs ressources, face à des situations de même type, et ce, afin de mettre au jour les dynamiques en jeu dans l'activité de conseil. Il nous a donc paru difficile de comparer, dans le cadre du présent travail, les ficelles du métier de conseillers experts avec les embarras des débutants. D'autre part, en termes de pratiques *déclarées*, nous souhaitions recueillir des paroles allant au-delà de la doxa du conseil, telle qu'elle se donne à lire dans la théorie du conseil en langues à laquelle ont contribué tous les conseillers observés. En effet, nous avons besoin que chaque conseiller donne à entendre sa propre expérience à travers ses pratiques réelles et non des pratiques générales qui se conformeraient au prescrit de l'activité de conseil. Or, les comptes rendus sur l'utilisation des techniques d'entretien visant à faire verbaliser son activité par l'interviewé tendent à montrer que cette parole générale et généralisante sur le travail est la focale que choisissent en priorité les interviewés lorsqu'ils ne sont pas accompagnés dans leur mise en parole (P. Vermersch, 1994). Suite à la lecture de différentes expériences sur la verbalisation des pratiques professionnelles¹⁰⁶, il nous a donc semblé que les personnes dotées d'une plus

¹⁰⁶ Boutet, J. *et al.* (1995) ; Clot, Y. *et al.* (2001) ; Faïta, D. & Donato, J. (1997).

grande expérience seraient plus à même de s'affranchir de la doxa que des personnes débutantes, surtout en situation d'entretien enregistré, comme dans notre protocole d'enquête.

Le troisième critère retenu est celui de la *capacité*¹⁰⁷ des conseillers observés à *réfléchir* et à *verbaliser* leurs pratiques. En effet, la méthodologie à laquelle nous avons eu recours nécessite un engagement certain de la part des praticiens observés, en termes de temps, et d'adhésion et d'engagement à la recherche menée, puisqu'ils sont à la fois observés dans leurs pratiques professionnelles, entendus sur leurs pratiques de manière individuelle et dans un dialogue professionnel entre pairs. En outre, notre méthodologie requiert une certaine capacité des professionnels observés à dire leurs pratiques. Or, les recherches menées sur la question de la verbalisation du travail montrent que « dire l'expérience au travail se révèle souvent une entreprise sémiotique difficile pour les sujets » (Boutet J., 1995, p. 260). En effet, selon J. Boutet :

« autant le travail prescrit peut se couler dans le moule du langage autant le travail réel et ce qu'il comporte d'inventivité de découverte mais aussi de tricherie avec les façons de faire normées est difficile à mettre en mots ; cela peut générer une tension entre ce que l'on sait, ce que l'on fait et ce qu'on peut en dire, à soi comme à autrui » (Boutet J., 1995, p. 262).

Cette distinction nous apparaît éclairante pour rendre compte des enjeux liés à l'expérience individuelle dans le travail et la place que chacun lui accorde dans sa pratique professionnelle. Emprunt d'une dimension individuelle forte, l'expérience se traduit difficilement en mots dans la mesure où elle met au jour ce qu'il y a d'individuel dans ses pratiques. De plus, parler de l'expérience, dans sa dimension singulière, n'est pas toujours possible dans le moule du langage généralisant des discours d'autrui. Dès lors, tenant compte de la difficulté qui existe à parler de son activité, mais afin toutefois de pouvoir recueillir les données visées, nous avons choisi des conseillers qui avaient l'habitude à la fois de parler de leurs pratiques mais aussi de les analyser dans un but formatif, c'est-à-dire qu'ils étaient plus aptes selon nous à percevoir et accepter l'écart existant nécessairement entre « ce que l'on sait, ce que l'on fait et ce que l'on peut en dire » (*ibid.*).

Nous avons observé quatre conseillers. Le choix du nombre de conseillers s'est fait de manière aléatoire, dans la mesure où nous avons sélectionné, sur la période d'une année

¹⁰⁷ Nous employons ici *capacité* tant en termes de possibilité matérielle, et notamment de temps, que de disposition intellectuelle, c'est-à-dire accepter de s'engager dans un processus de réflexion sur sa propre pratique, au regard de pairs, ce qui n'est jamais anodin.

universitaire, toutes les séries complètes d'entretiens de conseil avec des apprenants d'anglais ou d'espagnol qui avaient été menées par des conseillers différents répondant aux critères susmentionnés. Ainsi, si nous avons enregistré deux séries d'entretiens de conseil réalisées par le même conseiller, nous n'en avons gardé qu'une, le choix de la série dépendant de l'ensemble des critères retenus pour l'apprenant et le conseiller dans la présente étude. Dès lors, les caractéristiques personnelles des conseillers n'ont pas fait l'objet d'une sélection particulière.

Pour résumer, les conseillers qui composent notre corpus partagent a priori la même culture de conseil, ils sont expérimentés et sont des praticiens réflexifs, c'est-à-dire qu'ils ont l'habitude de réfléchir et d'analyser à différents niveaux leurs pratiques de conseil.

Dans notre échantillon, la sélection des conseillers se traduit de la façon suivante, selon les différents critères retenus (en fonction du nombre d'années d'expérience, de la/ les langue(s) conseillée(s), du type de formation au conseil suivi, et de la formalisation des pratiques de conseil, en termes de participation à la formation au conseil et de participation à la théorisation du conseil, comme par exemple la rédaction d'articles scientifiques sur les pratiques de conseil) :

Conseillers (C _n , n = numéro de la série) ¹⁰⁸	Années d'expérience de conseil	Langue(s) conseillé(s)	Formation au conseil suivie	Formalisation des pratiques de conseil (formation et théorisation)
C ₁	23 ans	anglais, FLE ¹⁰⁹ , espagnol	Formation empirique	Formation de conseillers ; Rédaction d'articles scientifiques sur le conseil
C ₂	13 ans	anglais, FLE	Formation vicariante ¹¹⁰	Formation de conseillers ; Rédaction d'articles scientifiques sur le conseil
C ₃	11 ans	anglais, FLE, espagnol	Formation vicariante	Formation de conseillers ; Rédaction d'articles scientifiques sur le conseil
C ₄	23 ans	anglais	Formation empirique	Formation de conseillers ; Rédaction d'articles scientifiques sur le conseil

Tableau 3: Description des conseillers composant le corpus.

¹⁰⁸ Les séries sont classées par ordre chronologique, selon le moment de l'année auquel elles ont eu lieu entre octobre 2002 et juin 2003.

¹⁰⁹ FLE : Français Langue Etrangère.

¹¹⁰ Nous définissons le terme de "formation vicariante" comme une formation qui se fait par imitation de ses paires.

Tous les conseillers retenus dans le corpus sont des femmes. Toutefois, le critère de genre n'a pas donné lieu à une étude particulière des pratiques de conseil dans le présent travail. D'après le tableau ci-dessus, deux premières distinctions apparaissent entre les quatre conseillères observées, d'une part, selon la *durée d'expérience* de conseil et, d'autre part, selon le *développement des pratiques de conseil*. Ces deux distinctions appellent un premier commentaire. Nous pouvons ainsi distinguer dans le corpus un *phénomène générationnel* entre les quatre conseillères. En effet, C1 et C4 ont commencé leurs pratiques de conseil ensemble¹¹¹, à la même époque, c'est-à-dire au début de l'essor des dispositifs d'apprentissage en autodirection assistée. Elles ont ainsi contribué à la configuration de l'activité de conseil telle qu'elle existe aujourd'hui, et à sa théorisation. En revanche, C2 et C3 appartiennent toutes deux à une autre génération de conseillers. Elles ne sont pas à l'origine des pratiques de conseil et ont commencé leurs pratiques à une époque à laquelle les dispositifs d'apprentissage avaient évolué, à la fois en termes de ressources et en termes de reconnaissance pour le grand public.

Le phénomène générationnel influence également les modalités de formation au conseil qu'ont connues les conseillères. Tandis que C1 et C4 se sont formées empiriquement, en revanche C2 et C3 ont bénéficié d'une "communauté de pratiques" déjà installée et leur formation a donc pu se faire de manière vicariante, aux contacts des conseillers plus expérimentés (par imitation de pratiques, et par résolution des difficultés lors d'échanges professionnels avec des conseillers aguerris, etc.¹¹²). Cette distinction a donc des conséquences sur le rapport que les conseillères entretiennent avec leurs pratiques et avec leurs expériences de conseil. En outre, l'ensemble des conseillères sont enseignantes à côté de leurs pratiques de conseil – certaines à l'Université, d'autres dans la formation des adultes ; certaines enseignent les langues, d'autres différents aspects des sciences du langage et/ou de la didactique des langues. Toutefois, certaines conseillent davantage et plus régulièrement que d'autres – d'une pratique hebdomadaire sur toute l'année à une pratique moins fréquente et plus aléatoire.

7.1.3- Le choix des apprenants

Dans la variété des apprenants observés, nous avons arrêté notre choix en fonction de différents critères ne relevant pas tous de la même logique de recherche. Un premier critère retenu est celui de la durée de la formation suivie : nous avons ainsi sélectionné les apprenants

¹¹¹ C1 et C4 ont commencé à conseiller dans le même dispositif d'apprentissage en autodirection assistée.

¹¹² Nous reprenons ces propos de l'interview individuelle de C3 (EIC, C3).

ayant évolué dans les dispositifs jusqu'au terme du contrat d'apprentissage. Ainsi, sur les onze apprenants enregistrés, seulement quatre ont été retenus, correspondant chacun à un conseiller différent¹¹³. Les caractéristiques personnelles des apprenants sont dues au hasard des inscriptions contractées sur la période universitaire 2002/2003, période durant laquelle nous avons organisé notre recueil de données.

En outre, un deuxième ensemble de critères plus scientifiques a guidé nos choix. Ainsi, deux critères nous ont semblé pertinents pour rendre compte et comparer les différentes pratiques de conseil, en fonction d'un même type de situation d'apprentissage. Par conséquent, il nous a semblé important que les apprenants du corpus aient tous le même rapport à l'apprentissage en autonomie (1), et qu'ils témoignent d'une certaine confiance dans l'institution qui leur délivre cette formation en langues- ce qui nous semble important notamment lorsqu'il s'agit de travailler sur ses pratiques d'apprentissage et de les transformer- et dans leur capacité d'apprendre les langues sans se faire enseigner (2). Ainsi, en réunissant ces deux critères, il nous a paru possible de comparer les approches d'autonomisation des conseillers à leur égard, dans la mesure où ils relevaient d'un même "profil d'apprenant", que l'on pourrait qualifier d' "autonome débutant volontaire".

Ces deux critères nous ont semblé suffisamment déterminants quant au rapport de l'apprenant à l'autonomie, pour que les autres critères qui différencient les apprenants sélectionnés aient une incidence mineure sur l'activité de conseil. Aussi, les apprenants qui composent le corpus diffèrent-ils en termes de sexe, d'âge, de catégorie socio-professionnelle, de formation professionnelle (qualification et parcours d'apprentissage), de langues étudiées (anglais et/ou espagnol), de formation en langues (de 0 à 8 ans), et de motivation (professionnelle ou personnelle). Toutefois, aucun des critères susmentionnés n'est reconnu comme un obstacle à l'apprentissage en autonomie (Gremmo M-J. & Riley P., 1997).

Le tableau suivant décrit les quatre apprenants observés, les apprenants A1, A2, A3 évoluant dans le dispositif D1, et l'apprenant A4 dans le dispositif D2. Les informations relevées dans le tableau sont extraites à la fois des entretiens de conseil et des entretiens individuels que nous avons menés auprès de chacun des apprenants :

¹¹³ Dans le cas de plusieurs enregistrements avec un même conseiller, nous avons choisi prioritairement la série la plus longue, c'est-à-dire celle comportant le plus d'entretiens de conseil.

Apprenants (A _n , n= numéro de la série)	Sexe	Tranche d'âge	Profession	Parcours d'études et qualification	Langue-cible étudiée	Années de formation langue-cible et années d'interruption	Motivations d'apprentissage de la langue-cible	Choix du dispositif et motivations d'apprentissage en autodirection assistée	Quantième expérience d'apprentissage en autodirection assistée
A1	Homme	41-50 ans	Juriste	Etudes universitaires (NSP)	Anglais	7 ans (30 ans)	Professionnelles (partir travailler en Angleterre)	Choix d'une formation adaptée à ses besoins spécifiques (reconversion professionnelle) ; peu Formule contraignante (liberté des horaires, respect du rythme de travail)	Première expérience d'apprentissage sans enseignement
A2	Femme	21-30 ans	Etudiante	Etudes universitaires (Maîtrise)	Anglais	7ans (> 1 an et demi)	Professionnelles (Passer un entretien en anglais pour entrer en D.E.S.S.)	Choix d'une formation adaptée à ses besoins spécifiques (examen) ; Peu de temps à dégager pour la formation	Première expérience d'apprentissage sans enseignement
A3	Femme	51-60 ans	Retraîtée l'industrie	Etudes secondaires (Certificat d'études)	Anglais et Espagnol	Aucune	Personnelles (Voyage en Grande- Bretagne et en Amérique Latine)	Lecture d'une annonce pour apprentissage de deux langues en même temps ; Conseil de sa fille ; Cours perçus comme « plus rigides »	Première expérience d'apprentissage sans enseignement ¹¹⁴ ;
A4	Femme	21-30 ans	Chargée de développement dans une association	Etudes universitaires (Licence)	Anglais	9 ans (5 ans)	Professionnelles (Participer à des réunions de travail au niveau européen et international)	Conseil d'une collègue ; Accord de l'employeur ; Peu de temps à dégager pour la formation	Première expérience d'apprentissage sans enseignement

Tableau 4: Descriptif des apprenants composant le corpus

¹¹⁴ A3 a toutefois eu une expérience d'apprentissage en autodidaxie en anglais. Elle a regardé de manière suivie le programme télévisé *Victor* (programme didactisé pour l'apprentissage de l'anglais qui met en scène un personnage animé dans différentes situations. La petite histoire présentée donne lieu à une présentation lexicale et grammaticale).

Toutefois, afin de situer les apprenants observés par rapport au profil plus général des apprenants fréquentant ce type de dispositif d'apprentissage, et donc de déterminer s'ils constituent un échantillon représentatif du public des deux espaces observés, nous avons mené une étude à partir des fiches d'inscription de l'un des dispositifs observés, que nous avons ensuite corrélée au public du deuxième dispositif, par la lecture des descriptifs le concernant et par un entretien auprès de la responsable de la formation dans le dispositif D2. Les données recueillies nous ont permis de dégager les grandes tendances des apprenants fréquentant le dispositif D1¹¹⁵ : Ainsi, par rapport au profil général dégagé à partir des apprenants d'anglais et d'espagnol du dispositif D1, les apprenants retenus pour nos observations sont dans l'ensemble représentatifs de la majorité des apprenants fréquentant les dispositifs d'apprentissage en autodirection assistée, à l'exception toutefois de A3, dont le profil est moins typique du public recensé. Ce profil assez atypique pour les dispositifs du corpus est néanmoins plus fréquent dans d'autres dispositifs relevant du même type, selon l'étude détaillée de B. Alberio (2000).

7.2- Méthodologie adoptée

Le recueil des données retenues pour le corpus s'est effectué sur huit mois (entre début novembre 2002 et début juillet 2003). Pour chacune des quatre séries constituées, nous avons procédé en trois temps. Dans un premier temps, nous avons filmé et/ou enregistré¹¹⁶ l'intégralité des entretiens de conseil composant chaque série (t₁), puis nous avons interviewé individuellement l'apprenant et le conseiller, à la fin de la session d'apprentissage (t₂), et, dans un dernier temps, après avoir interviewé chaque conseiller, nous les avons réunis une nouvelle fois afin de procéder à un dernier entretien collectif à visée professionnelle (t₃). Par conséquent, le corpus se compose de deux types de données. Les entretiens de conseil filmés permettent de recueillir des informations relatives à l'entretien de conseil, en tant que situation de travail et d'apprentissage particulière. Il s'agit d'y observer les pratiques langagières, à la fois verbales et non-verbales, dans le cours de l'action. En revanche, les interviews réalisées auprès des acteurs du corpus ont pour but de recueillir les pratiques déclarées de chacun dans l'entretien de conseil, mais aussi plus largement dans le dispositif

¹¹⁵ Les résultats de l'analyse sont en annexe (Annexe 4, p.353).

¹¹⁶ Selon les dispositifs observés, il n'a pas toujours été matériellement possible de filmer les entretiens de conseil. Ainsi, les séries 1, 2 et 3 qui se sont déroulées dans D1 ont été filmées, en revanche la série 4, se déroulant dans D2, a seulement été enregistrée sur cassettes audio. Toutefois, en recourant à des enregistrements vidéos de C4 relatifs à d'autres entretiens de conseil, il a été possible de comparer certains aspects relevant de la posture et de la gestuelle avec les autres conseillères, après validation par C4 de nos hypothèses lors de l'entretien individuel.

d'apprentissage en autonomie. Dès lors, le statut de la parole diffère de l'un à l'autre : dans le premier cas, il s'agit de la parole telle qu'elle se développe en situation de travail, dans ses aspects pragmatiques, tandis que dans le second, il s'agit d'une parole sur le travail, nécessairement "adressée" (Clot Y., 2000) qui configure d'une façon particulière le travail réalisé¹¹⁷. Nous avons choisi cette double focalisation afin d'interpréter les événements repérés dans les situations d'entretien de conseil en les croisant avec les justifications données par les acteurs eux-mêmes. Notre démarche étant compréhensive, nous souhaitons mettre au jour les logiques d'action des conseillers en questionnant les pratiques repérées par leurs pratiques déclarées et expliquées. Toutefois, l'entretien de conseil reposant sur une dynamique interactionnelle, il nous a semblé pertinent de tenir compte également des pratiques déclarées de l'apprenant et de sa façon de concevoir la finalité de l'entretien de conseil dans sa démarche d'apprentissage en autonomie. Nous avons donc choisi d'utiliser conjointement plusieurs méthodes afin de recouper et d'enrichir les informations apportées par chacune d'elles. Ainsi, pour l'ensemble des données recueillies, nous obtenons l'articulation suivante :

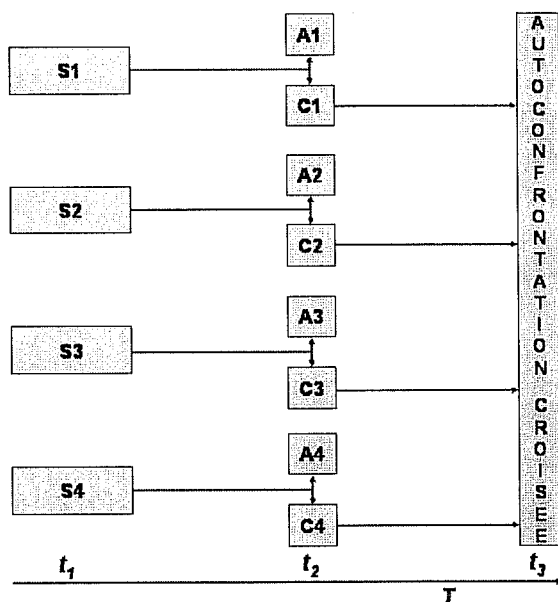


Figure 4.-Les trois étapes du recueil de données

A chaque étape correspond une focalisation différente sur la situation d'entretien de conseil qui croise trois types d'indicateurs, en fonction des acteurs ciblés :

- le rapport entre la parole et la situation de travail ;
- le rapport au temps ;

¹¹⁷ Pour ce point, nous avons lu avec intérêt les réflexions de Y. Clot (2000) sur la reconfiguration de l'action par la verbalisation des pratiques, en fonction du destinataire des propos et des modalités d'entretien.

- le rapport entre les pratiques et la situation observée.

Ce croisement peut se décrire de la façon suivante :

Etapes	Acteurs	Rapport Parole/Situation de travail	Rapport au temps	Rapport pratiques recueillies / situation observée
t_1	Conseillers et apprenants	Parole au travail	Dans la durée	Pratiques mises en place dans la situation d'entretien de conseil
t_2	Conseillers ou apprenants	Parole sur le travail	En instantané	Pratiques individuelles déclarées
t_3	Le groupe des conseillers	Parole sur le travail	En instantané	Pratiques individuelles observées et questionnées par rapport aux pratiques génériques

Tableau 5: Types de données recueillies dans le corpus

Dans la modalité de recueil choisie, le rapport discours/pratiques se développe selon trois dimensions : en situation (t_1), en distanciation (t_2), et en construction (t_3). Dès lors, nous avons affaire à trois dynamiques du discours : un discours *dans l'action et pour l'action* ; un discours *de distanciation* qui opère telle une interface entre les dynamiques individuelles et la situation d'entretien de conseil, et un discours *générique* en constitution au sein d'un groupe professionnel. Si l'enregistrement de la série des entretiens de conseil permet la saisie des pratiques de conseil sur toute la durée de la rencontre entre l'apprenant et le conseiller, dans leur évolution, en revanche les pratiques déclarées sont illustratives de la pensée des acteurs à un moment donné. Elles y apparaissent sous la forme d'un instantané, sont transitoires et contingentes des conditions d'interview et de la façon dont les acteurs ont vécu la relation de conseil et la situation d'apprentissage en autonomie.

7.2.1- Protocole d'observation des entretiens de conseil et données recueillies (t_1)

Chaque série d'entretiens de conseil a été enregistrée, avec l'accord des conseillers et des apprenants qui ont accepté de participer à la présente étude, afin de pouvoir recueillir des données suffisamment précises sur les pratiques langagières, c'est-à-dire verbales et non-verbales, des uns et des autres. Nous avons choisi de ne pas mettre en place d'observation participante afin de moins influencer le déroulement des entretiens. En effet, il s'agit d'une

situation en face-à-face, se déroulant le plus souvent dans de petites salles. La présence d'une tierce personne nous a donc semblé constituer un biais plus important que celui introduit par la caméra (D1) ou le magnétophone (D2).

Certes, la présence d'un appareil enregistreur a eu une certaine influence sur le comportement des observés, et ce notamment dans le dispositif D1 dans lequel les entretiens de conseil ont été filmés. Ainsi, s'il est souvent fait mention de la caméra en début et fin d'entretien de conseil par le conseiller et l'apprenant lorsqu'il s'agit de régler des détails techniques –mise en route, arrêt- ou de positionnement –être dans le champ de l'objectif-, en revanche, ce choix semble justifié dans la mesure où les intervenants ne regardent quasiment jamais l'objectif et semblent s'adresser librement à leur interlocuteur, ce qui nous a été confirmé lors des entretiens individuels. De plus, nous avons enregistré des conseillères qui ont une certaine habitude d'être filmée dans leurs pratiques de conseil à des fins d'analyse discursive. Ainsi, le fait de travailler devant la caméra ou le micro n'a pas engendré chez elles de difficulté particulière, dans la mesure où elles ne nous en ont jamais fait part.

Toutefois, le fait de participer à un protocole d'étude a certainement une influence sur le comportement des conseillères. En effet, nous avons constaté dans S3 que les enjeux du recueil de données ont engendré une pression particulière chez C3¹¹⁸ pour que l'apprenant évolue le plus longtemps possible dans le dispositif, au contact du conseiller. Cela s'est traduit par une modification de son comportement de conseil, notamment quant à la prise d'un prochain entretien de conseil. Si habituellement, C3 laisse l'apprenant reprendre contact avec elle, lorsqu'il en ressent le besoin, en revanche, c'est elle qui initie, dans la plupart des cas, la prise de rendez-vous dans S3. Néanmoins, ni l'analyse des autres séries, ni les interviews auprès des autres conseillères n'ont fait mention de modification particulière de leurs pratiques, liée à l'existence de l'enregistrement.

Filmer les entretiens de conseil nous a permis de recueillir les données non-verbales – notamment, la posture, les gestes, les regards- qui participent des pratiques autonomisantes et de la négociation des rapports de place. L'enregistrement sonore des entretiens de conseil, comme dans S4, ne permet pas de rendre compte avec autant de précision des pratiques recueillies. En outre, l'existence du film permet d'interpréter les nombreux silences qui ponctuent les entretiens de conseil – silence dû à la prise de notes par le conseiller, au travail

¹¹⁸ D'après les propos recueillis dans l'interview individuelle de C3 (EIC, C3).

collectif autour d'une ressource d'apprentissage, au refus du conseiller de prendre la parole afin de laisser l'apprenant oraliser une décision, etc. De plus, dans le cadre du protocole de recherche adopté, l'existence des films a permis la sélection de séquences d'entretien de conseil en vue de l'entretien en autoconfrontation croisée (t_3).

Le corpus est constitué de trente et un entretiens de conseil pour l'ensemble des quatre séries, selon la répartition suivante :

Séries	Nombre d'entretiens de conseil	Durée de chaque entretien de conseil (mn)	Lieu des entretiens de conseil	Durée totale de la série
S1	6	EC1:29 EC4:21 EC2:32 EC5:42 EC3:54 EC6:55	Salle réservée à A1 dans le cadre de sa formation intensive	15 jours
S2	11	EC1:65 EC7:63 EC2:51 EC8:50 EC3:58 EC9:54 EC4:47 EC10:56 EC5:45 EC11:58 EC6:31	Salle réservée aux entretiens de conseil dans D1	3 mois
S3	9	EC1:25 EC6:48 EC2:42 EC7:30 EC3:62 EC8:33 EC4:46 EC9:33 EC5:66	Salle réservée aux entretiens de conseil dans D1	6 mois
S4	5	EC1:55 EC4:45 EC2:53 EC5:42 EC3:42	Bureau de C4	4 mois

Tableau 6: Répartition des entretiens de conseil selon les séries constituées

Le tableau ci-dessus fait état d'un certain nombre de variations entre les quatre séries enregistrées. Dans S1 et S4, le nombre d'entretiens de conseil correspond plus ou moins à une proposition faite par l'institution de formation. En effet, S1 correspond à une formation mixte qui comprend à la fois des cours individuels de langue et des temps de travail autonome articulé avec la possibilité de rencontrer un conseiller. Dans le programme de formation, A1 pouvait rencontrer un conseiller cinq fois. L'existence d'un sixième entretien s'explique par le remplacement inopiné de C1 par un autre conseiller du dispositif D1, lors du cinquième entretien de conseil¹¹⁹. Toutefois, souhaitant rencontrer A1 pour faire le bilan de la formation,

¹¹⁹ Nous avons choisi de ne pas inclure ce conseiller dans le protocole de recherche dans la mesure où il n'est intervenu qu'une seule fois auprès de A1, en remplacement de C1. N'ayant pu observer ses pratiques de conseil sur la même période que les autres conseillères du corpus, il nous a semblé difficile de pouvoir en tirer des comparaisons (les enjeux d'autonomisation sont certainement différents pour le conseiller-suppléant par rapport au conseiller-principal dans la mesure où il n'a pas participé à la mise en place de l'apprentissage en autonomie de A1). Toutefois nous avons inclus EC5 dans la série S1 étudiée dans la mesure où cet entretien fait partie de l'autonomisation de A1 et de l'histoire conversationnelle entre A1 et C1. En effet, tous les deux y reviennent dans EC6 (S1, EC6).

C1 a proposé un entretien de conseil supplémentaire. Dans le dispositif D2, les apprenants peuvent rencontrer un conseiller quatre à cinq fois sur les quinze semaines de formation (S4). Les séries S2 et S3 sont plus canoniques du fonctionnement habituellement du dispositif D1 dans la mesure où les apprenants sont libres de contacter un conseiller autant de fois qu'ils en ont besoin. Toutefois, selon les pratiques déclarées par C2 et C3, les séries enregistrées font partie des plus longues de leur carrière de conseillères. En effet, en prenant un rendez-vous par semaine, A2 a suivi le maximum d'entretiens de conseil possibles sur trois mois. En revanche, l'allongement de la durée de S3 de trois à six mois s'explique par deux facteurs. D'une part, par la fréquence plus ou moins éloignée entre les différents entretiens de conseil – près d'un mois sépare le premier entretien du deuxième et près de deux mois séparent le huitième du dernier. Ainsi, la majorité des entretiens (de EC2 à EC8) s'est déroulée dans les trois mois contractuels de la formation. D'autre part, par le caractère exceptionnel de la situation – intégration de la série dans un protocole de recherche et événement d'ordre privé pour A3 survenu au cours de la formation, C3 a accepté de revoir A3 pour faire le bilan de la formation près de deux mois après la fin de la session d'apprentissage et de la fin du prêt de ressources.

Nous observons trois espaces différents de conseil, selon les dispositifs. Pour le dispositif D1, les entretiens de conseil ont lieu habituellement dans une salle réservée à cet effet, comme dans le cas de S2 et S3. En revanche, S1 se déroule dans une salle aménagée pour la formation individuelle de A1. Cette salle a donc servi de lieu de cours, de travail autonome et d'entretiens de conseil. Momentanément, elle a également accueilli un petit centre de ressources composé par C1 en fonction des besoins de A1. Dans le dispositif D2, il existe également plusieurs salles réservées aux entretiens de conseil. S4 se déroule dans le bureau de C4, selon l'habitude de la conseillère. D'une certaine manière, trois types d'espaces sont représentés dans le corpus. Pour S1, il s'agit d'un espace fléché pour l'apprenant – ce sont les enseignants et le conseiller qui s'y rendent. Pour S2 et S3, l'espace n'est pas directement identifié à l'un des acteurs, dans la mesure où il s'agit davantage d'un lieu de rencontre que d'un lieu de travail pour l'apprenant et le conseiller, l'apprenant travaillant chez lui ou au centre de ressources et le conseiller préparant généralement les entretiens à son bureau ou dans la documentation. Toutefois, il ne s'agit pas d'un lieu "neutre" dans la mesure où cet espace de rencontre est situé au cœur de l'institution de formation. Pour S4, l'espace de conseil est plus directement fléché comme celui du conseiller, dans la mesure où il s'agit de son bureau – C4 y reçoit des appels téléphoniques, etc. L'identification de l'espace de conseil

par l'apprenant pourrait ainsi avoir une influence sur le rapport de places négocié lors des interactions de conseil.

La différence de durée des entretiens de conseil permet également de distinguer les séries S1 et S4 des séries S2 et S3. En effet, dans les deux premières séries, la durée des entretiens est négociée en amont de la formation, en fonction des critères de coût et de temps. Pour S1, la durée des entretiens de conseil est comprise entre 30 et 45 minutes, tandis que pour S4, les entretiens de conseil sont environ de 45 minutes, selon ce qui est annoncé sur le contrat d'apprentissage proposé par D2. En revanche, dans les séries S2 et S3, la durée des entretiens est à la discrétion de l'apprenant et du conseiller. Ils oscillent ainsi entre une quarantaine de minutes et plus d'une heure. L'analyse comparative des quatre séries permet de montrer que le premier entretien de conseil est en général le plus long. En effet, cet entretien remplit plusieurs fonctions : il permet de présenter les possibilités offertes par le dispositif d'apprentissage, les objectifs de l'entretien de conseil, et il permet de prendre connaissance des besoins de l'apprenant. Parfois ce premier entretien donne lieu à une visite guidée par le conseiller des espaces de documentation à la disposition de l'apprenant.

Le critère de durée des entretiens de conseil nous semble pertinent pour éclairer la relation de conseil et l'histoire interactive qui en découle, lorsqu'il est croisé avec le critère de fréquence des entretiens. La nature de la relation de conseil varie en fonction de la durée des entretiens de conseil, de leurs occurrences et de leur fréquence. Ainsi, il existe une importante différence entre les quatre séries du corpus. Les entretiens de conseil de S2 sont relativement longs, fréquents et se suivent à intervalle régulier, tandis que pour S1 les entretiens de conseil ont quasiment lieu d'un jour à l'autre. Ainsi, dans le corpus, ces trois indicateurs donnent lieu à la répartition suivante :

Séries	Occurrence des rencontres entre apprenants et conseillers	Durée totale d'entretien de conseil sur la série (en heures)	Ecart moyen d'un entretien de conseil (en minutes)	Moyenne de fréquence des entretiens de conseil ($\leq x \leq$) (en jours)
S1	6	3 h 53	$21 \leq EC \leq 55$	Entre 1 jour et 6 jours
S2	11	9 h 38	$31 \leq EC \leq 65$	Tous les 8 jours
S3	9	6 h 25	$25 \leq EC \leq 66$	Entre 8 et 15 jours
S4	5	3 h 57	$42 \leq EC \leq 55$	Entre 15 jours et 4 semaines

Tableau 7: Répartition des séries selon la durée et la fréquence des entretiens de conseil

7.2.2- Protocole d'entretiens auprès des acteurs observés et données recueillies (t₂)

7.2.2.1- Paramètres et organisation du recueil de données

Pour la deuxième étape de notre protocole de recherche, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels auprès des apprenants et des conseillers¹²⁰ dont nous avons enregistré les pratiques en situation d'entretiens de conseil. Ces entretiens ont eu lieu dans des espaces différents selon les séries, en fonction des possibilités de chacun. Nous obtenons ainsi la répartition suivante :

Séries	Lieu d'interview de l'apprenant	Lieu d'interview pour le conseiller
S1	Lieu des entretiens de conseil	Espace neutre ¹²¹ à l'intérieur de D1
S2	Lieu des entretiens de conseil	Lieu des entretiens de conseil
S3	Lieu des entretiens de conseil	Espace neutre à l'intérieur de D1
S4	Lieu de travail de A4	Lieu des entretiens de conseil

Tableau 8: Répartition des séries en fonction des lieux d'interview

Nous obtenons ainsi dans le corpus une variation entre trois types de lieux d'interview : la salle dans laquelle se sont déroulés les entretiens de conseil, un espace neutre à l'intérieur de l'institution et un lieu extérieur au dispositif d'apprentissage (pour A4). En dépendance de l'affranchissement des acteurs interviewés avec l'institution de formation, le lieu de l'interview peut avoir une certaine implication sur la manière dont ils rapportent leurs pratiques, notamment chez les apprenants. Nous avons donc tenu compte de ce biais dans notre traitement des interviews.

Nous avons opté pour la modalité d'entretiens semi-directifs pour deux raisons principales. La première raison est que nous souhaitons éclairer les pratiques enregistrées par le discours des acteurs afin, d'une part, de situer ces pratiques dans leur contexte individuel, et d'autre part, afin de mettre au jour les logiques d'action. Le discours sur les pratiques ainsi recueilli nous apporte des clefs de lecture pour mieux saisir les phénomènes observés dans les entretiens de conseil, qui ne sont, nous le rappelons, qu'un moment de l'apprentissage proposé par les dispositifs. N'ayant pu observer la totalité des actions qui composent la démarche d'apprentissage en autonomie – autant pour l'apprenant que pour le conseiller-, nous avons ainsi accès à une certaine représentation de ce qui a été fait. Dans une certaine

¹²⁰ Pour les conseillères, nous avons adopté un protocole d'entretien proche des instructions au sosie.

¹²¹ Nous qualifions de "neutre" une salle qui n'a jamais servi pour les rencontres entre l'apprenant et le conseiller. Elle est donc moins connotée pour les acteurs interrogés.

mesure, le recours à un questionnement plus directif des acteurs nous aurait certainement permis de recueillir des données davantage homogènes, en revanche, il nous aurait moins permis de recueillir des éléments sur la façon dont chacun a envisagé ses pratiques. Par conséquent, nous avons complété nos propres descripteurs de la situation d'entretien de conseil avec ceux retenus par les acteurs interrogés, dans une démarche herméneutique.

La deuxième raison de ce choix d'entretien est que nous souhaitions créer un dialogue entre l'acteur interrogé et une situation déterminée -l'ensemble des entretiens de conseil vécus pendant la durée de l'apprentissage en autonomie. Par conséquent, nous ne cherchions pas une parole généralisante, comme l'opinion des interrogés sur la situation d'apprentissage en autonomie, mais un retour plus précis sur ce qui avait été fait durant les entretiens de conseil. Notre propre connaissance, à partir des enregistrements, des situations vécues par les deux acteurs nous a ainsi permis d'orienter avec précision notre questionnement sur leurs pratiques.

Les entretiens individuels auprès des deux catégories d'acteurs ont eu lieu à la fin de la session d'apprentissage en autonomie- à l'exception des séries S1 et S3 où notre entretien a précédé le bilan fait par le conseiller, et cela pour des raisons de modification dans la planification des entretiens de conseil. Le fait d'organiser les entretiens semi-directifs après la session d'apprentissage nous permettait de recueillir une verbalisation qui pouvait couvrir l'ensemble des événements vécus et retenus lors des entretiens enregistrés. Toutefois, organiser le recueil de données peu de temps après la fin de la session d'apprentissage engendre un autre biais : les acteurs sont tentés de faire le bilan de leur apprentissage dans le dispositif. Les données ainsi recueillies sont empruntées d'un certain discours évaluatif qui n'aurait certainement pas eu le même poids dans une autre planification du protocole de recherche. Néanmoins, étant donné le fait que les apprenants évoluent dans un court laps de temps dans le dispositif et n'ont en général plus de lien avec lui à la fin de leur session d'apprentissage, il nous semblait plus difficile de les contacter ultérieurement. De même, avec un intervalle de temps plus important entre la fin de la session et l'interview des apprenants, nous risquions de recueillir un discours peut-être davantage reconstruit par des souvenirs forcément moins précis de ce qui avait été vécu. En effet, pour tous les apprenants du corpus, il s'agit de la première expérience d'apprentissage en autonomie et la mise en place de leurs pratiques d'apprentissage n'a, dans la plupart des cas, pas fait l'objet de réflexion particulière. Ainsi, en allongeant la période entre la fin de l'activité et la verbalisation, nous risquions d'obtenir un discours moins impliqué et donc plus général.

Ainsi, le protocole de recueil de données s'est organisé dans le temps de la façon suivante,

Séries	Date du dernier entretien de conseil (fin de la session d'apprentissage)	Intervalle entre la fin de la session d'apprentissage et l'interview de l'apprenant	Intervalle entre la fin de la session d'apprentissage et l'interview du conseiller
S1	11 février 2003	- 6 jours	+ 10 jours
S2	17 février 2003	+ 19 jours	+ 25 jours
S3	24 juin 2003	- ½ journée	- 12 jours
S4	12 mai 2003	+ 14 jours	+ 14 jours

Tableau 9: Répartition des séries selon l'organisation temporelle du recueil de données

Nous avons réalisé l'ensemble des huit entretiens semi-directifs. Cet aspect du protocole de recueil de données questionne nos relations avec les interviewés. Malgré nos précautions pour nous présenter comme une personne indépendante des dispositifs de formation, notamment dans notre présentation et celle de notre recherche, les apprenants nous ont identifiée, en général, par rapport à leur interprétation de notre relation avec le dispositif d'apprentissage, c'est-à-dire en majorité comme une personne *impliquée* dans ce dispositif. En effet, l'analyse des interviews auprès des apprenants fait apparaître que ces derniers nous identifient comme une personne ayant des liens avec leur conseiller et parfois avec le personnel du dispositif (A1 « je ne sais pas si vous lui en avez parlé » ; A3 appelle la conseillère par son prénom qu'elle pense connu de l'intervieweur, etc.). Cela a pu certainement engendré un biais dans la façon dont ils ont verbalisé leurs pratiques et leur vécu de l'apprentissage en autonomie (de quelle manière allons-nous utiliser leurs propos ?). Toutefois, nos questions les orientant davantage sur leurs propres pratiques, cet aspect n'a semble-t-il pas gêné de manière particulière la verbalisation de leur apprentissage.

En ce qui concerne les conseillères interviewées, nous entretenons des relations de travail plus ou moins soutenues avec trois d'entre elles, mais aucune relation professionnelle avec la quatrième. Cette proximité avec les conseillères nous a permis d'avoir une assez bonne connaissance de leur situation de travail en amont de la recherche -ce qui nous a été utile pour établir notre protocole d'enquête- et de les inclure dans un protocole de recherche consommateur de temps (de quinze jours à quatre mois de pratiques enregistrées en plus des deux temps d'interview). De plus, cela nous a permis de recueillir tout au long de la session d'apprentissage un certain nombre d'informations, de manière plus informelle, sur leur façon d'envisager leurs pratiques de conseil, et cela notamment pour C2 et C3. Ces apartés par rapport aux pratiques enregistrées ont nourries notre questionnement des situations de conseil,

et d'une certaine façon, l'interview que nous avons réalisée auprès des conseillères. D'une manière générale, les conseillères ont identifié notre rôle par rapport à leur interprétation de notre recherche. Ainsi, la distinction entre les conseillères selon la finalité de notre recherche et leur rôle dans notre investigation fait apparaître différents degrés d'implication selon deux aspects :

- le type de relation engendrée par le protocole de recherche (plus ou moins ponctuelle/suivie) ;
- la finalité de la recherche (plus ou moins informative/formative).

Nous avons établi une différence de degré pour ces deux aspects en fonction de la durée, de la fréquence et du nombre d'échanges que nous avons eu avec les différentes conseillères, tout au long du protocole de recherche. C'est le contenu des échanges qui nous a permis de distinguer les différentes interprétations de la finalité de la recherche.

Ainsi, nous obtenons la répartition suivante pour notre corpus :

Conseillers selon la série dans laquelle ils apparaissent	Type de relation engendrée par le protocole de recherche	Interprétation de la finalité de la recherche
C ₁	Relation plus ou moins ponctuelle sur 15 jours	Protocole de recherche à visée informative
C ₂	Relation plus ou moins suivie sur trois mois	Protocole de recherche à visée formative
C ₃	Relation plus ou moins suivie sur trois mois	Protocole de recherche à visée formative
C ₄	Relation plus ou moins ponctuelle sur quatre mois	Protocole de recherche à visée informative

Tableau 10 : Répartition des conseillères selon leur degré d'implication dans le protocole de recherche

Ces variations expliquent en partie les différents types de discours recueillis qui révèlent différents rapports à la pratique de conseil et contribuent ainsi à définir le positionnement des conseillères interrogées par rapport au genre conseil.

7.2.2.2- Description des deux méthodes employées

Nous avons adopté deux modes de recueil de données différents en fonction des acteurs (conseillers ou apprenants), selon la nature de l'expérience vécue dans les entretiens de conseil (expérience de conseil ou d'apprentissage) et selon la nature de la verbalisation visée (verbalisation centrée sur le vécu d'une expérience d'apprentissage singulière ou sur la dimension subjective des pratiques professionnelles). Cette distinction tendait à éclairer les dynamiques d'autonomisation, selon le profil d'acteur interrogé (telles qu'elles ont été mises en place ; telles qu'elles ont été perçues). Nous avons décidé d'adapter le recueil de données

aux acteurs interrogés, suite à la lecture de plusieurs articles¹²² rendant compte de la difficulté de mettre en mots l'expérience vécue dans des situations de travail (qu'elles soient professionnelles – c'est-à-dire déterminées par un référentiel, comme dans le cas des conseillers-, ou non-formelles, comme le sont les situations d'apprentissage pour les apprenants). Dans la majorité des cas, les problèmes rencontrés proviendraient du fait que la grille d'entretien ne prendrait pas en compte les difficultés inhérentes à la verbalisation des pratiques. Dès lors, les interviewés ont tendance à contourner la difficulté de dire leurs pratiques en se réfugiant derrière des pratiques générales qui ne laissent rien ou peu transparaître de leur propre expérience des situations questionnées. En termes de verbalisation, cela signifie qu'ils relatent en priorité le prescrit de leur activité (normes, règles, et programmes, d'où la présence de nombreux déontiques, etc.). L'entretien ne serait donc pas suffisamment ciblé sur la dimension subjective de la situation de travail pour l'interviewé.

L'autre difficulté rapportée inhérente à la verbalisation des pratiques serait due au fait qu'elles sont plus ou moins raisonnées – c'est-à-dire réfléchies et planifiées- dans le cours de l'action. Cela nécessite donc un travail sémiotique plus ou moins important et plus ou moins accessible aux interviewés, selon l'habitude qu'ils ont de verbaliser ce qu'ils font et selon le rapport de ce qu'ils font avec des expressions langagières. Les interviewés auraient alors tendance à s'abriter derrière ce qu'ils tiennent pour des évidences, ou à avouer leur ignorance, sans forcément essayer de traduire en parole ce qu'ils ont vécu. Dans ce cas, les modalités de questionnement ne prendraient pas suffisamment en compte l'ensemble des dimensions en jeu lors de la verbalisation des pratiques –à la fois un travail cognitif, psychique et affectif qui se développe dans le temps de la parole.

Par conséquent, pour nous permettre de recueillir les données escomptées, nous avons essayé de tenir compte des deux registres susmentionnés : le registre *cognitif* (par des questions d'ordre plus épistémique) et le registre *affectif* (par des questions d'ordre subjectif). En d'autres mots, nous n'avons pas cherché à recueillir seulement les opinions des interrogés, mais aussi leurs impressions, leurs doutes et leurs sentiments, en les plaçant dans une situation d'analyse de leur travail.

¹²² Boutet J. (dir.) (1995) ; Clot Y. *et al.* (2001) ; Faïta D. (2001) ; Leplat J. (2002) ; Vermersch P. (1994).

7.2.2.3- Les interviews individuelles des apprenants

Pour les apprenants, les questions visaient à éclairer la notion d'autonomisation de trois façons différentes : (1) par le biais de la *compétence d'apprentissage en autonomie* développée par l'apprenant au cours de la session, notamment au travers de la verbalisation de ses pratiques d'apprentissage durant les différents temps de travail prévus par le dispositif (travail autonome, conversations et entretiens de conseil) ; (2) par le biais de *l'accompagnement* proposé par le conseiller lors des entretiens de conseil et l'utilisation qu'en fait l'apprenant pour développer des pratiques plus autonomes ; (3) par le biais de *l'évolution de la culture d'apprentissage* et des transformations qu'induit le glissement de pratiques hétéronomes à des pratiques plus autonomes.

Notre objectif étant de dégager les contours de l'activité spécifique à chaque apprenant, nous avons opté pour un protocole d'entretiens centré sur l'expérience d'apprentissage en autonomie de l'apprenant plutôt que sur ses opinions par rapport au dispositif et à sa formation. En effet, nous ne souhaitons pas engager l'apprenant dans un entretien bilan, d'évaluation de ses pratiques, mais davantage dans un entretien de description des pratiques. Aussi, en nous inspirant des techniques de verbalisation développées par l'entretien d'explicitation de P. Vermersch (1994), nous avons centré nos questions sur les façons de faire de l'apprenant (le comment) davantage que sur ses justifications (le pourquoi). Les entretiens ont duré entre 45 minutes et 1 h 00, selon la volubilité de l'apprenant.

Le protocole d'entretien utilisé a été le suivant :

1. Quelles sont, selon vous, les façons de travailler en autonomie que vous avez mises en place durant la session ? ;
2. Pourriez-vous me décrire le déroulement de l'entretien de conseil, le rôle du conseiller et votre rôle, ainsi que la façon dont vous avez articulé ce que vous faites durant l'entretien de conseil avec votre propre travail autonome ? ;
3. Avez-vous l'impression d'avoir modifié vos manières d'apprendre une langue ? Si oui, en quoi consisterait ce changement ? ;
4. Quels changements avez-vous perçu dans vos pratiques d'apprentissage entre celles proposées par les dispositifs en autodirection assistée et d'autres façons qui vous sont familières ? (cours, petit groupe, individuel, en FOAD) ;
5. Si vous poursuivez votre apprentissage de langue, comment comptez-vous organiser votre travail de langues après la formation ? Que comptez-vous faire ?

Ces questions ont fait l'objet d'une adaptation en fonction du type de formation suivie par les apprenants interrogés (formation alliant des sessions de cours individuels à des temps de travail en autonomie assistée, comme pour A1 ; session d'apprentissage en autonomie plus canonique, comme pour A2 et A4 ; session visant l'apprentissage de deux langues, comme pour A3) et en fonction de la trajectoire de chacun, c'est-à-dire ici du succès ou de l'échec de la formation déclaré par l'apprenant (succès déclaré pour A1, A2 et A3, mais sentiment d'échec pour A4). Le protocole d'entretien adopté a permis de mettre au jour une variété de pratiques d'apprentissage en autonomie, selon au moins trois facteurs :

- la conception de la finalité du dispositif d'apprentissage ;
- la conception de l'apprentissage en autonomie ;
- l'implication de l'apprenant dans son apprentissage de langue.

Ces pratiques différentes mettent également au jour les différentes logiques d'action privilégiées par les apprenants (plus ou moins en accord avec celles des conseillers) et les stratégies adoptées pendant l'entretien de conseil.

7.2.2.4 – Les interviews individuelles des conseillères

Pour les conseillères, les interviews individuelles visaient à recueillir les logiques d'action qui sous-tendent leurs pratiques de conseil. Dans la mesure où les conseillères interrogées ont une certaine habitude à verbaliser leurs pratiques dans le but de les formaliser, l'un des enjeux pour nous était de parvenir à les interviewer en tant que *praticiennes par rapport à une pratique singulière* –celle enregistrée dans la série d'entretiens de conseil. Afin de nous départir, autant que faire se peut, d'un langage pré-formé sur les pratiques de conseil, dans la mesure où en formalisant leurs pratiques, elles mettent également en place des sortes de patron de discours pour raconter leur travail, nous nous sommes inspirée des techniques d'entretien de la psychologie du travail et de la clinique de l'activité, et notamment des techniques des instructions au sosie, qui permettent de faire verbaliser la conception singulière d'un type d'activité par un praticien. La démarche des instructions au sosie¹²³ permet ainsi de questionner les engagements des professionnels dans leur pratique et donc, dans notre cas, de

¹²³ Cette technique d'entretien a été conçue et utilisée par Oddone, I. *et al.* (1981), psychologue italien, dans les années 70, dans les usines de la F.I.A.T, à Turin. L'objectif de cette 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. L'interviewé reçoit la consigne 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 ainsi davantage à la question du *comment* qu'à la question du *pourquoi*.

provoquer un retour réflexif sur les ressorts sous-tendant les pratiques enregistrées, et ainsi, de questionner plus avant chaque conseillère sur les écarts entre sa pratique et le genre conseil, en fonction, d'une part, de sa propre conception du conseil, mais aussi, d'autre part, des événements inhérents à la situation enregistrée. Cette modalité d'entretien permet ainsi de recueillir des informations relatives aux routines de conseil de chacune des conseillères, mais aussi des informations sur ce qui les a empêchées, voire modifiées.

Toutefois, notre cadre méthodologique, au contraire d'autres expériences, n'inscrit pas les interviewées dans un cadre de transformation des pratiques. Aussi, c'est pour la pertinence des instructions au sosie en ce qu'elles donnent des moyens aux praticiens de dire leur expérience que nous avons choisi cette méthodologie. De plus, étant donné le fait que nous connaissions la majorité des conseillères du corpus, la distanciation introduite par le caractère fictionnel mais probable de ce mode d'entretien (considérer l'intervieweur, qui est une jeune collègue, comme un suppléant), nous a paru être un moyen pertinent pour limiter et questionner les nombreux implicites qui ne manquent pas de survenir lorsque les interlocuteurs parlent d'une situation connue pour tous les deux.

Les interviews individuelles auprès des conseillères ont duré entre quarante-cinq minutes et une heure trente, selon la discussion engagée autour de l'activité de la conseillère interrogée et selon son interprétation de la finalité de l'entretien. En effet, pour C2 et C3, cet entretien a aussi permis de marquer une étape dans la conception de leurs pratiques, selon leurs propos à la fin de l'entretien. Néanmoins, nos entretiens s'inscrivent dans la durée moyenne des instructions au sosie (environ une heure). Dans notre méthodologie, chaque entretien se compose de deux temps : un temps de description des pratiques de conseil, à partir de l'amorce constituée par la consigne canonique des instructions au sosie¹²⁴, ici chronologique au déroulement de l'entretien de conseil, puis un temps de discussion autour des spécificités, en termes de pratiques de conseil, relevées lors la verbalisation de l'expérience et questionnées en fonction des pratiques observées sur les entretiens enregistrés. Lors du premier temps, nous ne sommes intervenues que pour relancer la verbalisation ou pour l'ancrer davantage dans la série d'entretiens de conseil observés ; la conseillère étant libre d'aborder tel aspect de ses pratiques, dans l'ordre de son choix. Lors du deuxième temps,

¹²⁴ Cf. note supra : « 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 ? ».

nous avons cherché à cibler davantage les justifications des choix opérés par les conseillères, pour mettre au jour les normes, les valeurs et les principes qui fondent leurs actions. Ces deux temps de discussion nous ont permis de recueillir, d'une part, la *conception du conseil* pour chaque conseillère et, d'autre part, de repérer les *logiques d'action* en tension et leur dynamique dans l'entretien de conseil. Lors de la partie de discussion, nous avons adapté nos questions en fonction des aspects qui nous ont semblés typiques de la pratique de la conseillère interrogée, mais aussi en fonction des autres pratiques observées, en lui demandant alors de se positionner par rapport à d'autres options de conseil possibles.

Ainsi, notre pratique des instructions au sosie n'est pas canonique de la procédure habituellement mise en place, qui se déroule en deux ou trois étapes (plus ou moins éloignées dans le temps) : un premier temps de verbalisation de sa pratique, suivi d'un temps de relecture de l'entretien en individuel, de façon à compléter ou modifier la première verbalisation, puis un temps de discussion avec des pairs. Ce protocole nous paraît nécessaire dans une optique de travail sur les pratiques en vue de les transformer. Toutefois, dans notre cas, s'agissant principalement d'un moyen pour recueillir une verbalisation de l'expérience, nous avons jugé moins utile ces phases de mise à distance successives. De plus, l'absence de formalisation par l'écrit de la verbalisation des pratiques nous a permis de recueillir des éléments sans doute plus éloignés de la doxa que ce que le recours à l'écrit aurait permis.

Néanmoins, l'ensemble des données du corpus relevant de la parole spontanée, il conviendrait de les interpréter uniquement comme le reflet d'une pratique et d'un mode de pensée à un moment donné, en fonction de la situation d'interview et des interprétations par la conseillère des pratiques mises en place dans la série observée. En effet, le processus de verbalisation des pratiques a souvent une fonction de découverte pour les interviewés, d'autant plus que le face-à-face de l'interview accentue la dimension introspective du questionnement. L'absence d'un temps de retour sur la verbalisation a toutefois été en partie compensée par un temps de validation auprès des interviewés. Notre protocole de recueil de données étant largement contextualisé, il ne nous permet pas d'en extraire des tendances de conseil généralisables. Nous travaillons ainsi sur *des séries de cas particuliers* qui nous permettent toutefois d'éclairer les pratiques d'accompagnement à l'autodirection en fonction des profils de conseiller repérés, selon les logiques d'action et les stratégies adoptées.

7.2.3- Protocole d'entretiens auprès de l'ensemble des conseillers et données recueillies (t₃)

Après avoir recueilli des informations sur les pratiques des acteurs en situation (t₁), puis un éclairage *méta* par chaque acteur sur la situation d'entretien de conseil (contexte, événements), sur son évolution (données temporelles) et son interprétation (cognitive et subjective) (t₂), nous avons cherché à recueillir un troisième type de données concernant cette fois-ci uniquement les conseillères du corpus, à des fins d'explicitation des pratiques observées. Les étapes (t₂) et (t₃) reposent sur une activité réflexive des acteurs sur leur propre travail. Toutefois, l'étape (t₂) permet de recueillir des informations sur la représentation que les acteurs se font de leurs pratiques, tandis que l'étape (t₃) permet une confrontation entre les représentations que l'acteur se fait de son activité et ses pratiques réifiées, puisqu'elles sont filmées ou enregistrées, mais aussi entre chaque conseillère, en tant que praticienne singulière, et les autres conseillères, représentantes d'un certain collectif professionnel. Il s'agit donc d'un échange entre l'acteur et les différentes dimensions du travail (le prescrit et le réel) pour un autre rapport avec son activité, mais aussi d'un échange entre ses choix de pratiques et un genre professionnel qu'il contribue à transformer.

Dès lors, nous visons par cette dernière étape à délimiter les contours de l'activité de conseil, c'est-à-dire à catégoriser les différentes pratiques observées dans les entretiens de conseil, en les regroupant en variantes d'une même classe de pratiques (par exemple, faire verbaliser son apprentissage par l'apprenant, conseiller de nouvelles ressources, etc.), et en mettant au jour les différentes stratégies de conseil, selon l'autonomisation visée.

Nous avons opté pour la méthode d'autoconfrontation, largement utilisée en ergonomie et en psychologie du travail¹²⁵. Par conséquent, nous nous sommes inspirée des travaux de J. Theureau (1992) et de Y. Clot *et al.* (2001) pour cette étape. Pour J. Theureau,

« Les interviews d'autoconfrontation consistent à présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter "les cognitions pendant l'acte". D'après la théorie de l'action dirigée vers un but, ces autoconfrontations fournissent après analyse du contenu, des éléments sur la cognition consciente durant l'action » (Theureau J., 1992, p.45).

Selon nous, cette méthode présente l'intérêt de donner des clefs de lecture quant aux logiques d'action privilégiées par les acteurs, en permettant une hiérarchisation de ces logiques

¹²⁵ Le protocole des entretiens en autoconfrontation croisée a été mis en place dans le cadre de la clinique de l'activité, en psychologie sociale. Il donne lieu, de nos jours, à des recueils de données intéressants dans le cadre de l'analyse des pratiques, et notamment pour les pratiques enseignantes (Goigoux R., 2000 ; Roger D., *et al.*, 2001 ; Saujat F., 2001).

(majeures/mineures; conscientes/moins conscientes, professionnelles/personnelles, etc.). D'une certaine façon, cette méthode reprend et complète la réflexion initiée par les conseillers lors de l'"instruction au sosie", en créant un rapport particulier et privilégié entre l'acteur et l'objectivation de ses pratiques enregistrées.

En revanche, la méthode d'"autoconfrontation croisée", mise en place par l'équipe de Y. Clot *et al.* (2001), permet un dialogue entre professionnels, à partir de l'enregistrement de l'activité de chacun d'eux pour une même tâche appartenant au même paradigme:

« 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 des actions de chacun d'entre eux » (CLOT Y. *et al.*, 2001, p.22).

Cette méthode a l'avantage, pour nous, de créer des dynamiques d'échanges qui permettent de creuser l'épaisseur du travail et ses différentes résonances dans l'activité de chacun. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de recueillir des informations sur la cognition consciente durant l'action, comme le suggère J. Theureau, mais aussi sur les éléments plus ou moins conscients, volontaires, etc., qui traduisent les différentes tensions dans l'activité de conseil. Ainsi,

« Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement » (CLOT Y. *et al.*, 2001, p.22).

Toutefois, dans le cadre de notre recherche, la finalité de l'autoconfrontation croisée, comme nous l'avons mise en place, n'est pas de permettre une transformation des pratiques, sinon d'en prélever, à partir du travail de conceptualisation en œuvre dans les échanges entre conseillères, des éléments d'interprétation de la pluralité des pratiques observées. En cela, notre démarche n'est pas canonique des visées de la clinique de l'activité.

Nous avons organisé cette troisième étape sur une matinée (quasiment cinq heures de travail au total), en réunissant les quatre conseillères du corpus autour de quatre séquences d'entretien de conseil. L'intégralité des échanges a été enregistrée puis retranscrite¹²⁶, pour en permettre l'analyse. Notre protocole d'enquête s'est organisé en deux temps :

- chaque conseillère a une séquence de ses propres pratiques de conseil à commenter, d'après un extrait vidéo- ou audio dans le cas de C₄, avec transcription pour prévenir les problèmes de compréhension et donc d'interruption des autres conseillères. Durant l'exercice, la conseillère

¹²⁶ Cf. Annexe, Corpus de travail, p.840-900.

est dos au groupe et face à l'écran de télévision. Le moment de tête-à-tête entre le praticien et son activité lui permet de verbaliser ses pratiques, en les catégorisant, en les commentant, voire en les évaluant. Cette étape individuelle permet donc de porter à la discussion qui suivra à la fois l'image de l'activité filmée et les commentaires du praticien. Pendant cette première étape, c'est la conseillère qui décide du dialogue que lui suggère la séquence, en termes de quantité, le chercheur intervenant surtout pour relancer le dialogue. C'est donc la conseillère qui, télécommande en main, arrête et sélectionne les passages à commenter. Ce premier dialogue a porté sur les stratégies adoptées, les techniques ou tactiques des conseillères. Il a également permis de séparer ce qui relève de l'exceptionnel de ce qui relève de l'habituel dans l'expérience personnelle de chaque conseillère, mais aussi ce qui est conscient de ce qui est moins conscient, ce qui est volontaire de ce qui est involontaire, de ce qui est significatif, de ce qui l'est moins, etc.

- Dans un deuxième temps, les autres conseillères réagissent comme elles le souhaitent aux images et aux propos de la conseillère observée, soit en posant des questions, soit en commentant son activité ou encore en commentant leur propre activité, par rapport aux résonances engendrées par l'activité observée. Le chercheur intervient principalement pour réguler les échanges, en fonction du temps accordé à l'exercice. Les échanges ainsi provoqués ont porté sur la nature des activités observées et sur les modalités de leur réalisation (qu'elles soient verbales, non-verbales ou paraverbales).

Ainsi, cette activité réflexive articule une analyse individuelle à une analyse collective qui lui succède immédiatement. C'est l'ensemble des deux étapes qui permet de délimiter les contours de l'activité de chacune des conseillères, et à la fin des quatre séquences observées, d'en dégager leur conception de l'activité de conseil. Le temps d'autoconfrontation entre le conseiller et sa propre activité a été initié et préparé, dans notre démarche de recherche, par la méthode de l'"instruction au sosie". Les conseillères avaient ainsi toutes déjà verbalisé leurs pratiques et vécu cette mise à distance de leur propre activité qui engendre nécessairement un nouveau rapport à l'activité de conseil, parfois déstabilisant. Cette étape préparatoire a certainement facilité la mise en mots et l'explication des pratiques observées.

Nous avons sélectionné, en amont de la rencontre, différentes séquences à commenter qui nous semblaient révélatrices à la fois de la diversité des types de pratiques permettant l'autonomisation de l'apprenant et de la diversité des styles adoptés pour une même classe

d'activité. Toutefois, nous avons demandé à chaque conseillère son accord quant à la séquence choisie, en lui proposant une petite sélection de séquences. Notre sélection s'est faite en fonction de deux critères. Afin de faire ressortir l'écart entre les styles individuels et le genre conseil, nous avons sélectionné des séquences qui nous permettaient de provoquer des échanges contrastés, chacune pouvant situer sa pratique par rapport à celle des autres conseillères, et ainsi de faire apparaître les contours de l'activité de conseil. Toutefois, afin de garder une certaine homogénéité dans la discussion sur l'ensemble de la matinée et recentrer les échanges autour d'un seul aspect de l'entretien de conseil, nous avons choisi de proposer des séquences relevant toutes du même type : la préparation du futur travail de l'apprenant, à partir de la proposition par le conseiller de nouvelles ressources ou modalités d'apprentissage. Cette classe d'activité est centrale aux pratiques de conseil puisque, dans cette étape de l'entretien de conseil, le conseiller et l'apprenant négocient les ressources et les modalités d'apprentissage qui seront ou pourront être utilisées. Cette étape permet à l'apprenant de faire preuve d'autonomie dans les choix et décisions qu'il formule. C'est également l'occasion pour le conseiller d'inviter l'apprenant à adopter des pratiques plus autonomes dans son travail individuel, à partir de l'utilisation de nouvelles ressources, de nouveaux types d'exercices ou encore de modifier certaines façons de faire peu adaptées à sa situation.

Ainsi le thème des ressources nous a semblé être une amorce de discussion intéressante dans la mesure où elles permettent à la fois un échange sur *la nature de la ressource* (qu'est-ce qu'une ressource adaptée à l'apprentissage en autonomie ? quel document d'accompagnement prévoir ?), et sur *les modalités de travail* que suggère le conseiller à l'apprenant (une ou plusieurs suggestions, des informations sur l'apprendre à apprendre et/ou informations procédurales, etc.), ainsi que sur *les modalités de travail autour des ressources privilégiées par le conseiller durant l'entretien de conseil* (comportement plus ou moins coopératif, plus ou moins démonstratif, plus ou moins ancré dans le discours ou dans l'action, etc.). Les conseillères peuvent ainsi discuter des options méthodologiques de chacune en fonction des visées pédagogiques des pratiques de conseil¹²⁷.

Contrairement à la pratique habituelle des autoconfrontations croisées qui se déroule autour de l'analyse d'une seule pratique, nous avons opté pour un travail collectif à partir de quatre analyses de pratiques différentes. Certes, cela laisse moins de temps à l'approfondissement des pratiques de chacun et au questionnement par chacun du rapport

¹²⁷ La description du déroulement de la séance, en termes de durée et de volume d'échanges est en annexe (Annexe 5, p. 355).

qu'il entretient avec son activité. Toutefois, la mise en commun des pratiques, à partir des quatre exemples sélectionnés, a permis de créer une histoire commune par les comparaisons que les conseillères ont faites entre les différents apprenants observés, qu'ils s'agissent des apprenants qu'elles avaient conseillés ou des apprenants des autres séries. Par les parallèles ainsi établies dans leurs pratiques, elles ont contribué à la réification du genre conseil qui sous-tend la diversité de leurs pratiques. Néanmoins, il est à noter qu'à de nombreuses occasions, les conseillères ont davantage commenté et décrit le comportement des apprenants que le leur. Selon nous, cela peut manifester le caractère interactif de leur travail.

Dans cette partie méthodologique, nous avons donc présenté l'ensemble des données recueillies au travers des différentes méthodologies employées, en fonction des objectifs de la recherche. Chaque présentation a donné lieu à un premier commentaire sur la nature des données recueillies et sur les principaux biais repérés. Notre recherche porte ainsi sur l'étude de cas particuliers qui ne visent pas à établir des généralités, mais davantage des pistes d'interprétation pour comprendre les différentes dynamiques en tension dans les entretiens de conseil et la manière dont elles se réalisent au travers des pratiques langagières observées. Les données recueillies nous ont permis de mettre au jour la variété des logiques d'action des conseillers et des apprenants, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, et de questionner le conseil en tant que genre professionnel émergent, au travers de la variété de style dont le corpus rend compte. Nous nous attacherons, dans la troisième partie, à questionner les pratiques relevées dans les entretiens de conseil par les pratiques commentées par les conseillères et les apprenants de notre corpus, afin décrire l'accompagnement à l'autoformation spécifique de l'apprentissage autodirigé.

PARTIE 3 : Résultats et analyse. Les pratiques langagières et formatives de l'entretien de conseil et leurs implications sur le développement de l'autonomisation de l'apprenant.

L'objet de cette troisième partie est l'étude des pratiques de conseil, comme pratiques d'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère. Cette étude vise à mettre au jour les moyens par lesquels le conseiller, dans l'entretien de conseil, permet le développement de l'autonomisation de l'apprenant, par la mise en place de pratiques langagières et formatives spécifiques à la situation d'apprentissage autodirigé. Comme nous l'avons déjà mentionné, pour nous, la singularité de *l'entretien de conseil* tient au fait qu'il propose un accompagnement au passage d'une situation relevant d'un modèle d'apprentissage *reproductif* à une situation relevant d'un modèle d'apprentissage *constructiviste*, comme nous l'avons vu dans la première partie¹²⁸, en reprenant l'analyse proposée par B. Albero (2000) pour décrire le changement de logique formative qui sous-tend les modalités d'autoformation. Ce changement de logique contribue à modifier profondément l'organisation de l'apprentissage. Pour prendre une image issue de l'analyse du travail, nous pourrions dire que l'apprentissage autodirigé rompt avec le schéma de division du travail, avec d'un côté la décision et la conception, et, de l'autre, l'exécution et la réalisation, puisque l'apprenant ayant à présent l'initiative de son apprentissage, il a accès à la conception et à la décision tout autant qu'à la réalisation de son apprentissage. Cette situation transforme le rôle de l'apprenant, tout comme la nature des modalités d'aide à l'apprentissage proposées par rapport aux situations d'apprentissage hétérodirigées.

Le passage de l'enseignement-apprentissage à des situations davantage centrées sur l'apprenant a en effet permis le développement d'une multitude de type d'accompagnements possibles¹²⁹. Afin de préciser les contours du genre professionnel spécifique du conseil en langues, nous procédons en deux temps. Dans un premier temps, nous avons axé notre réflexion sur les ressorts de l'activité formative du conseil. Nous avons cherché à spécifier les pratiques formatives du conseil en tant que genre de pratiques singulier visant le développement de l'autonomie de l'apprenant, à partir de l'analyse des pratiques de conseil comparées et commentées par les conseillères de notre corpus. Puis, nous nous sommes

¹²⁸ Cf. point 1.1., p. 16-20.

¹²⁹ G. Pineau (1998) relève ainsi une trentaine de termes différents pour qualifier le nouveau rapport à l'apprenant.

interrogée sur les aspects de l'activité de conseil qui ont été discutés par les conseillères et les apprenants lors des *entretiens individuels et collectifs*, de façon à questionner les enjeux de l'activité de conseil et la façon dont les conseillères y répondent. Dans un deuxième temps, nous avons analysé la façon dont l'apprentissage se développe dans *les entretiens de conseil*, à partir des pratiques langagières et formatives relevées dans les entretiens de conseil observés, ces deux éclairages nous permettant de mettre au jour la *spécificité* de l'accompagnement à l'autoformation que propose le conseil en langues, et partant, de nous interroger sur les *fondamentaux* de l'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères.

Certes, les résultats que nous avançons dépendent fortement des caractéristiques individuelles des personnes composant le corpus et n'ont donc pas, en tant que tels, valeur de généralité. En effet, étant donné que nous avons travaillé à partir d'un échantillon composé de huit personnes, les résultats sont à interpréter en fonction du profil des conseillères et des apprenants observés ; chaque nouvelle dyade et nouvelle interaction de conseil pouvant donner lieu à d'autres formes d'intrications entre les différentes logiques d'action repérées¹³⁰. Toutefois, au niveau de l'entretien de conseil, les résultats avancés portent un éclairage plus général sur la situation formative de l'entretien de conseil, ainsi que sur la nature et les contours de l'activité de conseil dans le cadre de l'apprentissage autodirigé des langues étrangères. En effet, les trente-trois entretiens de conseil étudiés permettent de dégager des régularités caractéristiques du genre professionnel relevant de ce type de situation formative. Ils montrent également les différentes tensions avec lesquels composent les conseillers dans leur activité de conseil.

Dans le chapitre 8, nous analysons, à la lumière de notre corpus, la nature des pratiques professionnelles de conseil. Nous nous interrogerons sur les critères retenus par les conseillères du corpus pour fonder leur intervention dans les entretiens de conseil. Nous croiserons les pratiques observées dans les entretiens de conseil avec les verbalisations que les conseillères ont fait de leur pratique et de celles de leurs collègues, lors des instructions au sosie et des entretiens en autoconfrontation croisée. Ce travail nous permettra de mettre au jour les différentes dimensions qui traversent les pratiques de conseil et la singularité de la

¹³⁰ Nous avons distingué les logiques d'action individuelles et les logiques d'action professionnelles, même s'il est entendu que ces deux logiques sont intriquées dans les pratiques de conseil et donc parfois difficiles à démêler.

dynamique par laquelle chaque conseillère répond aux caractéristiques du conseil en tant que genre professionnel et à la spécificité de chaque entretien de conseil.

Dans le chapitre 9, nous présentons les enjeux de l'activité de conseil tels qu'ils sont ressortis de l'analyse que les conseillères ont fait de leurs pratiques. Les propos recueillis auprès des apprenants et des conseillères ont permis de questionner la variabilité des pratiques de conseil repérées et de mettre au jour *la complexité de la posture*¹³¹ de conseil propre à l'accompagnement de l'apprentissage autodirigé. Nous présentons dans ce chapitre une analyse de la *relation de conseil*, à partir des éléments langagiers observés dans les entretiens de conseil enregistrés. Notre travail vise à mettre au jour la structure particulière de l'entretien de conseil et ses implications sur le rôle et le statut de l'apprenant et du conseiller, dans une visée d'autonomisation de l'apprenant.

Dans le chapitre 10, nous analysons la spécificité des pratiques formatives repérées dans les entretiens de conseil enregistrés. Nous articulons notre analyse autour des deux aspects suivants:

- la spécificité de la situation d'apprentissage qu'est l'entretien de conseil, en termes de *système didactique mobilisant une culture d'apprentissage singulière* adaptée aux particularités de l'apprentissage en autodirection ;
- la spécificité des pratiques langagières et formatives du conseiller et de l'apprenant, en termes de *comportements discursifs participant de l'autonomisation*.

L'étude de ces deux aspects nous permettra de compléter le cadre théorique que nous avons développé, dans la première partie, sur la nature de l'apprentissage dans l'entretien de conseil¹³² et sur le rôle joué par la verbalisation de l'apprentissage dans les entretiens de conseil¹³³.

Dans le chapitre 11, nous terminerons notre questionnement sur les caractéristiques de la posture professionnelle du conseiller en proposant une tentative de modélisation des éléments composant l'action de conseil, par la configuration du *répertoire de ressources pédagogiques* du conseil, tel qu'il se manifeste dans le corpus étudié. Le conseil est présenté comme une réponse individualisée et contextualisée¹³⁴ à la prise en charge du double objectif de la formation proposée par les dispositifs d'apprentissage autodirigé, à savoir *apprendre la*

¹³¹ Nous entendons par posture la manière de s'acquitter de sa fonction.

¹³² Cf. Chapitre 4, p. 65.

¹³³ Cf. Chapitre 5, p. 81.

¹³⁴ Nous entendons « contextualisée » au sens de J. Lave (1988), c'est-à-dire le contexte au sens d'*arena*, qui fait référence à la dimension objective du contexte, à partir de ses contraintes, mais aussi le contexte au sens de *setting* qui fait référence à la dimension subjective du contexte, à partir de la situation telle qu'elle est vécue par les acteurs et construite par leur activité.

langue et apprendre à apprendre, articulant un ensemble complexe de dimensions polaires. Il apporte une réponse plurielle, à la perte de repères provoquées par le passage du paradigme de l'instruction à celui de l'autonomie, afin de permettre le développement de l'autonomisation de l'apprenant.

La visée plus générale de ce travail est de comprendre de quelles façons les conseillères du corpus parviennent à gérer la triple distance relationnelle/pédagogique, sémantique/culturelle et transactionnelle, dégagée par P. Bouchard (2002)¹³⁵ pour qualifier la singularité des situations d'apprentissage en autoformation et les transformations que cela induit sur les pratiques formatives.

Chapitre 8 : Les pratiques professionnelles spécifiques au conseil en langue

Depuis une trentaine d'années, la recherche sur les pratiques formatives propres au conseil en langues a permis de mettre au jour les pratiques discursives auxquelles ont recours les conseillers pour aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage (Cf. chapitre 6). Toutefois, l'observation des entretiens de conseil de notre corpus nous a permis de mettre au jour une certaine *variabilité* dans les pratiques de conseil. La présente partie nous permet ainsi de discuter la notion de *genre professionnel*, qui nous paraît centrale à l'étude des caractéristiques d'un métier émergent.

Nous sommes partie du constat de deux dimensions qui semblent contradictoires dans les modalités formatives de l'entretien de conseil, entre une attitude visant le développement par l'apprenant d'une démarche personnelle et une attitude visant l'appropriation par l'apprenant d'une certaine expertise d'apprentissage. D'une part, le conseiller vise à mettre l'apprenant en situation d'*autodiriger son apprentissage*, c'est-à-dire de prendre en charge son apprentissage, en l'invitant donc à se démarquer d'une conception plus scolaire du travail qui restreint souvent son champ d'action à la réalisation des activités suggérées, dans une perspective applicationniste de l'apprentissage. Il s'agit donc pour le conseiller de faire évoluer les représentations de l'apprenant sur l'apprentissage pour transformer ses manières de faire. Comment cela s'organise-t-il ? Par l'entretien de conseil, l'apprenant participe aux décisions qui lui permettent d'orienter et d'organiser son travail de façon à augmenter son savoir apprendre. Le conseiller vise également à faire réfléchir l'apprenant sur la façon de *re-singulariser son travail*, de manière à développer une démarche plus personnelle qui soit appropriée aux objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés. L'apprenant apprend à développer un regard critique sur les options didactiques qui lui sont proposées dans les ressources

¹³⁵ Cf. point 6.2, p. 114-115.

disponibles dans le dispositif et sur celles du conseiller, dans la mesure où il est de son rôle de se déterminer par rapport aux suggestions qui lui sont faites, soit dans le temps de l'entretien de conseil, soit lors de son travail individuel. Le conseiller n'occuperait ici qu'un *rôle consultatif*, il ne serait dès lors plus qu'une ressource possible parmi d'autres (Henner-Stanchina C., 1976).

D'autre part, « l'objectif central du conseiller est de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants » (Gremmo M-J., 1995, p. 37), ce qui impliquerait donc que le conseiller veille au développement d'une nouvelle culture langagière et d'une nouvelle culture d'apprentissage plus appropriées à la situation de l'apprentissage autodirigé. Pour cet objectif, le rôle du conseiller semble évoluer d'un rôle consultatif, comme nous venons de le voir, à un rôle plus prégnant dans la formation de l'apprenant. Il propose ainsi à l'apprenant un certain univers de pensée composé de valeurs et de normes qui permettent de sélectionner les outils conceptuels et techniques pour son apprentissage en autonomie. Cet univers de pensée constitue l'*expertise* du conseiller et se compose de connaissances concernant les sciences du langage, la psychologie de l'apprentissage et des savoir-faire méthodologiques. Comme le souligne M-J. Gremmo : « dans la procédure de conseil, ce sont en fait ses propres connaissances, ses propres savoir-faire que le conseiller transfère » (*ibid.*, p. 51).

Le double objectif des conseillers met donc au jour l'ambivalence de la position du conseiller par rapport à la situation d'apprentissage de l'apprenant, tantôt *périphérique* et tantôt *centrale* par rapport à la mise en place de l'apprentissage, et l'ambivalence de sa mission formative, tantôt cherchant à *soutenir le développement d'une pratique autonome* chez l'apprenant, tantôt cherchant à *transmettre une expertise sur l'apprentissage autodirigé* des langues. Par quelle(s) posture(s), les conseillères parviennent-elles à tenir ces deux objectifs ? Afin de répondre à cette question, nous regardons dans ce chapitre la façon dont les conseillères du corpus configurent leurs pratiques et définissent leur fonction.

8.1- Les pratiques professionnelles de conseil, invariants et variations

Après avoir repris et commenté les aspects caractéristiques des pratiques formatives et langagières du « genre professionnel » du conseil, tel qu'il est défini dans les travaux sur le conseil en langues¹³⁶, nous souhaitons analyser, dans ce point, les caractéristiques du conseil dans la « communauté de pratiques » particulière qui compose notre corpus. En effet, comme nous l'avons noté dans la seconde partie de notre travail, les conseillères observées partagent

¹³⁶ Cf. point 6.1., p. 97-109.

une même conception du conseil et une expertise commune, en termes de savoirs et savoir-faire, de par leur formation¹³⁷, même si elles interviennent dans deux dispositifs différents, chacun imposant des contraintes sur l'activité de conseil, en termes de contraintes institutionnelles (l'un est un centre de formation, l'autre est rattaché à une université) et de contraintes liées au fonctionnement du dispositif (en termes de temps et d'organisation des ressources).

8.1.1- La justification du recours à une méthodologie issue de la psychologie du travail

Afin de faire préciser aux conseillères du corpus les contours de l'activité de conseil, nous avons donc choisi de recourir à deux types d'entretiens centrés sur l'activité de travail. Ces deux types d'entretiens permettent de verbaliser le rapport que les praticiens ont avec leur pratique. Toutefois, ils n'engendrent pas la même verbalisation. Pour les instructions au sosie, nous avons constaté que les conseillères recouraient davantage à un discours d'*affirmation*, voir de revendication de leurs pratiques. Il s'agit d'un discours de la maîtrise de la pratique de conseil. Il permet aux conseillères de verbaliser les *normes* qui sous-tendent leurs décisions et leurs pratiques. Dans la série d'interviews individuelles, cela est particulièrement manifeste pour C1 et C4 qui n'ont pas entièrement ancré la verbalisation de leurs pratiques de conseil dans un cas particulier, au contraire de C3 et C2. Ainsi, C1 et C4 recourent à une verbalisation plus générique, notamment avec l'utilisation du pronom « on » qui révèle l'inscription de leurs pratiques de conseil dans un genre de pratiques où elles sont stabilisées.

Dans l'extrait suivant, C4 décrit un aspect des règles du conseil dans le dispositif D2 :

« **on** privilégie quatre ou cinq et chaque personne ici a le droit de partir avec trois supports différents hein donc sur les cinq si **on** en donne cinq ils sont obligés d'en choisir trois donc en fonction de la dispo mais peut-être aussi de priorité qu'il pourrait avoir donc **l'idée c'est d'en donner toujours plus que ce qu'ils peuvent en apporter** mais des fois c'est c'est c'est rétréci parce qu'ils nous disent oh non un seul ça va suffire parce que je n'ai pas le temps j'aurai pas le temps bon ben voilà je veux dire **on est aussi prisonnier** de hein du contexte donc on peut pas aller toujours contre ben l'urgence de leur demande mais on essaie de **les consignes ici c'est d'en conseiller plus que ce qu'ils peuvent en emporter** pour qu'ils choisissent justement qu'ils se posent un peu la question lequel ils veulent qu'ils essaient de nous donner les raisons pour lesquels ils ont choisi celui là et pas un autre » (EIC, C4, C85, p. 829).

¹³⁷ L'un des effets des autoconfrontations croisées est de permettre aux acteurs de se positionner à la fois par rapport à un genre de pratique et par rapport à un collectif de travail. Le fait d'avoir réuni dans le corpus des conseillères travaillant dans deux dispositifs différents relevant d'institutions différentes nous a permis de rendre plus manifeste encore le fait que les conseillères repositionnent leurs pratiques, en se comparant et/ou en se justifiant.

Au contraire, C3 et C2 ont verbalisé leurs pratiques en fonction de leurs souvenirs de la série étudiée dans le présent travail. Elles ont justifié ce choix, pour C2, par le fait qu'elle avait entamé un travail de réflexion sur sa pratique de conseil liée à son expérience auprès de A2, et, pour C3, que ce qu'elle avait fait avec A3 était « exceptionnel », dans le sens où ce n'était pas tout à fait révélateur¹³⁸ de ses pratiques de conseil habituelles. En effet, C3 préface le commentaire de ses pratiques de conseil, en soulignant le caractère spécifique des pratiques de conseil qu'elle a mises en place dans la série enregistrée¹³⁹ :

«pour moi le cas [A3] c'est vraiment **un cas spécial** un cas différent bon d'une part parce qu'elle apprenait deux langues et que ça m'était jamais arrivé mais ça c'est pas tellement spécial dans le sens où je pense que conseiller dans une langue ou conseiller dans deux ou dans quarante mille c'est pareil euh mais c'était quand même un peu particulier et lié à la recherche [nom de la recherche] donc le cas de [A3] pour moi il est particulier dans le sens où il y avait un **enjeu supplémentaire** qui était tiens il y a peut-être des données à recueillir autour de ce cas-là qui pourront servir pour la recherche [nom de la recherche] donc je la vois vraiment comme **un cas particulier**»(ECI, C3, C01,p.798).

A la différence des instructions au sosie, les entretiens en autoconfrontation croisée engendrent davantage *un discours de la justification* sur les pratiques. Les conseillères abordent à la fois ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient pu faire ou n'auraient pas pu faire. Il s'agit d'activités réalisées et d'« activités rentrées », selon la terminologie de Y. Clot (2001). En commentant leurs pratiques filmées, les conseillères sont amenées, par le dispositif méthodologique, à interroger les écarts entre les normes qui résultent de la façon dont elles conçoivent le conseil et leurs pratiques réalisées. Il ne s'agit plus de verbaliser des types d'action, mais de mettre en mots ce qui fait la singularité de leurs pratiques, notamment par l'explicitation des *valeurs* qui les sous-tendent. Il ne s'agit plus, dès lors, d'un discours de la maîtrise, mais d'une *reconception* de son activité dans sa singularité, relatée à la première personne (Je). La présence des autres conseillères permet la verbalisation de comparaisons des pratiques, des normes et des valeurs.

Dans le corpus, les interventions des conseillères observatrices mettent au jour davantage des conflits de valeurs que des conflits de normes. En effet, comme nous le montrerons de manière détaillée dans la suite de notre analyse, les conseillères interrogées partagent la même conception du conseil et de ses règles permettant à l'apprenant d'« apprendre à apprendre tout en apprenant la langue ». Toutefois, les réalisations différentes

¹³⁸ Pourtant lorsque nous avons demandé à C3 si cela avait eu des incidences sur sa conduite de conseil, elle a répondu négativement. « CH : quand tu dis particulier ça a eu des conséquences directes sur ta manière de gérer l'entretien ? C3 : ah non je pense pas non quand même non » (EIC, C3).

¹³⁹ Toutefois, les entretiens d'autoconfrontation croisée ont permis de lui faire verbaliser que sa pratique était en fait représentative de son répertoire de ressources pour conseiller.

de pratiques de conseil s'expliquent par des logiques d'action et d'intérêt qui ne sont pas les mêmes pour toutes les conseillères du corpus, selon les situations d'entretien de conseil. Par exemple, C2 et C3 déclarent avoir parfois privilégié une logique plutôt de *prestataire de service* à une logique plutôt *formative*, dans les séries filmées. Ainsi, à un moment donné, elles peuvent accorder plus de valeur à la satisfaction de l'apprenant qu'aux principes régissant leurs pratiques habituelles de conseil. Chaque conseillère est donc amenée dans sa pratique à *resingulariser* le genre du conseil en fonction de la situation de conseil.

En d'autres mots, les instructions au sosie permettent de mettre au jour la configuration du genre du conseil, tel qu'il apparaît dans le corpus, tandis que les entretiens en autoconfrontation croisée mettent au jour les différents styles de conseil, selon les événements qui surviennent dans l'entretien de conseil. Cela permet d'expliquer en quoi les pratiques de conseil sont (toujours ?) des réponses subjectives à une situation d'apprentissage en autonomie donnée : les choix réalisés par les conseillères, dans leurs pratiques de conseil, révèlent des prises de position individuelles, qui résultent de la prise en compte d'une posture professionnelle singulière (conseiller n'est pas enseigner, ni faire du tutorat), en fonction d'un apprenant singulier (en termes de projet d'apprentissage et de subjectivité) et d'un contexte singulier (en termes de relation interpersonnelle entre l'apprenant et le conseiller et en termes de situation d'apprentissage). De quelle façon cela se manifeste-t-il dans les propos des conseillères interviewées ?

8.1.2- La mise au jour des normes de conseil dans le corpus (les invariants du conseil)

Nous cherchons à identifier dans les propos des conseillères les aspects communs à l'ensemble de leurs pratiques de conseil. Pour cela, nous avons regroupé l'ensemble des propos recueillis, lors des instructions au sosie, pour chaque conseillère, selon quatre indicateurs :

- la description de sa fonction de conseillère ;
- la description de sa démarche de conseil ;
- la description de sa relation de conseil ;
- la description de sa posture de conseil.

Le choix des indicateurs s'est fait à la suite de la lecture des interviews individuelles, de façon à tenir compte de l'ensemble des aspects des pratiques de conseil abordées. Nous obtenons ainsi les quatre portraits suivants :

Résumé des instructions au sosie : C1

Description de sa fonction de conseillère :

Une transmission d'informations adaptée : « on conseille pour transmettre des informations selon l'objectif d'apprentissage de l'apprenant, son degré d'autonomie, la nature de la relation formative qui s'est nouée dans l'entretien de conseil, sa participation à l'entretien de conseil, s'il aime parler de ce qu'il fait » ; « expliciter les critères » ;

Développer chez l'apprenant une vision plus appropriée de l'apprentissage : « comment l'apprenant se représente ce qu'il doit faire, ce qu'il a fait pour éclairer sa performance » ; « pouvoir discuter de l'ordonnancement de son action et de la justification de son action » ;

Orienter l'apprentissage : « le conseiller organise, cadre l'activité de l'apprenant » ;

Donner une expertise : « le travail du conseiller n'est pas uniquement de résoudre les problèmes, c'est donner une expertise, un retour, une validation critériée et préparer la suite ».

Description de sa démarche de conseil :

Prendre des notes pour inscrire l'entretien dans une temporalité ;

Cadrer l'entretien de conseil : « je donne un coup d'envoi le plus neutre, le moins directif » ; « je recadre l'apprenant » ; « je précise les modalités de travail » ; « je mets en place un terrain commun » ;

S'adapter : « j'apporte les documents en amont ou ne les apporte pas » ; « les apprenants voient et après on navigue à vue » ;

Manifester une démarche réflexive : « je vais parler jusqu'au bout de mon raisonnement » ; « je vais raisonner devant l'apprenant ».

Contredire : « j'ai le droit de demander, de donner mon avis, de contredire ».

Description de sa relation de conseil :

Créer une certaine convivialité : « j'essaie de personnaliser l'entretien tout en restant dans le domaine professionnel » ;

Relation plus égalitaire : « diminuer le poids des enjeux liés à l'entretien de conseil » ; « contacts interpersonnels différents de l'enseignement » ;

Relation indépendante : « le conseiller porte une expertise sur la méthode de l'apprenant et l'apprenant a une liberté sur l'expertise ».

Description de sa posture de conseil :

Position d'écoute ;

Préserver l'image positive de l'apprenant ;

Éviter les positionnements de face à face ;

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 ».

Résumé des instructions au sosie : C2

Description de sa fonction de conseillère :

Un apport à l'apprenant : « j'apporte quelque chose » ; « je fais passer des jugements de valeurs » ; « j'apporte des savoirs » ;

Une orientation : « je juge, je recadre les propos et les activités » ;

Un ancrage dans le discours de l'apprenant : « elle parle et j'interprète » ;

Un apport linguistique ponctuel : « si la personne a un problème et que vous pouvez l'aider à y voir clair en deux minutes c'est pas bien grave de répondre donc c'est ce que j'ai fait là quand elle m'a demandé ».

Description de sa démarche de conseil :

Faire s'exprimer l'apprenant : « la parole de l'apprenant a de l'importance [...] c'est un moment d'expression » ; « avoir de l'information pour comprendre l'évaluation de l'apprenant » ; « je questionne pour qu'elle explicite ses critères et ensuite apporter l'information » ;

Orienter sans imposer : « je suis quelqu'un qui conseille avec une idée derrière la tête » ; « je ne cherche pas à faire passer ma conception de l'apprentissage » ; « j'essaie de convaincre, pas d'imposer » ;

S'adapter à l'apprenant : « je m'adapte : si l'apprenant est passif, je vais être plus active » ;

Négocier la préparation des supports d'apprentissage : « je prépare les documents après la négociation » ;

Rechercher un consensus : « des discussions coopératives ».

Description de sa relation de conseil :

Etre « gentille en terme professionnel » : « s'il y a un problème, j'essaie d'apporter la solution, si l'apprenant rigole, je suis » ;

Mettre en place une relation « rodée » : « l'entretien était rôdé au bout de plusieurs fois » ;

Suppléer par une relation humaine plus chaleureuse une partie professionnelle plus laborieuse¹⁴⁰ : « 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 » ;

Description de sa posture de conseillère :

Ecouter, être attentive à l'apprenant ;

S'adapter à l'apprenant ;

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 ».

¹⁴⁰ Ici, C2 ne fait pas référence à la relation qu'elle a mise en place avec A2, mais à des expériences antérieures auprès d'étudiants de maîtrise de Français Langue Etrangère.

Résumé des instructions au sosie : C3

Description de sa fonction de conseillère :

Un apport de ressources : « je reformule pour transmettre des savoirs » ; « j'explicité les critères de choix » ; « je commente les méthodes » ; « j'ai trouvé la méthode qui marche bien avec elle » ; « j'apporte des nuances, mon avis » ; « des critères pour organiser et réguler l'apprentissage » ;

Une orientation : « le conseil sert à faire le point sur les succès et les difficultés » ; « faire évoluer les routines de travail de l'apprenant » ;

Un soutien pour l'apprentissage : « encourager » ; « accompagner la difficulté d'apprendre » ; « montrer aux apprenants pour ne pas qu'ils se sentent largués » ;

Description de sa démarche de conseil :

S'adapter à l'apprenant : « s'adapter aux goûts de l'apprenant » ; « s'adapter au rythme de travail de l'apprenant » ;

Collaborer avec l'apprenant : « la sélection de supports que l'on faisait ensemble » ; « j'accompagne l'appropriation des nouvelles ressources pour faire naître des questions pendant l'entretien et préparer le travail à la maison » ; « elle sait des choses que je ne sais pas et j'en ai besoin pour bosser, c'est un truc collectif » ;

Proposer des ressources : « j'ai passé du temps à pré sélectionner les documents » ; « j'ai fait une proposition de méthode par rapport à l'analyse de sa démarche » ; « je fais, elle prenait, elle prenait pas » ;

Rechercher un consensus : « j'aime pas dire aux gens qu'ils ont tort, ils n'ont pas tort » ; « j'ai du mal à mener un interrogatoire, à repousser les gens dans leurs retranchements » ;

Maintenir la motivation de l'apprenant : « j'avais le souci de varier les ressources, le travail pour qu'elle ne se lasse pas ».

Description de sa relation de conseil :

Installer une relation égalitaire : « ne pas établir de distance » ; « laisser un espace de parole à l'apprenant, ne pas clore la conversation » ;

Tolérer les digressions : « c'est un moment social dans l'interaction où l'apprenant cherche à être rassuré » ;

Une relation d'empathie : « c'était un rêve pour elle, ça m'a touché » ; « elle me faisait vachement confiance » ; « j'avais envie qu'elle réussisse, c'était un challenge personnel ».

Description de sa posture de conseillère :

Etre un expert de l'apprentissage : « l'apprenant vient se faire valider son apprentissage, ou pour avoir des ressources ou une échéance pour travailler » ;

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 » ; « ils paient leur formation » ;

Concilier deux objectifs : « le *hidden agenda* du conseiller hein l'apprenant veut apprendre la langue alors le conseiller et 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 » ;

Trouver sa place : « j'ai fait évoluer mon rôle d'une aide purement méthodologique à une aide plus linguistique » ; « 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 » ;

Ne pas diriger : « elle interprétait mes suggestions comme des prescriptions » ; « a-t-elle eu tant de choix ? elle faisait tout systématiquement, mais ça lui plaisait ».

Résumé des instructions au sosie : C4

Description de sa fonction de conseillère :

Permettre le développement chez l'apprenant d'une réflexion sur sa pratique : « permettre à l'apprenant d'avoir une plus grande connaissance de ce qu'il fait » ; « permettre à l'apprenant d'analyser les besoins, choisir les supports d'apprentissage, de développer une expertise pour se débrouiller mieux » ;

Apporter des ressources : « expliciter, apporter des critères » ; « faire ressortir les représentations de l'apprenant, et parler de l'acquisition » ;

Collaborer à l'organisation de l'apprentissage : « c'est une méthode qui fait réfléchir et parler du travail, négocier et qui laisse se débrouiller ».

Faire un certain travail pédagogique sur les productions langagières de l'apprenant, à sa demande.

Réguler l'entretien de conseil

Description de sa démarche de conseil :

Discuter de l'apprentissage : « tout est discuté en principe dans l'entretien de conseil, ça aide l'apprenant à réfléchir à son apprentissage » ;

Obligation de directivité : « on est obligé d'être un peu plus directif quand on discute des progrès d'apprentissage, l'évaluation de leur apprentissage » ; « par manque de temps, on choisit peut-être implicitement pour l'apprenant » ;

Prise de notes pour discuter et organiser l'apprentissage ;

S'adapter à l'apprenant : « on est obligé de s'adapter à tous les cas de figures » ; « on négocie davantage si l'apprenant a du mal à s'exprimer » ; « je me suis mise à expliquer un peu les supports physiques, ils aiment bien » ; « il y a toujours un problème de rôle à réguler, ceux qui aiment être poussés, pas poussés » ;

Coopérer et s'autoriser à contredire.

Description de sa relation de conseil :

Relation d'aide : « l'apprenant a un rôle important à jouer et il est soutenu » ;

Relation égalitaire : « veiller à ne pas trop contrôler, être dans une position dominante, d'expertise » ;

Relation d'indépendance : « 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 ».

Description de sa posture de conseil :

Trouver sa place : « dur de faire comprendre qu'on est conseiller et pas enseignant » ;

Etre réactif aux propos de l'apprenant ;

Etre en face-à-face (instaurer une distance pour échanger, se distancier).

Nous rappelons que les quatre conseillères interrogées ne travaillent pas dans le même dispositif d'apprentissage en autodirection. Pourtant, d'après les propos recueillis et présentés dans les synthèses ci-avant, elles partagent les mêmes normes de conseil. En effet, nous notons de nombreuses similitudes dans les pratiques des conseillères. Ceci nous permet donc de configurer le *genre* conseil, observé dans le corpus, à partir des caractéristiques suivantes, communes aux quatre conseillères :

- en termes de *fonction* des conseillères:

- conseiller, c'est apporter des ressources ;

- conseiller, c'est orienter dans l'entretien de conseil et pour l'apprentissage ;

Ces deux éléments se fondent sur une *expertise particulière* au conseil.

- en termes de *description de la démarche* des conseillères:
 - l'adaptation de la conseillère à l'apprenant et à la situation d'apprentissage ;
 - le cadrage des interactions des entretiens de conseil.

 - en termes de *description de la relation de conseil*:
 - une relation d'aide ;
 - une relation égalitaire ;
 - une relation interpersonnelle ;
 - une relation tributaire de l'indépendance dont jouit l'apprenant de par la nature du dispositif d'apprentissage.

 - en termes de *posture de conseil*, l'absence de contrôle que peut exercer le conseiller sur l'apprenant. Cette absence de contrôle se traduit par une posture:
 - d'écoute
 - de réaction à l'apprenant.
- En outre, la tenue de la posture singulière de conseil engendre chez les conseillères des comportements distincts :
- l'attention particulière accordée à la *négociation du nouveau rôle* dans la formation (C2, C4)¹⁴¹, et le positionnement physique « autonomisant » par rapport à l'apprenant (C3). Aussi, C4 déclare-t-elle « [c'est] dur de faire comprendre qu'on est conseiller et pas enseignant » et C2, « je ne veux pas donner l'image de quelqu'un qui maîtrise tout ». Elles partagent l'objectif de faire différencier à l'apprenant leur rôle formatif par rapport à celui de l'enseignant.
 - l'affirmation de leur *statut d'expert*. Pour C3, « l'apprenant vient se faire valider son apprentissage, ou pour avoir des ressources ou une échéance pour travailler » et pour C1 « 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 ». C'est leur expertise qui fait la singularité de l'entretien de conseil par rapport à d'autres types de discussion que peut avoir l'apprenant sur son apprentissage, et qui meut les rencontres avec l'apprenant.

En résumé, selon la conception que les conseillères se font de leur fonction, nous en déduisons certains aspects sur le rôle générique du conseiller :

¹⁴¹ Les parenthèses correspondent aux déclarations des conseillères lors des instructions au sosie, rapportées dans les synthèses présentées dans les pages antérieures.

- Le conseiller est un *expert en apprentissage* qui apporte des ressources et oriente le travail de l'apprenant. Son rôle concerne à la fois la mise en place de l'apprentissage et la mise en place d'une réflexion sur l'apprentissage. Cela se réalise dans un processus *dynamique* (adaptation à l'apprenant) et *évolutif* (adaptation à la situation d'apprentissage) ;

- La *relation de conseil* permet au conseiller de manifester son absence de contrôle sur la situation d'apprentissage de l'apprenant, en instaurant un rapport qui tend à être égalitaire de façon à compenser l'asymétrie inhérente à la relation d'aide. De plus, cette relation singulière tend à compenser la déstabilisation que peut connaître l'apprenant, en apprenant dans un système à visée autodirective, déstabilisation que peut connaître également le conseiller, dans la mesure où il travaille dans un système instaurant un nouveau rapport à l'apprenant. Ainsi, selon nous, la relation interpersonnelle que disent rechercher les conseillères compenserait la perte de lien entre l'apprenant et le conseiller qui est constitutive des systèmes étudiés.

Par ces deux aspects, nous pouvons en conclure que l'accompagnement des conseillères vise à *corriger* ou faire évoluer l'apprenant dans ses savoirs et savoir-faire, et *compenser* les manques ressentis par l'apprenant ou perçus par les conseillères.

8.1.3- Variation des valeurs qui sous-tendent les pratiques de conseil dans le corpus

A partir des propos recueillis lors des entretiens d'autoconfrontation croisée, nous avons procédé à une analyse des pratiques des conseillères en deux temps. Nous avons, dans un premier temps, classé les propos des conseillères en cinq catégories, afin de comprendre la justification des pratiques commentées :

- les moyens utilisés par les conseillères pour réaliser leur objectif de conseil ;
- les écarts qu'elles perçoivent par rapport à leurs normes de conseil ;
- les écarts que les conseillères observatrices perçoivent par rapport à leurs propres normes de conseil ;
- les contraintes repérés qui ont entravé la mise en place de la pratique visée ;
- les facilitateurs repérés qui ont permis la mise en place de la pratique visée.

Ce classement nous semble pertinent pour rendre compte des conflits de logiques qui traversent toute pratique en général, et donc les pratiques de conseil en particulier. Nous obtenons pour le corpus le relevé suivant, pour chaque conseillère :

Résumé de l'entretien d'autoconfrontation croisée autour de la pratique de C1 (ACC4)¹⁴²

Objectif de la séquence commentée :

Suite à une demande de A1 qui n'a pas compris comment travailler avec toutes les ressources qui lui ont été préparées en amont pour son travail autonome, C1 a pour objectif d'expliquer le fonctionnement des méthodes et les critères qui les sous-tendent.

Moyens utilisés :

« J'essaie toujours de redonner mes critères, mon expertise, les critères didactiques avec les critères objectifs » (C1) ;

« J'aide à choisir le document, à savoir comment utiliser une gamme de ressources » (C1) ;

« Je donne une analyse de la méthode, pas un moyen d'utilisation » (C1).

Ecart perçus par rapport à sa norme de conseil :

« Ce n'est pas du conseil habituel », « on n'a pas assez discuté de ce qu'il avait fait, on a discuté surtout des problèmes matériels » [Conseil conceptuel/ Conseil méthodologique] (C1) ;

« Pas normal de faire tout d'un coup comme ça » ; « habituellement l'apprenant essaie et pose des questions. J'interviens dans le continuum du faire » (C1) ;

« J'ai pas l'impression de construire avec lui. L'aider, transformer des critères, des intuitions, discuter, faire évoluer ses représentations donc un certain rôle du conseil » (C1) ;

« Dans les entretiens calmes, on fait réfléchir et choisir. Dans les entretiens « speed », on fait un retour et on organise » (C1).

Ecart perçus par rapport aux autres conseillères :

« Tu proposes les critères au lieu de demander à l'apprenant ses critères ». (C4)

Contraintes repérées qui ont entravé la pratique :

« J'étais stressée par la demi-heure¹⁴³ » (C1) ;

« Pas assez de temps pour discuter de ce qu'il a fait, pas de temps et beaucoup de choses à faire. On doit faire des choix par rapport au contexte, on interprète et on propose » (C1) ;

« On redonne une analyse et on passe à la suite » (C1) ;

Facilitateurs repérés pour la pratique :

« L'apprenant fait ce qu'il a compris de faire dans les méthodes donc autant le laisser travailler » (C4) ;

« Il est autonome, il travaille, il essaie, il n'a pas eu peur de travailler seul, de poser des questions, de s'organiser » (C1)

« C'est un [profession], il sait décortiquer, il faisait son analyse et prenait ses documents pour commenter » (C1).

¹⁴² La parenthèse correspond au numéro de l'entretien d'autoconfrontation croisée dans lequel la conseillère a analysé ses pratiques de conseil.

¹⁴³ Dans le dispositif D1, les entretiens de conseil n'ont, en général, pas de durée déterminée, même si l'usage les circonscrit dans un laps de temps allant de moins d'une heure à une heure et demie. Dans la série 1, le programme de formation de l'apprenant prévoyait des entretiens de conseil d'une demi-heure. Or c'était la première fois que C1 conseillait avec une telle contrainte en termes de durée.

Résumé de l'entretien d'autoconfrontation croisée autour de la pratique de C2 (ACC1)

Objectif de la séquence commentée :

C2 prend l'initiative de présenter à A2 des nouveaux supports d'apprentissage qui devraient permettre à A2 de faire évoluer ses routines d'apprentissage. Faire évoluer les routines de l'apprenant est un objectif que C2 n'a pas négocié avec A2. Elle se donne pour objectif d'essayer d'intéresser, voire de convaincre A2 de travailler avec les nouveaux supports.

Moyens utilisés :

« apporter une variété de documents pour que A2 apprenne à choisir à partir des critères de choix » (C2);

« donner des éléments à partir desquels la personne travaille, on rediscutera de la réaction de l'apprenant, on négociera » (C2);

« la prendre un peu par la main pour l'emmener dedans » (C2);

« j'ai l'image de pas vouloir être trop prescriptive » (C2).

Ecart perçus par rapport à sa norme de conseil :

Reconsidération de son objectif dans l'entretien de conseil : « je considère que sur les trois mois de système de toutes façons je ferai pas bouger la personne comme je voudrais qu'elle bouge donc c'est pas mon but c'est d'essayer de l'aider à travailler de différentes façons à partir de documents de différentes natures et puis ben elle arrivera au point où elle arrivera au bout de trois mois mais je suis j'ai pas envie de la faire arriver là hein en gros donc du coup c'est peut-être ça aussi qui fait que je lui dis pas enfin voilà j'ai pas l'espoir de changer la personne quoi en quelque sorte » (C2) ;

Recherche d'une stratégie de conseil : « j'étais moi aussi à la recherche d'une façon de faire bouger sa routine, d'introduire de la nouveauté pour faire bouger sa routine » (C2);

Ecart perçus par rapport aux autres conseillères :

Laisser du temps à l'apprenant pour choisir au lieu de chercher à meubler les silences : « quand tu lui présentes quelque chose est-ce que tu lui laisses un blanc pour qu'elle est le temps de réfléchir si elle en veut ou pas je sais pas c'est une question sur tes pratiques habituelles » (C4) ;

Poser de manière plus explicite son statut d'expert, se donner le droit de poser des questions directes (C4), donner son avis, contredire (C1) ;

Contraintes repérées qui ont entravé la pratique :

Pas d'accord perceptible : « A2 n'adhère pas à ce que je lui dis » ; « je n'arrive pas à éveiller son intérêt » (C2);

Pas de repères et d'accroche pour conseiller : « A2 était dans une résistance implicite » ; « elle ne note rien » (C2) ;

Pas d'objectif précis : « elle arrivera au point où elle arrivera au bout de trois mois mais je suis j'ai pas envie de la faire arriver là hein en gros donc du coup c'est peut-être ça aussi qui fait que je lui dis pas » (C2) ;

Facilitateurs repérés pour la pratique :

Avoir des repères : « c'est agréable de voir tout de suite la réaction, voir si ça aide » (C2) ;

Connaître l'apprenant : « savoir ce qui la ferait vibrer » (C2) ;

Relation égalitaire : « ne pas utiliser trop de jargon » (C2).

Résumé de l'entretien d'autoconfrontation croisée autour de la pratique de C3 (ACC2)

Objectif de la séquence commentée :

C3 prend l'initiative de présenter à A3 de nouveaux supports pour son apprentissage, en lui indiquant la méthode qu'elle peut utiliser pour réaliser ses activités d'apprentissage. L'objectif de C3 est que A3 réussisse son apprentissage.

Moyens utilisés :

Apporter beaucoup d'information de façon exhaustive : « *je parle beaucoup* » ; « *j'ai le droit de parler, de ne rien oublier* » (C3) ; Donner des critères pour que A3 choisisse, expliquer les démarches ;

Prévenir les difficultés que pourrait rencontrer A3 en lui expliquant/montrant en amont de sa pratique comment s'y prendre ; Anticiper pour permettre à A3 de travailler à distance (difficulté de se déplacer, de prendre rendez-vous)

Ecarts perçus par rapport à sa norme de conseil :

Inquiétude de prescription : « *trop donner en amont du travail* » ; « *comment savoir si les gens vont s'autonomiser ou pas ?* » (C3) ;

Ecarts perçus par rapport aux autres conseillères :

C3 fait des documents adaptés à A3, sans que A3 ne les ait demandés.

C3 prépare une progression du plus simple au plus compliqué ;

C3 transmet beaucoup d'informations.

Faire apprendre la langue et apprendre à apprendre : « *je suis là aussi pour aider les gens à apprendre la langue* » (C3) ;

Contraintes repérées qui ont entravé la pratique :

Absence de réaction chez A3 : « *elle n'avait pas de demandes* » ;

Absence de contradiction chez A3 : « *elle adhérerait à tout ce que je lui disais* » ;

Relation de dépendance entre A3 et C3 ;

C3 n'ose pas questionner : « *c'est vite pris comme un reproche* ».

Facilitateurs repérés pour la pratique :

Proposer des choses que C3 aime bien faire ;

A3 crée des choses, elle collabore au projet d'apprentissage.

Résumé de l'entretien d'autoconfrontation croisée autour de la pratique de C4 (ACC3)

Objectif de la séquence commentée :

C4 aide A4 à préparer une prochaine simulation avec un locuteur natif. Dans le dispositif D2, cette préparation est outillée par une fiche que possèdent A4 et C4 et qui sert de trame à l'entretien. L'objectif de C4 est d'amener A4 à organiser et réfléchir à son apprentissage par la négociation avec le conseiller.

Moyens utilisés :

Forte directivité dans la conduite de l'entretien de conseil ;

Espace de dévolution pour l'apprenant : « Laisser l'apprenant dire ce qu'il veut dans la programmation de la participation et ce qu'il veut faire la prochaine fois, je vous passe la main ».

Ecarts perçus par rapport à sa norme de conseil :

Trop forte directivité, « tout à l'heure on discutait sur le fait qu'on apporte en anticipation beaucoup de choses et j'ai envie de faire un parallèle avec ce moment-là dans votre fonction de conseiller dans [D2] finalement est-ce que c'est pas là aussi anticiper ou de faire à la place de l'apprenant » (C3)

Ecarts perçus par rapport aux autres conseillères :

Le recours à la fiche de simulation permet une plus grande négociation ;

Très directif dans la conduite de l'entretien de conseil.

Contraintes repérées qui ont entravé la pratique :

Contrainte temporelle ;

Contrainte d'exhaustivité dans les apports conceptuels et méthodologiques;

Ton doctoral : « je pontifie beaucoup ».

Facilitateurs repérés pour la pratique :

« Une certaine complicité » ;

La fiche de négociation permet la participation de A4 : « c'est important de donner la main à un moment donné ».

Que pouvons-nous en conclure ? Alors que les instructions au sosie ont mis au jour une certaine homogénéité dans les pratiques de conseil en termes de *normes*, en revanche, les entretiens d'autoconfrontation croisée mettent au jour une diversité dans les *valeurs* privilégiées par les conseillères dans leurs pratiques singulières de conseil. Nous remarquons que, au-delà d'un cadre commun d'action, toutes les conseillères ne visent pas le même objectif. En effet, d'après notre relevé, la diversité des pratiques est due à *la singularité de l'action commentée* (but visé, objectifs prioritaires et moyens utilisés). Nous avons accueilli ce résultat avec une certaine surprise dans la mesure où nous avons cherché à faire analyser par les conseillères des pratiques relativement proches, puisqu'il s'est agi, pour les quatre extraits commentés, de séquences dans lesquelles la conseillère prépare le travail autonome de l'apprenant avec l'apprenant¹⁴⁴. Cela tendrait à indiquer que l'objectif que poursuivent les conseillères est *renégocié dans la spécificité de la relation avec un apprenant spécifique*, et donc peut ainsi prendre des formes variées.

¹⁴⁴ C1 : la présentation de méthodes ; C2 : la présentation de nouveaux supports d'apprentissage ; C3 : la présentation d'une méthode de travail ; C4 : la préparation d'une simulation auprès d'un locuteur natif.

L'analyse plus précise du contenu des entretiens d'autoconfrontation présenté dans les résumés susmentionnés permet toutefois de dégager des similitudes chez les quatre conseillères, dans la manière de gérer l'écart qui se présente, dans l'activité de conseil, entre un prescrit (ici, les moyens utilisés) et un réel (ici, présenté par l'identification des écarts de pratiques et les aspects de la situation sur lesquels les conseillères ont déterminé leur façon de procéder). Nous constatons que la façon dont les conseillères envisagent leur action et conçoivent leurs règles de conduite est similaire. En effet, elles déterminent leur action par rapport au rôle d'expert qu'elles ont à jouer dans l'entretien de conseil. Leur expertise se manifeste par un apport plutôt *conceptuel* (C1 et C2 visent à apporter des critères à l'apprenant), et par un apport plutôt *méthodologique* (C3 et C4 visent à développer chez l'apprenant une méthode de travail, c'est-à-dire « savoir travailler avec des documents authentiques » pour C3, et « savoir organiser une simulation avec un locuteur natif » pour C4).

Bien que toutes les conseillères interrogées partagent une valeur commune qui est permettre le développement de l'autonomie de l'apprenant, selon les événements de la situation de conseil, cette valeur principale se trouve en concurrence avec d'autres valeurs dans l'activité de conseil. Par exemple, C3 exprime une autre valeur qui est celle de préserver l'apprenant. Elle parle, en effet, de « routine préventive ». C1 établit des degrés de valeurs dans la nature des conseils prodigués : pour elle, les conseils conceptuels auraient une valeur différente des conseils méthodologiques. C2 accorde une valeur importante à ne pas contrôler l'entretien de conseil : « j'ai l'image de pas vouloir être trop prescriptive ». Quant à C4, elle privilégie la participation de l'apprenant : « c'est important de donner la main à un moment donné », valeur à partir de laquelle elle a construit la fiche de préparation à la simulation qui engendre une séquence de questions/réponses entre le conseiller et l'apprenant.

Un dernier aspect a attiré notre attention dans l'analyse des autoconfrontations croisées. Il s'agit du fait que les conseillères articulent leurs pratiques de conseil en fonction de la *participation de l'apprenant*. Les conseillères analysent l'absence de participation de l'apprenant comme l'origine de l'écart perçu dans leurs pratiques : C1 conseille d'habitude dans le « continuum du faire », c'est-à-dire en retour à un travail verbalisé par l'apprenant, et non en amont de ce travail ; C2 et C3 articulent leurs propos en fonction de la réaction communicative de l'apprenant (or cela n'a pas lieu dans la situation étudiée), et C4 met en place une stratégie pour prévenir l'absence de participation, à savoir l'imposition de la participation de l'apprenant par le recours au renseignement collaboratif d'une fiche de simulation. Les conseillères recourent donc à différents procédés pour pallier l'absence de

participation de l'apprenant. Toutefois, cela les contraint à adopter une posture parfois plus directive qu'elles ne le souhaitent.

Ce rapide inventaire des valeurs explicitées par les conseillères met au jour le fait que le développement de l'autonomisation de l'apprenant se trouve au cœur de leurs préoccupations. Toutefois, cela se matérialise dans des formes différentes selon les conseillères et les situations. Ainsi, les façons d'autonomiser l'apprenant sont multiples :

- développer des *critères pour concevoir son apprentissage*. Nous retrouvons cet objectif chez l'ensemble des conseillères ;
- permettre à l'apprenant d'*occuper une place particulière dans l'interaction de conseil*, par sa participation ;
- permettre à l'apprenant de disposer *des ressources suffisantes*- puisque les conseillères parlent d' « exhaustivité des conseils »- pour mettre en place un travail autonome. Tantôt, les conseillères privilégient en premier lieu le développement d'outils conceptuels, tantôt celui d'outils méthodologiques (C3, dans le corpus).

Nous en concluons que les normes de conseil se construisent autour de l'expertise du conseiller, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire qui en font « un formateur d'un nouveau type », selon la terminologie de M. Mozzon-McPherson (2000). Elles sont largement partagées par les conseillères du corpus. En revanche, les valeurs à partir desquelles les conseillères configurent leurs pratiques concernent davantage la posture de conseil et la relation de conseil (« le savoir-être » et « le rapport à l'autre »). Finalement, nous constatons, dans les extraits étudiés, que lorsque l'apprenant ne « joue » pas son rôle dans l'entretien de conseil, c'est-à-dire n'intervient pas activement dans l'entretien (« être à l'initiative des échanges », « manifester une réflexion sur son apprentissage », « réagir » et « discuter »), la relation de conseil redevient asymétrique et le conseiller adopte alors une posture d'expert, que nous pourrions qualifier de « *didacticien*¹⁴⁵-conseiller », pour reprendre la formule de A. Jorro (2000), parfois au détriment d'une posture jugée plus autonomisante. Il apparaît donc que les pratiques de conseil se développent dans une double polarisation : d'une part, un pôle *didactique* autour de l'expertise de conseil, et, d'autre part, un pôle *pédagogique*, autour de la posture autonomisante envers l'apprenant.

¹⁴⁵ Nous soulignons.

A l'issue de l'analyse des commentaires que font les conseillères sur leurs pratiques de conseil, nous dégageons trois constats :

- Premièrement, le conseiller régule sa pratique en fonction de la perception qu'il a des besoins et des demandes de l'apprenant. Par la configuration particulière des systèmes d'apprentissage étudiés, le conseiller n'a de retour sur ce que fait l'apprenant et sur sa conception de son apprentissage que par la verbalisation de l'apprenant. La participation de l'apprenant à l'entretien de conseil est un indicateur pour le conseiller et un moteur pour son intervention. Comme C2 le remarque, s'il n'a pas de verbalisation chez l'apprenant, le conseiller n'a pas d'accroche possible où ancrer son discours. Ainsi, l'entretien de conseil est conçu, par les conseillères, comme un espace de parole sur l'apprentissage dans lequel se rencontrent des discours avec des degrés d'expertise différents.

L'absence de participation empêche la construction d'un discours sur l'apprentissage, construction que pourrait ensuite étayer le conseiller, en apportant à l'apprenant de nouveaux critères, de nouveaux savoirs, de nouvelles ressources. Par ailleurs, le débat sur l'absence de participation qui a eu lieu lors des autoconfrontations croisées montre que la nature de l'activité d'apprendre à apprendre de l'entretien de conseil est essentiellement dialogique. Finalement, c'est parce qu'il n'y a pas de rencontre entre l'apprenant et le conseiller dans les extraits étudiés que le conseiller prend en charge le discours sur l'apprentissage. De ce fait, il déplace le lieu du développement de l'autonomie de l'apprenant, du discours dans l'entretien de conseil au temps de travail autonome, dans lequel l'apprenant prend les décisions concernant son apprentissage.

En outre, la participation de l'apprenant est un élément qui est perçu comme fondamental par les conseillères. Toutefois, elles distinguent différents degrés de participation chez l'apprenant. Nous relevons quelques types de participation dans leurs propos :

- une participation dans l'entretien de conseil / une participation dans le temps de travail autonome ;
- une participation verbale / une participation non-verbale ;
- une participation verbale qui manifeste l'appropriation d'un discours personnel sur l'apprentissage / une participation verbale qui laisse opaque la réflexion de l'apprenant.

Par exemple, pour C3, le fait que A3 « adhère à tout ce [qu'elle dit] » n'équivaut pas à une participation pertinente. Nous observons donc chez les conseillères la conception d'un type de participation favorisant l'autonomisation de l'apprenant. Il s'agit d'une participation *constructive dans le discours* de l'entretien de conseil, C1 manifestant, d'ailleurs, l'absence de cette participation dans ses pratiques filmées : « j'ai pas l'impression de construire avec lui ».

-Deuxièmement, le critère de la participation retenu par les conseillères pour réguler leurs pratiques et évaluer le degré d'autonomie de l'apprenant pose question par rapport au *comportement observé chez les apprenants*. Pour certaines, il y a un lien entre la participation de l'apprenant dans l'entretien de conseil et le comportement de l'apprenant lors de son travail autonome, dans la mesure où participer à l'entretien de conseil manifeste « une certaine confiance en soi et une indépendance » (C4). Pour d'autres, ce lien serait moins évident, dans la mesure où elles constatent un hiatus entre la participation pendant l'entretien de conseil et la manière dont l'apprenant est capable de mener son apprentissage (C3). De plus, la nature de la participation de l'apprenant à l'entretien de conseil dépend de la conception qu'il a de son rôle dans l'entretien. Si tous les apprenants du corpus ont dit avoir parlé sans retenue, en revanche leur conception de la finalité de l'entretien de conseil diffère. Tantôt, il s'agit d'avoir un retour sur leur manière de concevoir et de réaliser leur apprentissage (A1, A3), tantôt il s'agit de participer verbalement à l'élaboration de leur projet d'apprentissage (notamment dans le choix des ressources) (A2, A4). Par les deux objectifs que les apprenants assignent à l'entretien de conseil, il apparaît clairement que leur participation est contingente du discours du conseiller qu'ils considèrent comme premier dans l'entretien de conseil. Il y aurait ainsi un hiatus entre les attentes des conseillères sur la participation des apprenants et les attentes des apprenants sur la participation des conseillères.

- Troisièmement, les conseillères gèrent des dimensions qui peuvent se révéler contradictoires dans leurs finalités. En effet, si la participation de l'apprenant est perçue comme un moyen d'autonomiser l'apprenant- ce serait un outil pédagogique, en quelque sorte-, en revanche, cette participation a lieu dans un cadre d'interaction particulier régi par *les règles culturelles et sociales de l'interaction*. C'est ce que disent les conseillères lorsqu'elles font part de leur réticence à questionner de manière pressante l'apprenant (C3, C2), ou à le contredire (C2, C3). Il a été également question dans les autoconfrontations croisées de la tolérance au silence dans l'entretien de conseil (C2, C3, C4). Ainsi, le fait de discourir peut avoir pour fonction de « meubler l'entretien de conseil » (C4), et ce, afin de maintenir le contact avec l'apprenant et de sauver sa face, selon la terminologie de P. Brown & S. Levinson (1987)¹⁴⁶. Ainsi, des valeurs sociales peuvent être prioritaires sur des valeurs plus formatives (par exemple, laisser

¹⁴⁶ Cf. note 42, p. 58.

le silence s'installer pour faire réfléchir l'apprenant, dans une posture de maïeuticien, comme le suggère C4).

8.2- La mise au jour d'une culture professionnelle commune

L'analyse des instructions au sosie et des autoconfrontations croisées permet de mettre au jour l'existence d'une même *culture de conseil* chez les conseillères observées. Elles partagent ainsi le même « genre d'activité », que nous définissons à la suite de Y. Clot et D. Faïta comme l'ensemble des « genres discursifs » et des « genres techniques » propre à une profession. Selon Y. Clot et D. Faïta ,

« [les genres d'activités] sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manière de conduire efficacement à son objet ». (Clot Y. & Faïta D., 2000, p.12).

L'étude sur le genre professionnel tel qu'il apparaît dans le corpus nous a paru nécessaire pour mieux comprendre les pratiques observées. Dans la mesure où le conseil peut encore être qualifié de « métier émergent », nous souhaitons savoir si les conseillères du corpus partageaient ce que l'on pourrait appeler un « référentiel d'action », afin de pouvoir interpréter leurs pratiques, en termes de pratiques canoniques ou pratiques nouvelles, relevant ou ne relevant pas du conseil. L'analyse des propos des conseillères permet de faire ressortir certaines caractéristiques communes dont nous rapportons les points les plus convergents, en termes de *comportements* communs, et de *terminologies et de valeurs* communes – traitées en commun dans le corps du texte- ce qui nous permettra de définir le genre de conseil caractéristique de notre corpus.

8.2.1- En termes de comportements

Nous repérons certains comportements physiques et interactifs communs. Premièrement, nous constatons, chez les conseillères observées, une similitude dans la détermination de la « bonne posture » à adopter face à l'apprenant, qu'il s'agisse de se tenir en coin de table, côte à côte, (les trois conseillères de D1) ou en face-à-face (la conseillère de D2). Malgré une réalisation différente en termes d'emplacement, cette posture a le même objectif : elle vise à instaurer un *rapport davantage symétrique* entre le conseiller et l'apprenant. Le choix de la distance que le conseiller souhaite établir avec l'apprenant repose sur des critères professionnels (établir une relation de proximité) et personnels (à quelle

distance le conseiller se sent-il à l'aise pour jouer son rôle ?). Nous pouvons interpréter cette distance comme un marqueur d'*égalité* et de *solidarité* entre les participants. A la suite des travaux de E. Hall (1971), sur la « dimension cachée », nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'une distance culturelle au genre du conseil. Nous donnons pour exemples deux justifications du choix de leur positionnement par les conseillères extraits des interviews personnelles :

« c'est vrai qu'en étant **sur un coin de table** je pense qu'on est encore **plus proche** (hum) que si par exemple j'étais en face d'elle ou euh mais je crois que même sans caméra je préférerais une disposition sur l'angle de la table parce que euh justement pour pouvoir regarder pour pouvoir **être plus avec la personne** quoi (hum hum) même dans le non-verbal » (EIC, C2, C09, p. 782) ;

« d'abord comme j'ai cette approche très concrète avec les documents et tout ça c'est très **inconfortable d'être en face** parce qu'il faut tourner le bouquin on voit pas on se penche comme ça euh enfin bon c'est nul bon quand on est en angle comme ça ben on peut avoir les documents au milieu et puis on regarde ensemble hein et on peut quand même quand on doit se parler se repositionner en vis-à-vis (...) ça fait longtemps que 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** » (EIC, C3, C121, p. 818).

Toutefois, les interviews auprès des conseillères ne permettent pas de mettre au jour d'autres types de comportement physique aussi fortement significatifs pour elles d'un comportement nécessaire au conseil. En effet, leurs façons de faire divergent en termes d'accueil et de congés des apprenants. Deux conseillères délimitent fortement leur relation avec l'apprenant à l'espace de l'entretien de conseil (C2, C4), une des conseillères justifiant son comportement par le but de rendre ainsi indépendant l'apprenant par rapport au conseiller :

« à partir du moment où on a franchi mon bureau **j'estime qu'elle se débrouille toute seule** [...] donc une fois qu'ils sortent d'ici ils se débrouillent tout seuls sauf si je vais chercher enfin si s'ils savent pas comment ils doivent s'inscrire tout seuls pour les séances d'anglophones en petit groupe donc des fois ils savent pas comment ça marche le cahier donc je vais avec eux donc je leur montre hein le papier s'ils ont oublié **enfin je fais parfois des petits gestes mais j'essaie de limiter au maximum et vraiment les laisser euh se débrouiller** » (EIC, C4, C225, p. 839).

Une seule conseillère (C3) mentionne le fait d'accompagner parfois les apprenants jusqu'à la porte de l'institution, prenant en quelque sorte en charge l'image de l'institution par rapport à l'apprenant. Cependant, malgré des manifestations différentes, les conseillères partagent une vision similaire de leur rôle de professionnel (créer une certaine égalité dans la relation formative) et de l'autonome (ne pas faire à la place de l'apprenant).

En termes de comportements interactifs, les conseillères partagent là aussi des manières communes de procéder. Elles ont ainsi recours à une même manière canonique

d'ouvrir l'entretien de conseil, le choix des termes initiateurs devant inviter l'apprenant à prendre la parole, sans lui imposer de direction particulière. Nous trouvons donc chez toutes les conseillères le souci d'influencer le moins possible le contenu de l'échange de l'apprenant afin de lui permettre de prendre en charge, comme il le souhaite, l'interaction de conseil. Nous donnons un exemple de justification caractéristique du corpus :

« c'est quand même moi qui donne un peu le coup d'envoi du début de l'entretien mais **j'essaie de faire que ce coup d'envoi soit le plus neutre enfin le moins directif enfin le moins chargé d'informations possibles** c'est à dire que je dis quelque chose comme bon ben euh voilà ou je sais pas ou même: je je prends une posture et puis je le regarde en souriant » (EIC, C1,C04, p. 770).

Toutes les quatre considèrent également comme important de respecter le tour de parole de l'apprenant. :

« il faut pas leur sauter dessus à la première occasion donc **pas trop couper la parole pas trop pinailler parce qu'autrement je je craindrais de de la bloquer complètement et que la fois** suivante elle ose plus [parler]» (EIC, C2,C13, p. 783).

Les conseillères veillent ainsi à ne pas envahir le « territoire » de l'apprenant, ce qui se traduit canoniquement par une allocation systématique de la parole de l'apprenant lors de chevauchements et par l'attente que l'apprenant redonne la parole avant d'intervenir. Ainsi, nous constatons par ces règles que les conseillères définissent bien un genre communicatif propre au conseil, même si, dans la pratique, la répartition des tours de parole s'avère parfois en contradiction avec les règles construites.

Pour conclure sur les comportements caractéristiques du conseiller lors de l'entretien de conseil, nous remarquons que l'ensemble des comportements discutés traduit une interrogation quant à *la distance à adopter par rapport à l'apprenant*. Il s'agit d'une distance qui doit permettre à la fois l'établissement de modalités de travail pertinentes pour l'apprentissage et pour l'autonomisation, une "bonne distance" qui permettrait au conseiller de tenir ainsi les deux objectifs de l'entretien de conseil que sont apprendre la langue et apprendre à apprendre. On peut d'ores et déjà se demander s'il ne s'agit pas de l'un des éléments de tension qui traversent l'activité de conseil et qui expliquerait les variations repérées.

8.2.2- En termes de terminologie et de valeurs

Les conseillères du corpus partagent un certain nombre de normes et de valeurs communes qui concernent l'apprentissage et la participation à l'interaction de conseil. En

termes d'apprentissage, elles ont recours au même choix de *lexie*, ce qui est sans doute dû à leur formation similaire. En effet, elles partagent une partie importante d'une même culture professionnelle due à une même formation, en termes de positionnement théorique et didactique (« **c'est vrai que quand je voulais qu'elle réussisse je lui préparais des trucs intelligents comme on sait bien le faire** parce que je suis aussi prof et formée au [nom du centre de recherche] », EACC2, C3, p.864). En outre, nous retrouvons chez les quatre conseillères une conception de l'apprentissage fondée sur les notions d'*expérience*, de *participation* et de *négociation*. Ainsi, elles se donnent pour mission de faire tester de nouvelles manières de faire à l'apprenant (C1, C2), le retour sur les expériences permettant une discussion pour faire évoluer la culture d'apprentissage de celui-ci. Cela se traduit, dans le discours des conseillères lors des entretiens de conseil, par un abondant champ lexical de l'action tout au long des entretiens de conseil.

Les conseillères attendent également de l'apprenant une participation active à l'entretien de conseil, comme nous l'avons mentionné dans le point précédent. Cela se traduit par diverses pratiques communicatives telles que des demandes d'information, d'avis, d'explicitation, de confirmation, et par des refus de prendre position, que ce soit en marquant un silence ou en invitant l'apprenant à verbaliser ses choix. Les conseillères accordent une valeur particulière à la *négociation*, comme stratégie privilégiée pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions et discuter des principes sur lesquels repose sa conception de l'apprentissage. Ainsi, l'extrait suivant reprend les propos de l'une des conseillères sur ses attentes du rôle de l'apprenant dans l'entretien de conseil :

« ben qu'il accepte de parler de ce qu'il fait / qu'il se positionne éventuellement par rapport à ce que je dis moi si j'explique quelque chose: je sais pas moi sur tout ce que j'ai pu lui proposer de regarder d'utiliser un petit peu la transcription si elle est perdue et je sais pas quoi bon c'est vrai que j'attends qu'elle me dise oh oui je vais essayer ou au contraire je suis pas trop convaincue c'est-à-dire que j'attends quand même un positionnement de l'apprenant par rapport à ce que je dis parce que si elle me répond rien je peux pas trop savoir si s'il faut que j'argumente encore ou pas » (EIC, C2, C103, p. 795).

La négociation entre les participants fonctionne comme un moyen pour l'apprenant de réfléchir à son apprentissage (« un positionnement ») et comme un régulateur du comportement du conseiller (« savoir s'il faut que j'argumente encore ou pas »). Elle apparaît être la *dynamique de l'échange* canonique pour autonomiser l'apprenant, dans la mesure où les conseillères l'a considère toute comme un élément important de leur pratique.

Nous constatons aussi, par la citation de C2 susmentionnée, que le contenu de la participation des apprenants est normé. Il ressort des interviews que les conseillères attendent que l'apprenant prenne position par rapport à leurs conseils et des décisions quant à son apprentissage. La discussion de l'entretien de conseil concerne prioritairement les procédures de l'apprentissage, c'est-à-dire les démarches et les stratégies de réalisation et de conception de l'apprentissage. Toutefois, les conseillères mentionnent l'existence de nombreuses digressions, ou apartés, lors des entretiens avec les apprenants. Les séquences sur le travail linguistique de l'apprenant et ce qui concerne sa vie privée sont considérées comme « hors-sujet » dans un entretien de conseil

(C1, C3). Ainsi C1 donne sa définition de ce que pourrait être « le hors-sujet » dans l'entretien de conseil :

« quelqu'un qui se sent très destabilisé d'être mauvais en anglais qui prend du temps pour expliquer combien il est compétent dans sa profession bon ce moi dans ce cas là mon attitude c'était plutôt de dire ou oui oui oui et de dire toute façon il y a l'apprentissage de l'anglais on dit toujours que c'est simple c'est pas si simple que ça mais j'ai pas d'outil **euh je me considérais je considérais qu'on sortait de ma compétence professionnelle c'est plutôt ça pour moi le hors sujet** » (EIC, C1, C20, p. 775).

Pourtant, les conseillères considèrent les digressions comme parfois nécessaires pour permettre le travail effectif de l'apprenant et pour maintenir une relation d'égalité entre elles et l'apprenant. Pour C3,

« effectivement ça vient un peu hors sujet en même temps c'est important qu'elle le dise visiblement euh peut-être qu'elle cherche à être rassurée c'est-à-dire si elle dit je dis que je suis bête peut-être qu'elle attend qu'on lui dise mais non mis non quelque chose comme ça donc c'est un peu l'aspect psychologique alors les longues anecdotes qui n'ont pas toujours à voir avec le travail où elle en profite pour parler un peu de sa vie ben je pense que [A3] **c'est une personne comme ça qui fonctionne assez à l'affectif et qui donc a besoin d'établir ce genre de relation** » (ECI, C3, C65, p. 812).

Elles auraient ainsi un rôle fonctionnel dans l'entretien de conseil. A nouveau, les stratégies adoptées manifestent le souci qu'ont les conseillères de garder une « bonne distance » avec l'apprenant. Ainsi, l'extrait suivant illustre la justification de la stratégie communicative adoptée par l'une des conseillères, stratégie qui est commune au groupe étudié :

« ben ma stratégie c'est de c'est de patienter c'est-à-dire que **je pense que la meilleure chose à faire l'interrompre ça pourrait être maladroit j'ai pas envie de d'une manœuvre qui peut-être jetterait un froid ou mettrait une distance ou un malaise tu vois voilà donc ma stratégie c'est de patienter et de pas relancer quoi ou essayer de relancer juste ce qu'il faut socialement et puis revenir recadrer** » (EIC, C3, C65, p. 812).

Nous interprétons cette stratégie comme la marque d'un travail de *figuration* chez le conseiller dans la mesure où le fait qu'il n'indique pas à l'apprenant que ces propos sont digressifs participe du maintien d'une certaine harmonie entre les participants. Cette harmonie renforce le besoin d'établir l'égalité et une certaine solidarité entre les participants. L'interruption de l'apprenant est ainsi jugée par la conseillère comme une menace potentielle de à sa face positive, pour reprendre la terminologie du modèle de P. Brown et S. Levinson (1987). Nous en déduisons que l'une des règles du bon déroulement de l'entretien de conseil repose sur le respect d'une certaine *politesse interactive « sociale »*, l'enjeu étant ici de favoriser la participation de l'apprenant et de conforter sa perception de l'image du conseiller comme différent d'un enseignant. L'analyse des interviews des conseillères permet de confirmer cette hypothèse dans la mesure où elles mentionnent l'attention qu'elles portent à ne pas imposer des choix et des manières de faire à l'apprenant. Cela se traduit par une certaine vigilance à ne pas formuler d'actes de parole tels que des ordres, des interdictions, des questions qui sont jugés comme impositifs et donc menaçants pour la face négative du sujet-apprenant. Dans l'extrait suivant, l'une des conseillères commente ainsi le fait d'avoir imposé une manière de faire à l'apprenant en recourant à la formulation « c'est important d'essayer d'organiser au mieux votre travail », ce qu'elle interprète à posteriori comme une façon d' « outrepasser [son] rôle » (C2) :

« je lui demande une évaluation du temps de travail mais euh **de quoi je me mêle à la limite de lui dire c'est important d'organiser votre temps de travail** je je serais pas enfin je pense que là **j'outrepasse un peu mon rôle** si je disais simplement ben bon moi j'ai besoin d'avoir une idée je le dis aussi mais je ne dis pas que ça donc visiblement je je lui mets enfin **je lui impose ma vision de ben pour travailler une langue il faut quand même que vous sachiez comment vous allez vous organiser alors que ça ne me regarde pas je veux dire** » (ECI, C2, p.C29, p. 785).

Nous pouvons conclure de cette analyse des interviews auprès des conseillères que, pour elles, il existerait des stratégies de comportement et des stratégies communicatives propices au développement de l'autonomisation de l'apprenant. Les normes de conseil communes dégagées mettent en lumière la question de la **distance nécessaire pour conseiller** (P. Bouchard, 2002)¹⁴⁷. Finalement, conseiller nécessiterait une réflexion sur le positionnement par rapport à l'apprenant (quel statut adopter pour conseiller ?) et sur la position physique et verbale à adopter. Les ressorts de l'action du conseiller semblent être une recherche d'égalité et d'harmonie, à la fois dans la relation interpersonnelle et dans la relation

¹⁴⁷ Cf. point 6.2., p. 114-115.

formative. Les divergences apparues entre les conseillères permettent également de mettre au jour des dimensions contraires à cette question de « distance » dans l'activité de conseil :

- la différence entre la distance à adopter pour *favoriser l'apprentissage* et celle pour favoriser l'apprendre à apprendre ;
- la différence entre la distance à adopter pour *maintenir le respect de règles sociales* dans l'interaction et celle pour le respect de règles formatives.

8.3- Détermination des variations dans les pratiques de conseil

L'analyse des entretiens de conseil permet également de constater des différences dans les pratiques de conseil. A titre d'exemple, nous relevons chez les conseillères des prises de décision et de position différentes par rapport à l'utilisation des ressources dans le temps de l'entretien de conseil. Les conseillères adopteraient ainsi des stratégies de conseil différentes en fonction de leur objectif : permettre à l'apprenant de réaliser son apprentissage, ou bien lui permettre de réfléchir à son apprentissage. Nous observons ces deux stratégies dans le corpus. En effet, dans le dispositif D1, trois conseillères travaillent en manipulant les ressources, de façon à, selon leurs propos, faciliter l'apprentissage de l'apprenant, comme l'illustre l'extrait suivant :

« c'est quand même un truc que j'ai dû apprendre au fur et à mesure de mes expériences de conseillère c'est que on dit une chose et c'est pas entendu comme on l'a dit / c'est à dire où ça semble ne pas faire de sens ça revient pas sur le tapis où on a dit cinquante fois enfin j'exagère que c'était bien d'écouter le document de regarder les questions avant d'écouter le document et la personne elle le fait pas **ça a peut-être du venir comme ça d'observations qui m'ont amenée à penser ou à croire que la démonstration concrète hein pratique vaut mieux qu'un discours qui peut rester abstrait pour des gens qui n'ont pas beaucoup d'expérience d'apprentissage de langues finalement** » (EIC, C3, C51, p. 808)

En revanche, la conseillère C4 (dispositif D2) considère que la présentation des ressources pendant l'entretien de conseil peut entraver la réflexion de l'apprenant sur les critères de choix qui vont l'amener à sélectionner les ressources. Cette démarche est jugée moins pertinente pour développer l'apprendre à apprendre :

« voilà on est dedans quoi on est dans la chose on est dans le pratique et ça ils adorent alors moi moi ce que justement ce que j'essaie de faire c'est faire réfléchir à ce qu'ils font donc il faut surtout pas qu'ils soient dans le pratique c'est pour ça qu'au départ je prenais jamais les supports » (ECI, C4, C197, p. 838).

Il est intéressant de noter, que plus tard dans l'interview individuelle, cette conseillère mentionne une évolution de son attitude par rapport à l'utilisation des ressources –ce qu'elle

nomme « support physique »- au cours de ses expériences de conseil. Cette évolution semble liée à l'évolution de son rôle par rapport à l'apprenant. En effet, en travaillant avec les ressources, elle considère aider davantage l'apprenant à avoir des idées sur son apprentissage. En quelque sorte, elle fait évoluer ses façons d'aider l'apprenant à prendre des décisions sur les supports et techniques de son apprentissage, d'une aide plutôt centrée sur le développement d'un schème décisionnel (quels objectifs ? quels supports ? quelles activités ?) à l'étayage d'un choix de ressources, par la présentation de modèles. Ainsi,

« j'utilisais très peu enfin je me suis mise à utiliser quand même un petit peu le support physique c'est à dire que de temps en temps une fois qu'on a regardé ceci quand on n'a pas le temps de regarder le quand je ça sert à rien ou quand **je me dis qu'il faudrait quand même que la personne voit un peu ça peut aider de voir le support je vais chercher le support là bas alors je sors je vais chercher un deux trois supports ça dépend je leur montre alors ça il y a ça il y a ça il y a ça j'explique j'explicite pourquoi je pense que ça pourrait être bien pour leur objectif ou pas bien** » (EIC, C4, C187, p. 837).

La variation constatée au niveau des pratiques de conseil serait due, dans les exemples cités, à un objectif de conseil différent (permettre d'apprendre la langue pour C3 ; permettre de réfléchir sur l'apprentissage, C4), et à la perception que se fait le conseiller de l'apprenant (C3, C4). Toutefois, la variation peut également provenir de l'organisation des dispositifs. En effet, si les conseillères de D1 sont amenées à travailler avec les ressources dans l'entretien de conseil, c'est aussi parce que les apprenants n'ont pas d'accès directe aux ressources, contrairement au dispositif D2.

Qu'en est-il des autres variations constatées dans les pratiques de conseil ? L'analyse des interviews individuelles réalisées auprès des conseillères permet de mettre au jour les principaux critères qu'elles retiennent pour déterminer leur conduite, lors de l'entretien de conseil. L'activité de conseil se détermine donc par le croisement de ces différents éléments que nous retrouvons chez chacune des quatre conseillères du corpus. Néanmoins, il est à noter que, lors des entretiens d'autoconfrontation croisées, chacune des conseillères a fait mention du fait que la situation de conseil qu'elle allait commenter était « exceptionnelle ». Ainsi, chaque nouvelle relation de conseil pourrait donner lieu à des croisements différents entre les données repérées ci-dessous :

Nous classons les cinq variables influençant les pratiques de conseil dans le tableau suivant :

Nature des variables	Variables déterminant l'activité de conseil	Critères repérés par variables
I N T R I N S E Q U E S	Profil professionnel (1)=répertoire de ressources	▪ Compétence liée à l'expertise (connaissance) ; ▪ Style de conseil (préférence) ; ▪ Histoire individuelle en tant que conseillère (expérience)
	Idéologie pédagogique (2)=culture d'apprentissage	▪ Représentation de l'apprentissage/acquisition ; ▪ Représentation de l'apprentissage en autonomie
	Logiques d'action (3)= re-singularisation du genre professionnel	▪ Logiques professionnelles (fonction) ; ▪ Logiques individuelles (mission)
E X T R I N S E Q U E S	Type d'apprenant (4)= relation formative	▪ Modalités des rencontres de conseil (régulières/ponctuelles) ; ▪ Perception de l'apprenant (représentations, type d'apprenant)
	Degré d'autonomie chez l'apprenant (5)= relation autonomisante	▪ Dans l'apprentissage ; ▪ Dans l'entretien de conseil

Tableau 11 : Variables déterminant l'activité de conseil dans le corpus

8.3.1- Variables intrinsèques

Dans un premier temps, nous expliciterons les variables relevant des caractéristiques personnelles aux conseillères du corpus.

8.3.1.1- Critères liés au profil professionnel

En termes de **profil professionnel**, les conseillères déterminent leur conduite selon leur compétence :

- il s'agit d'une compétence en *didactique* des langues qui leur permet d'asseoir leurs interventions sur la maîtrise de concepts, de savoirs et de savoir-faire. Par exemple, cela concerne le processus de compréhension ou d'expression, les tenants et aboutissants d'une activité d'apprentissage, etc.
- il s'agit d'une compétence en *pédagogie*. Par exemple, savoir vulgariser tel concept, et savoir choisir des exemples appropriés, ne pas utiliser trop de jargon (C2), donner des exemples concrets (C3).

- il s'agit d'une compétence en *conseil*. Cette compétence repose essentiellement sur la capacité à *interpréter* le discours de l'apprenant afin de s'ajuster au mieux au type d'apprenant conseillé. Par exemple, C4 adapte son comportement en fonction du type d'apprenant auquel elle a affaire. Elle dit qu'elle sait ainsi adapter sa conduite en termes de directivité, en fonction de ce qu'elle perçoit de l'apprenant :

« il y en a qui veulent qu'on les pousse il y en a qui veulent enfin qui demandent à ce qu'on les pousse et il y en a qui demande à ce qu'on les pousse pas il y en a qui veulent travailler tout seul sans jamais réfléchir **il faut savoir un peu négocier** tout ça quoi » (EIC, C4, C125, p. 832).

La compétence caractéristique du conseil tient également dans la *nature de l'aide* qui est apportée à l'apprenant. Il ne s'agit pas de « faire avec l'apprenant » ou de « faire à la place de l'apprenant », mais plutôt d'aider l'apprenant à concevoir autrement son apprentissage, de manière à faire évoluer ses pratiques. Nous retrouvons cette conception du rôle du conseiller dans les propos de C4, par exemple :

« ça vient pas tout de suite tout de suite on a vraiment envie d'aider de leur donner des solutions de ben de le dire ben il faudrait que vous fassiez comme ça parce que moi je sais que vous ne savez pas enfin bon le **fait de les écouter le fait d'entendre ce qu'ils disent essayer de comprendre où ils vont quelles sont les représentations en dessous essayer de jouer là-dessus ça ça ne vient pas tout seul ça demande un apprentissage assez assez long et assez ben difficile** » (EIC, C4, C123, p. 832).

Un dernier trait apparaît de façon récurrente dans les propos des conseillères pour déterminer la compétence de conseil. Il s'agit de donner à l'apprenant la possibilité de *faire des choix* de façon à ce qu'il exerce sa capacité à auto-diriger son apprentissage :

« les consignes ici c'est d'en conseiller plus que ce qu'ils peuvent en emporter pour qu'ils choisissent justement **qu'ils se posent un peu la question lequel ils veulent qu'ils essaient de nous donner les raisons pour lesquels ils ont choisi celui là et pas un autre** » (EIC, C4, C85, p. 829)

Dans le cadre du profil professionnel, nous notons que les conseillères ne vont pas avoir recours aux mêmes pratiques : elles développeraient donc une manière personnelle d'exercer leur expertise de conseiller, ce qui correspondrait à un *style de conseil*. Cela comprend leurs préférences en termes de conduite de conseil, leurs astuces, etc. Par exemple, C3 et C1 font mention de leur recours à leurs « exemples favoris », C2 aime bien expliquer de manière exhaustive ses suggestions, tandis que C3 n'aime pas dire que « les apprenants ont tort », et C4 se décrit comme peu « maternante ». Ce style provient des caractéristiques professionnelles, personnelles et aussi de l'histoire individuelle de chaque conseillère dans leur activité de conseil.

Par histoire individuelle, nous entendons le vécu professionnel des conseillères. Cela comprend leurs expériences antérieures de conseil, mais aussi l'histoire interactionnelle et conversationnelle qui se met en place au cours de la série de conseil à laquelle elles participent. Ainsi, C1 réagit dans la situation de conseil en interprétant la situation en fonction de son *répertoire de ressources*. Par exemple, devant l'absence de participation de l'apprenant, elle parvient à faire une proposition qu'elle sait pertinente grâce à ses expériences antérieures de conseil. Elle déclare ainsi : « j'ai pu proposer les temps, un truc bateau » (EIC, C1, C6, p. 771) pour parvenir à débloquer la situation. De même C4 qualifie, dans l'autoconfrontation croisée, ses manières de soutenir l'apprenant par l'expression « le bataclan habituel » (EACC3, C4, p. 880), marquant ainsi sa familiarité à recourir à ce type de pratiques langagières pour parvenir à ses fins.

8.3.1.2- Critères liés à l' « idéologie pédagogique » des conseillères

Nous empruntons à V. Glikman (2003) l'expression « **idéologie pédagogique** » pour faire référence, dans notre contexte, aux représentations que les conseillères se font du processus d'apprentissage/acquisition, en général, et du processus d'apprentissage des langues en autonomie, en particulier, qui conditionnent leur conduite de conseil. Leurs représentations de ce qu'est l'apprentissage en autonomie conditionnent également leur façon de conseiller, en termes de contenu et de la formulation des conseils (par exemple : donner des réponses aux questions (C3) ou aider l'apprenant à réfléchir (C4)).

Ces représentations dépendent dans une certaine mesure de leur propre expérience d'apprentissage en autonomie. Ainsi, elles mentionnent le fait de se référer à leurs manières d'apprendre pour conseiller. Par exemple, dans la citation ci-dessous, pour C1 « tout peut marcher », elle développe ainsi une certaine tolérance par rapport aux façons d'apprendre des apprenants :

« moi j'ai de plus en plus une vision un peu théorie du chaos de l'apprentissage c'est à dire que tout tout tout peut marcher n'importe quel document n'importe quel truc donc ça m'est de plus en plus difficile par exemple de dire aux gens ben **vous commencez par là ou par là parce qu'en fait tout peut marcher c'est plutôt la façon dont on envisage des choses et puis pour moi ça ne me dérange pas qu'ils disent oui mais c'est pas c'est incohérent c'est n'importe quoi ça ne me dérange pas du tout ça le c'est peut-être aussi parce que ce serait mon approche à moi** » (EIC, C1, C44, p. 778).

De même, dans la citation suivante, C3 déclare que ses conceptions de l'apprentissage alimentent ses conseils :

« donc je pense que quelque part **mes propositions reflètent mon propre style d'apprentissage** » (EIC, C3, C59, p. 811).

Cela correspond à leurs goûts personnels en termes d'apprentissage. Nous notons que leurs préférences peuvent avoir une influence sur le choix des conseils proposés, en termes de types de documents et de type d'accompagnement à l'apprentissage. Ainsi, C3 évite de donner des explications grammaticales, parce qu'elle « n'aime pas ça et en plus [ne saurait pas] comment faire » :

« parce que j'en suis incapable enfin donner une règle de grammaire en anglais je sais pas je sais comment il faut dire mais je pourrai pas expliquer la règle par exemple ça c'est une différence entre [C1] et moi elle aime la grammaire par exemple alors que moi j'ai du mal » (EIC, C3, C55, p. 809).

8.3.1.3- Critères liés aux « logiques d'action » des conseillères

La variabilité des pratiques de conseil semble dépendre de la tension entre des types de **logiques d'action** inhérentes à l'activité de conseil. Nous en relevons deux :

- Premier type de logiques d'action : il s'agit d'une logique *professionnelle* qui permet de configurer la *fonction* de conseillère et d'une logique *personnelle* qui configure leur *mission* de conseillère. Nous retrouvons ici une tension entre le genre professionnel du conseil, tel qu'il est défini par la communauté de pratiques des conseillères dans chaque dispositif et dont nous avons tenté de rendre compte au point précédent, en termes d'histoire, de contraintes et de finalités, et le style de conseil propre à chacune des conseillères.

En termes de *fonction*, les conseillères partagent la même représentation générale de leur rôle. Elles décrivent les principales caractéristiques du rôle de conseiller en termes de :

- Ecouter et interpréter ;
- Reformuler et développer un univers commun de pensée ;
- Partager des critères de décision, de description et de direction ;
- Aider à apprendre.

Ainsi, bien que les quatre conseillères n'évoluent pas dans le même dispositif, elles partagent une représentation commune de la fonction de conseiller.

Nous rappelons que les quatre conseillères partagent la même « histoire de conseil », en termes de concepts fondateurs, de lieux et d'expériences. Pourtant, elles diffèrent sensiblement en termes de conception de leur *mission* de conseil. En effet, la mission dépend de l'interprétation de chacun, selon ses caractéristiques propres et ses représentations de l'apprentissage. Nous le repérons dans les interviews individuelles par l'emploi des pronoms de première personne qui manifeste la re-singularisation des pratiques génériques :

C1 :« Confronter, aller plus loin, ça fait partie du travail que je **me** donne. Pas seulement résoudre les problèmes, c'est donner une expertise, un retour et préparer la suite » (EIC, C1, C60, p. 780) ;

C2 :« si elle évoque un problème, ça rentre dans **mon rôle** d'essayer de lui donner des solutions » (EIC, C2, C09, p.782) ;

C3 :« une de **mes** préoccupations, c'est qu'elle ne s'ennuie pas, qu'elle ne se lasse pas, qu'elle continue à avoir envie » (EIC, C3, C07, p. 800);

C4 :« (à propos du travail de correction qu'elle réalise pour les apprenants à partir des enregistrements des heures de conversation) C1 – tu estimes que c'est **ton rôle** ?

C4- non mais on discute ensemble » (EACC3, C4, p. 882).

Dans le dernier exemple, si C4 partage avec les autres conseillères la conception que la correction linguistique n'entre pas dans son rôle de conseiller, tel qu'il est défini par le genre, en revanche, elle s'autorise à le faire, si l'apprenant en manifeste le besoin. La mission de conseil est donc la synthèse que les conseillères font entre le rôle de conseiller et l'interprétation la plus judicieuse de ce rôle, en fonction d'elles-mêmes et de l'apprenant qu'elles conseillent.

- Deuxième type de logiques d'action : il s'agit de tensions entre des *logiques institutionnelles* (sauver l'image de l'institution) et des *logiques pédagogiques*. Dans la série 2, l'apprenante instaure avec la conseillère une relation très centrée sur la transaction des supports d'apprentissage, sans être forcément disposée à discuter des critères de sélection des supports. Son comportement est interprété par la conseillère comme un frein au bon développement de son autonomisation. La conseillère se trouve ainsi dans une contradiction entre, d'une part, répondre aux souhaits formulés par l'apprenante (obtenir des supports pour apprendre la langue), et, d'autre part, réaliser les objectifs formatifs propres à son rôle (aider au développement de la réflexion sur la prise en charge de son apprentissage). Cela se traduit pour la conseillère par une conduite de conseil difficile à vivre, dans la mesure où selon la représentation qu'elle se fait de son rôle, elle ne parvient plus à remplir sa fonction¹⁴⁸. En effet, elle se retrouve à faire un choix entre des enjeux institutionnels (donner une bonne image du dispositif d'apprentissage) et des enjeux professionnels (maintenir une bonne relation pour favoriser le conseil, en évitant tout conflit ; amener l'apprenante à accepter la discussion sur les critères de sélection des documents).

¹⁴⁸ Les entretiens en autoconfrontation croisée ont permis à C2 de verbaliser la difficulté qu'elle a eu à conseiller auprès de A2 (EACC1).

Dans une certaine mesure, à la lecture de la série 2, il apparaît que la conseillère donne la priorité presque malgré elle à la logique de service auprès de l'apprenant-*client* qui l'emporte sur la logique formative auprès de l'apprenant-*autonome*. Nous illustrons ce point par un extrait de l'entretien d'autoconfrontation croisée dans lequel C2 fait part de sa difficulté à conseiller. Pour C2, le choix des ressources et les transactions en termes de supports d'apprentissage ont à être négocié pendant l'entretien de conseil entre l'apprenant et le conseiller. Or, A2 a des critères de choix très différents de ceux de C2. Pour elle, l'essentiel est de repartir de l'entretien de conseil avec des ressources, même si celles-ci ne correspondent pas exactement à ce qui a été négocié pendant l'entretien de conseil:

« C1 : ben parce qu'elle voulait pas revenir chercher des documents comme à la fin du conseil parfois on dit ben je vais vous préparer les choses donc elle voulait pas revenir elle dit à C1 vous faites les cassettes pendant que moi je fais les photocopies

C2 : si vous voulez je vais faire les photocopies elle allait faire ses photocopies pendant que je faisais les copies de cassettes pour que ce soit prêt

C3 : c'est marrant ça

C1 : et elle a fini par prendre une heure de conseil suivi d'une heure de conversation et pis elle dit à C2 dans certains entretiens

C3 : vous me faites les documents pendant l'heure de conversation

C2 : oui oui **c'est vraiment le truc: et j'ai pas réussi à me dépatouiller de ça**

C3 : tu m'étonnes (rires)

C1 : mais c'est normal le système dit que tu dois pas t'en dépatouiller donc: mais on voit bien comment elle

C1 : et ça m'énervait parce que ça me **gênait systématiquement**

C3 : ah oui oui oui» (EACC2, p.868).

Les critères influençant les pratiques de conseil dépendent donc fortement de la situation singulière de l'entretien de conseil. En effet, chaque entretien est susceptible de mettre en jeu des tensions différentes entre les logiques professionnelles (professionnelle, institutionnelle) et les logiques individuelles. Pour illustrer ces tensions et leurs déterminants, nous empruntons la conception de l'activité issue des travaux en ergologie (Schwartz Y., 2000) afin de mettre au jour l'articulation des différentes tensions (appelé « conflit de logiques » dans le schéma) qui traversent toute activité en générale, et donc l'activité de conseil en particulier.

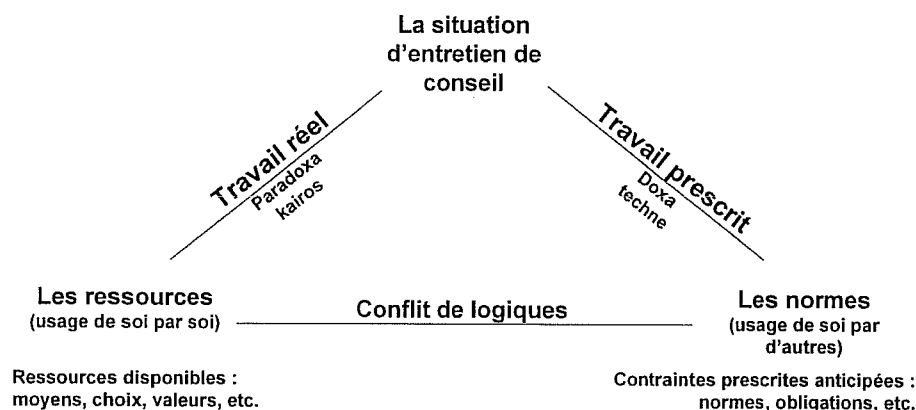


Figure 5.- Schématisation du conflit de logiques inhérent à la détermination de l'activité.

Ce schéma nous permet également de reprendre certains éléments que nous avons mentionnés ci-avant dans l'explication des critères intervenant dans le choix des pratiques de conseil observées. Le schéma permet de montrer que l'activité de conseil se réalise dans une tension tripolaire qui convoque :

- le *cadre de référence d'action* que le conseiller partage avec ses collègues (ce qui correspond au pôle 'les normes' dans le schéma) et qui lui permet d'anticiper son action ;
- le *répertoire de ressources* dont dispose le conseiller et qui lui est propre (ce qui correspond au pôle 'les ressources' dans le schéma). Ce répertoire lui permet de trouver les ressources adéquates pour s'impliquer dans l'action ;
- la *situation d'entretien de conseil* qui, parce que singulière, contraint le conseiller à renouveler les décisions qu'il prend pour déterminer son action, selon la façon dont il anticipe cette action (les normes) et la façon dont il la re-singularise (les ressources).

8.3.2- Critères extrinsèques aux conseillères

Nous appelons critères extrinsèques les critères déterminés en fonction de la perception qu'ont les conseillères de l'apprenant. Nous relevons dans les interviews individuelles deux facteurs extrinsèques influençant les pratiques de conseil :

- la perception du type de l'apprenant ;

- la perception du degré d'autonomie de l'apprenant.

8.3.2.1- *Le type d'apprenant*

Les conseillères adaptent leurs pratiques de conseil selon le **type d'apprenant** qu'elles conseillent. Nous employons le terme de « type » en faisant référence à la classification plus ou moins personnelle que les conseillères établissent à partir du comportement et des caractéristiques propres à chaque apprenant. Dans le corpus, nous repérons ainsi deux indicateurs communs à partir desquels elles déclarent déterminer leur rôle :

- Les *rapports de l'apprenant à la langue étudiée et à l'apprentissage en autonomie*, qu'elles analysent par l'interprétation qu'elles font de ses représentations. Les conseillères déterminent leurs pratiques de conseil selon leur perception de la plus ou moins grande différence qui existe entre leur culture d'apprentissage et celle de l'apprenant. Cela se traduit par une catégorisation des apprenants, en termes de débutant/non-débutant *en langue* et de débutant/non-débutant en *apprentissage autodirigé*, selon leur niveau d'étude et les compétences qu'ils possèdent, par exemple à la vue de leur profession, mais aussi des diverses expériences que l'apprenant relate au conseiller. Cette catégorisation sert ainsi au conseiller de balises pour agir, lui permettant de développer des conseils qu'il estime plus adaptés. Par exemple, pour C3 :

« comme elle a jamais appris de langues et comme elle a une scolarité très écourtée moi je l'ai sentie et c'est aussi quelque chose qu'on avait discuté comme finalement par rapport à tous les autres gens que j'avais eu elle me semblait moins encombrées des représentations habituelles qu'on rencontre chez les apprenants comme il faut que j'apprenne les bases de vocabulaire ou il faut que je révise la grammaire ou la prononciation c'est important ou il faut surtout que je parle la compréhension on verra plus tard donc les représentations que j'avais pu rencontrer précédemment là elles apparaissaient comme telles alors ça veut pas dire qu'elles existaient pas mais elles exprimaient pas en tout cas dans ces termes là **j'avais l'impression d'un terrain plus vierge et plus euh plus flexible et plus ouvert à des à des conseils qui soient pas des répétitions de choses scolaires**» (EIC, C3, C03, p. 799).

Dans cet extrait, la conseillère C3 fait part de la façon dont elle s'est appuyée sur différents éléments repérés chez A3, et qui lui ont servi d'indicateurs à l'ajustement de sa conduite de conseil : le degré de scolarisation et le niveau en langue étrangère. La conseillère s'est fondée ensuite sur ses propres représentations de ces indicateurs (être moins encombrée par les représentations habituelles sur la langue et sur l'apprentissage ; être plus ouvert à des propositions) pour déterminer sa conduite (proposer des ressources différentes à celles plus légitimées par la culture scolaire).

- Les *caractéristiques personnelles des apprenants* ont une influence sur l'engagement des conseillères dans leur activité. La relation de conseil est une relation interpersonnelle qui demande au conseiller de s'adapter également à une personnalité. Nous notons dans les paroles déclarées que la distance établie, de manière volontaire ou involontaire par l'apprenant, peut créer une difficulté dans la mise en place de la relation de conseil. Pour C2, le fait que A2 ne participe pas de manière active à l'interaction de l'entretien de conseil contribue à établir une certaine distance entre elles. Ainsi,

« elle ne donne pas beaucoup d'éléments verbalisés ben il faut vraiment prendre quoi ce qu'elle dit pour essayer de rebondir sur ce qu'elle dit c'est pas facile donc du coup ça c'est vrai que ça conduit à des passages presque monologiques parce qu'elle fait juste des hum hum bon c'est quand même je veux dire elle montre ce qu'elle dit et tout ça mais elle a un style où elle déjà elle note pas hein » (EACC1,C2, p. 851).

La relation de conseil s'établit donc aussi à partir d'un certain nombre d'« atomes crochus » et de « points communs ». Cet aspect rejoint les conclusions que nous avons faites sur la nécessité de trouver une « bonne distance » pour pouvoir conseiller, dans le point précédent¹⁴⁹.

8.3.2.2- Perception du degré d'autonomie de l'apprenant

Les conseillères déterminent leur conduite de conseil selon leur perception du **degré d'autonomie de l'apprenant**. D'une part, elles repèrent l'autonomie de l'apprenant dans la narration qu'il fait de son travail autonome, et en fonction de l'évolution de ses démarches d'apprentissage (selon la nature des ressources utilisées, la nature des activités choisies, sa capacité d'auto-évaluation, la détermination de ses objectifs, etc). Nous présentons certains critères relevés dans les interviews individuelles :

- *Indices d'une forte autonomie :*

- La capacité de l'apprenant à trouver par lui-même les moyens de lever ses difficultés [C1, C3]¹⁵⁰ ;
- Sa capacité de recourir à de nouvelles activités [C3] ;
- Sa capacité à travailler à partir d'une variété de ressources [C3, C1].

¹⁴⁹ Cf. p. 180.

¹⁵⁰ Les parenthèses renvoient aux conseillères qui mentionnent le critère indiqué dans les interviews individuelles résumées p. 160-163.

- *Indices d'une faible autonomie :*

- Le développement par l'apprenant d'une certaine routine d'apprentissage (les mêmes ressources, les mêmes activités, les mêmes locuteurs natifs, etc) [C2, C4] ;
- La réalisation de l'ensemble des suggestions faites par le conseiller (ce qui ne permet pas de repérer si l'apprenant est en mesure de faire des choix) [C2, C3] ;
- L'adoption par l'apprenant de démarches d'apprentissage marquées par son passé scolaire (le goût pour les exercices guidés, le choix de méthodes plutôt que les documents authentiques, le fait de suivre une méthode du début jusqu'à la fin, le manque de ressources pour s'auto-évaluer, etc.) [C2, C4].

Les critères permettant aux conseillères de déterminer le degré d'autonomie de l'apprenant sont fortement liés à leur idéologie personnelle¹⁵¹.

D'autre part, les conseillères repèrent également le degré d'autonomie de l'apprenant en fonction de sa participation à l'entretien de conseil. Pour cela, elles se fondent sur la quantité et la qualité des interventions de l'apprenant, en termes de critères pour verbaliser son travail. Elles se fondent également sur sa participation à la négociation de l'entretien de conseil, sur ses initiatives de prise de parole, etc. [C4, C3]. Ainsi, le comportement adopté par l'apprenant dans l'entretien de conseil permettrait de déterminer son degré d'autonomie lors de son travail individuel. Toutefois, les conseillères admettent que ce critère peut donner des indices sur le degré d'autonomie, mais en aucun cas être une *preuve* de l'autonomie développée par l'apprenant.

En outre, interpréter la participation de l'apprenant à l'interaction de conseil comme un marqueur d'autonomie pose également question par rapport aux pratiques langagières des conseillères. Ainsi, pour C3, la façon dont le conseiller conduit l'entretien de conseil peut influencer sur le comportement communicatif de l'apprenant et donc biaiser l'interprétation que le conseiller fait de son degré d'autonomie :

« c'est peut-être mon attitude qui l'amène à / ce serait ça la chose intéressante quoi **est-ce que l'attitude du conseiller tend à générer des types d'attitudes plus ou moins actif plus ou moins passif** » (EIC, C3, C85, p. 814).

En résumé, les pratiques de conseil dépendent fortement des caractéristiques propres à chaque conseiller et à son interprétation des caractéristiques de l'apprenant. L'entretien de conseil est avant tout une situation d'interaction dans laquelle les deux participants exercent

¹⁵¹ Cf. point 8.3.1.2., p. 184.

une influence l'un sur l'autre¹⁵². L'analyse des interviews individuelles des conseillères permet également de souligner l'importance de la démarche *interprétative* dans l'activité de conseil et la capacité d'*adaptation* et d'*ajustement* des conseillères à la singularité de la situation d'apprentissage et à l'apprenant.

Ainsi, la variabilité des pratiques observées rendrait compte de l'éventail des pratiques pouvant constituer l'agir de conseil. Contrairement aux conclusions de V. Glikman (2002) sur l'analyse des pratiques des tuteurs dans les systèmes d'apprentissage à distance qui mettent en évidence le fait que les tuteurs déterminent leurs pratiques en fonction de leur propre profil individuel, notre étude tendrait à montrer que, dans le corpus, *l'adaptation à l'apprenant* serait l'une des compétences professionnelles des conseillères, comme en témoigne leur façon de prendre en compte l'écart de culture d'apprentissage qui existe entre elles et l'apprenant. Cela se traduit par la recherche d'une *intercompréhension*, par le recours à des explicitations et des reformulations de leur terminologie, et par le souci d'*individualiser* au mieux ses conseils, soit par l'anticipation des difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer, en procédant à un important apport d'informations en amont du travail de l'apprenant – pour prévenir ses échecs, en quelque sorte- (C3), soit en choisissant de manière plus individualisée des ressources (C1, C2).

Ce chapitre nous a permis de déterminer les contours du genre professionnel de conseil, tel qu'il se manifeste dans notre corpus. Pour cela, nous avons proposé une modélisation des pratiques de conseil, pour en dégager la complexité de la posture formative du conseil. Les entretiens réalisés auprès des conseillères sur la conception de leur travail nous ont permis de déterminer :

- l'existence d'une *culture professionnelle* caractéristique du conseil, composée de savoirs, de normes et de valeurs, autour de la notion d'expertise de conseil ;
- l'existence de *déterminants influençant la réalisation des pratiques de conseil*. Cela nous a permis de mettre au jour certains aspects fondamentaux de l'activité de conseil, notamment en ce qui concerne l'attitude qu'adoptent les conseillères pour conseiller :
- la démarche *interprétative* de la situation de conseil, en fonction de la situation d'apprentissage de l'apprenant ;
- la démarche *adaptative* du conseiller à partir des décisions qu'il prend selon la façon dont il parvient à répondre aux différentes tensions qui traversent l'activité de conseil ;

¹⁵² Cf. chapitre 3, p. 55.

- la démarche *singulière* qui tient à l'individualisation du conseil, en termes de formation, et à l'interaction de l'entretien de conseil, en termes de communication.

Finalement, en nous inspirant des schématisations proposées par N. Tremblay (2003, p. 264) pour les différentes situations éducatives, nous proposons pour le conseil en langues la schématisation suivante :

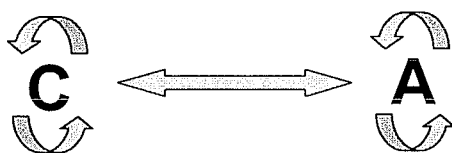


Figure 6.-Schématisation de la relation de conseil.

Dans le conseil, la relation entre le conseiller (C) et l'apprenant (A) est *multidirectionnelle* (du conseiller à l'apprenant, de l'apprenant au conseiller et de l'apprenant à lui-même, et du conseiller à lui-même). Cela correspond à deux dynamiques propres à la relation de conseil :

- une dynamique de *réciprocité* entre l'apprenant et le conseiller ;
- une dynamique de *réflexivité* propre au développement de l'autonomisation (réfléchir à sa pratique pour la transformer), mais qui concerne, dans le cas des entretiens de conseil, autant l'apprenant que le conseiller. En effet, ce dernier semble contraint de repenser sa pratique pour s'ajuster au mieux à l'apprenant.

Chapitre 9 : Les enjeux de l'activité de conseil

Ce chapitre concerne plus particulièrement la relation formative entre le conseiller et l'apprenant caractéristique de l'entretien de conseil, et donc de l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé spécifique à ce genre professionnel. Nous présentons, dans un premier temps, les enjeux de l'activité de conseil qui sont ressortis des commentaires des conseillères lors des interviews individuelles. Dans un deuxième temps, nous analyserons la façon dont les conseillères mettent en place la relation de conseil, dans les entretiens de conseil enregistrés. Puis, nous nous interrogerons sur la façon dont la structuration de l'entretien de conseil participe du rapport de place singulier qui, l'entretien de conseil, sert de levier au développement chez l'apprenant d'un comportement plus autonome.

9.1- Détermination des freins et facilitateurs à l'autonomisation des apprenants lors des interviews individuelles

Au cours de la discussion sur leurs pratiques de conseil, les conseillères ont repéré trois rapports à l'apprenant caractéristiques de leurs pratiques, mais qu'elles évaluent pourtant comme pouvant constituer un frein à l'autonomisation de l'apprenant. Il s'agit :

- du caractère *directif* de leur gestion de l'entretien de conseil;
- du caractère *prescriptif* de la présentation des modalités de travail ;
- du caractère *prédominant* de leur participation à l'espace interactif de l'entretien de conseil.

L'analyse de leurs pratiques a suscité chez toutes les conseillères un certain étonnement devant leur conduite prescriptive, qu'il s'agisse d'une prescription dans la conduite de l'entretien de conseil, dans les contenus d'apprentissage, ou dans la démarche adoptée envers l'apprenant. Pour pallier le caractère prescriptif de leur intervention, les conseillères ont recours, quand elles le peuvent, à une stratégie visant la mise en place d'une relation plus égalitaire (C2, collaboration, C3, renégociation des rôles, C4, chevauchement).

Il ressort de la discussion qui s'est engagée entre les conseillères, dans les entretiens en autoconfrontation croisée, que le recours à des pratiques prescriptives leur permettrait de pallier deux difficultés majeures de la pratique de conseil :

- *gérer la distance* (le fait que l'apprenant apprenne en dehors du contrôle du conseiller, ce qui empêche pour ce dernier toute régulation synchrone) ;
- *gérer la perte de repères* due au passage d'un paradigme d'apprentissage à l'autre.

Comment cela s'est-il manifesté dans les propos des conseillères interrogées ?

En effet, nous interprétons le fait que les conseillères anticipent beaucoup les difficultés éventuelles de l'apprenant par le fait de devoir gérer différemment leur relation d'aide, dans la mesure où le conseiller doit apporter suffisamment d'informations pour permettre à l'apprenant d'expérimenter une situation d'apprentissage, sans pour autant le contraindre à une démarche particulière. De même, nous interprétons le fait que les conseillères anticipent beaucoup la demande d'informations des apprenants par l'absence de réaction chez ces derniers, ce qui entrave le déroulement traditionnel de l'entretien de conseil. Ainsi, C2 et C3 manifestent une certaine gêne devant l'absence de demandes et de réaction au cours de l'entretien de conseil (EACC1 pour C2 ; EACC2 pour C3). Nous notons également qu'un rapport trop consensuel entre le conseiller et l'apprenant ne permet pas toujours au conseiller de mettre en place sa pratique de conseil. En effet, lors de l'entretien d'autoconfrontation croisée, C1 et C4 remarquent que C2 et C3 préfèrent faire confirmer une

suggestion à l'apprenant que de lui poser une question directement et contredisent rarement les apprenants. Elles considèrent d'ailleurs ces modalités de conseil comme « trop directives ». Nous citons un passage de l'autoconfrontation croisée sur les pratiques de C2 :

« C1 : [...] par rapport à ta question on a vu dans l'entretien qu'elle changeait [C2] lui disait d'écouter les heures de conversation elle a mis du temps bon à réécouter mais après elle est contente mais apparemment le truc d'écouter des documents authentiques c'est la chose la plus éloignée de sa pratique qui lui pose le plus de problèmes elle a déjà [C2] lui a déjà donné des documents authentiques au début elle les a pas fait c'est trop dur après bon elle a fini par les rendre en disant ça donc elle a bien voulu accepter elle se met jamais en conflit avec [C2]

C2 : oui oui

C1 : donc c'était ça ma question sur dire plus explicitement

C2 : plus explicitement oui j'ai peut-être l'image de pas vouloir être trop prescriptive donc d'essayer de pas être trop alors qu'effectivement c'est sans doute ce qui me permettrait

C1 : je sais pas hein je sais pas

C2 : oui peut-être mais » (EACC1, C2, p.847).

Cela tendrait à montrer d'une autre manière la tension qui traverse les pratiques de conseil entre une *relation sociale* harmonieuse et une *relation formative*, plus conflictuelle, dans le sens d'une confrontation de points de vue visant à sensibiliser l'apprenant à d'autres pratiques, comme le font C1 et C4.

9.1.1- La directivité : marqueurs et justifications

Nous présentons dans ce point les aspects des pratiques de conseil qui ont suscité un débat entre les conseillères interrogées, lors des autoconfrontations croisées. Nous les classons selon cinq aspects :

- commentaire sur les pratiques liées à *la gestion de l'interaction* de l'entretien de conseil ;
- commentaire sur les pratiques liées à *l'expertise de conseil* ;
- commentaire sur les pratiques liées à *la relation de travail* ;
- commentaire sur les pratiques liées à *l'organisation du travail* ;
- commentaire sur les pratiques liées à *la réalisation du travail*.

Le choix des aspects susmentionnés reprend l'ensemble des discussions qui ont eu lieu entre les conseillères. Il rend compte des *prises de position singulières et communes* aux conseillères interrogées.

Aspects de la pratique de conseil discutés par les conseillères

1. Pratiques liées à la gestion de l'interaction de l'entretien de conseil :

Laisser davantage de place à l'apprenant pour s'exprimer, créer des blancs dans l'interaction (C4)¹⁵³ ;
Poser des questions directes (C1, C4) / Poser des questions de manière indirecte (C2, C3);
Ménager des pauses dans l'entretien pour que l'apprenant s'approprie le discours du conseiller (C4);

2. Pratiques liées à l'expertise de conseil

Donner son avis explicitement (C1, C3, C4) / donner son avis implicitement (C2) ;
Donner des informations de manière exhaustive (C1, C2, C3) / réguler l'apport d'information (C4) ;
Anticiper les critères de l'apprenant/ Demander les critères de l'apprenant ;
Evaluer les productions langagières (C4 : « donner des clefs pour s'auto-évaluer, l'apprenant ne peut pas tout voir ») / ne pas évaluer les productions langagières (C1, C2, C3).

3. Pratiques liées à la relation de travail

L'ensemble des discussions ont abordé le fait qu'il est du rôle du conseiller de *sauver la face de l'apprenant*, et ce, au détriment parfois d'une activité d'apprentissage plus autonomisante :

- meubler la conversation si l'apprenant ne participe pas ;
- permettre à l'apprenant de participer à l'interaction d'entretien de conseil sans lui donner l'impression qu'il prend des risques (C2, C4);
- s'accommoder des décisions de l'apprenant même si elles entravent les pratiques de conseil (le cas de C2 qui n'a pas réussi à mettre en place un mode de préparation des ressources qui soient en accord avec ses principes de conseil, dans la mesure où pour A2 le plus important était d'avoir les supports de travail le plus rapidement possible. C1 réagit : « le système dit de ne pas t'en dépatouiller »).

Un autre aspect de la relation qui a été débattu est celui de la nature de la relation de conseil permettant un travail autonome :

- relation de maternage (C3) / relation d'indépendance (C4)

4. Pratiques liées à l'organisation du travail

Recourir au pronom marquant la prise en charge par l'apprenant des activités proposées (« vous »/ recourir au pronom marquant une prise en charge collaborative des activités (« on ») ;

La prise de notes par le conseiller (un moyen de collaboration à l'organisation de l'apprentissage chez C4 ; une manifestation du contrôle par l'apprenant de son apprentissage chez C2 « elle dictait et je prenais des notes » qui a toutefois été vécue comme une intrusion dans son rôle de conseiller, par C2) ;

Anticiper sur les pratiques de l'apprenant (C3) / Réagir aux pratiques en aval de l'expérience d'apprentissage (C4).

5. Pratiques liées à la réalisation du travail

Expliquer des démarches possibles :

- donner des exemples d'activités, les montrer à l'apprenant (C3) / présenter le support et les critères de description ;
- travailler avec les ressources sous les yeux (C1, C2, C3) / travailler dans l'abstrait (C4) ;
- anticiper les difficultés possibles et les moyens de les contourner (C3) / laisser faire l'apprenant ;
- faire des suggestions / proposer une démarche d'apprentissage (C3) ;

Faire réfléchir à l'organisation du travail :

- préparer l'apprenant à réfléchir à ses objectifs, les finalités de son travail et comment faire (C1, C2, C3, C4) ;
- apporter des savoirs et savoir-faire qui aident l'apprenant à prendre des décisions pour son apprentissage.

¹⁵³ Les parenthèses correspondent à la prise de position des conseillères. Pour certains aspects notés dans le tableau, les conseillères n'ont pas pris explicitement position, elles ont simplement évoqué ces pratiques et l'écart que cela engendrait par rapport à la norme implicite du conseil qu'elles partagent.

Nous commentons chaque catégorie de pratiques :

1. Les conseillères se sont interrogées sur la notion de « *prise de parole efficace* » chez le conseiller, en termes de quantité et de qualité, c'est-à-dire qui permette à l'apprenant de développer des connaissances par le discours du conseiller et de s'autonomiser ;
2. Les conseillères se sont interrogées sur la notion de *prescription*. Il en ressort que la prescription peut-être perçue comme une imposition d'une manière de faire à l'apprenant, et donc comme un frein à l'autonomisation de l'apprenant. Toutefois, elle peut-être également perçue comme une stratégie de compensation, afin de permettre à l'apprenant de se lancer dans la réalisation de son apprentissage, avec une certaine sécurité. Dans ce cas, elle peut être un levier à l'autonomisation, dans la mesure où elle contribue à l'expérience d'apprentissage de l'apprenant ;
3. Les conseillères adaptent leurs pratiques de conseil de façon à contribuer au maintien d'une relation interpersonnelle positive pour l'apprenant, qui est perçue comme plus égalitaire, et ce parfois au détriment de pratiques formatives jugées comme plus autonomisantes ;
4. Afin de prévenir le fait que l'apprenant parfois ne sache pas prendre en charge son apprentissage, les conseillères ont recours à des modalités de travail plus collaborative, qui permettent d'étayer, au sens de Bruner (1983), la prise en charge parfois difficile de son apprentissage par l'apprenant ;
5. Les conseillères développent des pratiques formatives différentes selon qu'elles se focalisent sur la *réalisation de l'apprentissage* ou sur la *réflexion sur l'apprentissage*. Dans le corpus, les pratiques réflexives sur l'apprentissage sont en filigrane de l'activité de conseil. Toutefois, la perception que les conseillères ont des ressources diffère d'un dispositif à l'autre. Dans le dispositif D1, le recours aux supports et à la démonstration est plus fréquent que dans le dispositif D2. Cela peut être une des conséquences de l'organisation du centre de ressources du dispositif D1 qui n'est pas accessible à l'apprenant. En effet, c'est au conseiller de venir proposer et montrer des supports d'apprentissage, ce qui explique qu'ils les manipulent davantage durant l'entretien de conseil (à l'exception de C1, ce qui est dû à l'organisation particulière des ressources dont a bénéficié A1¹⁵⁴). En revanche, dans le dispositif D2, les ressources sont accessibles directement par l'apprenant, la conseillère les présente à partir d'une base de données. Il n'y a alors aucune manipulation de support pendant

¹⁵⁴ C1 avait organisé un petit centre de ressources spécifique pour A1, dans le cadre de sa formation intensive.

l'entretien de conseil. La nature de l'accès aux ressources conditionne la pédagogie de l'autonomie mise en place dans les dispositifs : la démonstration des supports d'apprentissage est une façon de permettre à l'apprenant de s'approprier les ressources, tandis que l'utilisation de la base de données est un moyen de faire réfléchir et sensibiliser l'apprenant aux critères qui permettent le choix des supports.

De façon plus générale, nous retenons que les conseillères ont questionné leurs pratiques de conseil en termes de *directivité/non-directivité* et en termes de *modalités d'apports des savoirs et savoir-faire nécessaires à la mise en place d'un apprentissage autodirigé*. Ces deux aspects ont permis de confronter les différentes prises de décision qui ont engendré les pratiques de conseil observées.

Selon nous, ces deux questions abordent un seul et même aspect qui concerne la manière dont le conseiller peut suppléer par ses interventions à la *perte de repères* vécue par l'apprenant, en passant d'un apprentissage hétérodirigé à un apprentissage autodirigé (il s'agit donc d'un accompagnement qui vise à compléter et corriger les démarches d'apprentissage de l'apprenant). Cette perte de repères fait constamment partie des échanges entre l'apprenant et le conseiller- qu'il s'agisse de demandes d'information ou de demandes de soutien, comme l'a montré l'étude de D. Abé, *et al.* (1981).

Le manque de repères est également manifeste dans les activités mises en œuvre par l'apprenant. La nouvelle situation d'apprentissage les contraint à essayer de structurer leur approche de l'apprentissage en autodirection- dans une certaine mesure la verbalisation que l'apprenant fait de son apprentissage lors de la séquence de compte-rendu participe de cette structuration du travail, en le configurant oralement (comme dans le cas de A1, qui lors du deuxième entretien structure oralement le travail qu'il a réalisé durant son temps d'autonomie). Parfois, les apprenants, en manque de repères, se réfèrent aux repères qu'ils ont construits durant leur apprentissage en hétérodirection. Cela explique le recours qu'ils font fréquemment aux démarches d'apprentissage plus caractéristiques de la salle de classe, comme celle de faire un exercice et ensuite se corriger, et le fait qu'ils qualifient de « tricherie » toute autre utilisation des corrigés (EIA, A1, A1.71, p. 906 ; S3, EC5, C128, p. 633). La compréhension que les conseillers font du manque de repères chez les apprenants peut les amener à répondre différemment à ce problème. Certains conseillers délivrent beaucoup d'information en amont, d'autres attendent davantage que les apprenants réfléchissent à leurs besoins et en formulent la demande. Il apparaît que selon l'objectif que

privilégie le conseiller (la possibilité de mettre en place un apprentissage de langue cible ou autonomiser), ses pratiques diffèrent.

La prise en compte du manque de repères par le conseiller détermine ses pratiques de conseil. Elle témoigne de la façon dont les conseillers parviennent à gérer la distance dans la formation en autonomie. Selon nous, c'est parce que l'apprenant apprend à distance que le conseiller va chercher à lui donner des repères en amont, de façon à suppléer à d'éventuelles questions auxquelles il ne peut pas répondre de façon synchrone lorsque ce dernier réalise ses activités d'apprentissage. De même, par l'absence de contrôle du travail tel qu'il est réalisé par l'apprenant, le conseiller est contraint de développer d'autres critères d'évaluation afin de réguler sa démarche de conseil, en fonction des besoins qu'il perçoit chez l'apprenant, et d'être plus ou moins directif, en fonction de sa propre définition de l'autonomie. Par exemple, en ce qui concerne la transformation des pratiques d'apprentissage, qui sont un des révélateurs d'autonomie retenu par les conseillères du corpus, chaque conseillère semble ajuster ses visées en fonction de l'apprenant. Ainsi, la transformation des pratiques peut concerner les démarches, le rapport de l'apprenant au savoir, et/ou le positionnement de l'apprenant dans l'entretien de conseil, et ce de manière modulable, tout au long des entretiens.

Il ressort de l'analyse des autoconfrontations croisées que l'une des difficultés pour les conseillères du corpus à assumer leur rôle de conseiller proviendrait principalement de leur difficulté à trouver leur place par rapport à l'apprenant. Cette interrogation concerne trois aspects :

- leurs *pratiques verbales* (quelle participation du conseiller dans l'entretien de conseil, en termes quantitatif et qualitatif ?) ;
- leurs *modalités d'action* (s'implique-t-il dans les activités d'apprentissage ? son champ d'intervention doit-il/peut-il se limiter à la réflexion sur l'apprentissage ?) ;
- la « *distance adéquate* » à maintenir envers l'apprenant.

Ainsi, il s'agit d'une interrogation sur la place du conseiller par rapport à l'apprentissage et dans l'interaction de conseil, et d'une interrogation sur sa position par rapport à l'apprenant dans la relation de conseil.

De plus, les commentaires que les conseillères font des pratiques de leurs collègues mettent en exergue des prises de positions personnelles adaptées au contexte singulier de l'apprenant. Cela contribue à montrer, par un autre éclairage, que le conseil est une pratique individualisée et contextualisée. Elle est aussi une réponse subjective selon la perception que

se fait le conseiller des enjeux de la situation, à la fois ses propres enjeux et ceux de l'apprenant. De plus, nous constatons que les conseillères identifient clairement certaines pratiques formatives comme étant à la marge des pratiques génériques du conseil (C1 : « un certain rôle de conseil » ; « pas vraiment du conseil » ; l'analyse que font C1 et C4 des pratiques de C3). Ainsi, le répertoire de ressources pédagogiques dans lequel puisent les conseillères est plus vaste que le répertoire générique du conseil. Chaque conseillère est ainsi amenée à répondre aux besoins et demandes de l'apprenant, en recourant à différentes *postures formatives*, plutôt centré sur les savoirs à apprendre, sur l'appropriation de savoir-faire, sur le développement d'une posture réflexive, ou sur l'accompagnement au développement de l'apprentissage.

9.1.2- Une posture complexe due aux différentes logiques d'action qui traversent l'activité de conseil

Les travaux sur le conseil évoquent généralement trois traits principaux pour décrire le nouveau rapport à l'apprenant :

- le conseiller agit *en réaction* au discours de l'apprenant ;
- il cherche à se mettre *en retrait* par rapport à l'apprenant, de façon à lui laisser une place importante dans l'espace interactif. Pour M-J. Gremmo, cela peut se traduire par certains comportements verbaux et non-verbaux tels que le refus de « contrôler l'interaction en laissant le silence s'installer, en ne prenant pas systématiquement la parole en premier, en n'initiant pas de thème nouveau, par exemple » (1995, p. 50) qui peuvent se traduire par une certaine posture du corps penchée vers l'apprenant, un regard soutenu vers l'apprenant, un sourire, comme nous l'avons dit ci-avant¹⁵⁵;
- il vise à l'établissement d'un rapport *symétrique*, voire *égalitaire*, entre lui et l'apprenant. Il s'agit ici d'une égalité par rapport au temps et à la valeur accordée à la parole des deux participants. Dans notre corpus, cela se traduit par la prise en compte des initiatives interactionnelles et conversationnelles de l'apprenant, et donc par l'allocation du tour de parole à l'apprenant. De même, en cas de chevauchement, c'est-à-dire de prise de parole simultanée entre l'apprenant et le conseiller, le conseiller a pour règle de céder son tour à l'apprenant. Ainsi, dans la série 4,

« C176 : voilà d'accord / bon alors qu'est-ce qu'on va dire pour la prochaine fois ?

A177 : juste quand même je;

C178 : oui **allez-y**

¹⁵⁵ Cf. point 8.2.1., p. 174-177.

A179 : j'ai revu un film en version originale (oui) alors la technique j'ai essayé de pas lire la traduction et quand je mets évaluation ça marche la première demi-heure et après ça marche plus hein ça » (S4, EC3, A209, p. 737).

La recherche d'une plus grande égalité dans l'interaction signifie également, au niveau conversationnel, que les thèmes abordés par l'apprenant sont aussi importants que ceux que le conseiller initie. Ils donnent lieu à un même droit de temps de parole. Cette façon de conduire l'interaction de conseil est analysée chez certains auteurs (Gremmo M-J., 1995) comme un moyen de permettre le développement d'un comportement plus autonome chez l'apprenant. La responsabilité que l'apprenant manifeste lors de l'entretien de conseil, par la gestion, l'initiation et la clôture de l'interaction de l'entretien de conseil participerait et témoignerait de sa capacité à prendre en charge son apprentissage. Cette responsabilité de l'interaction se manifeste principalement de deux façons :

- l'apprenant est à *l'initiative de la rencontre* avec le conseiller ;
- l'apprenant *conduit l'échange* dans l'entretien de conseil.

Pourtant, dans notre corpus, c'est le conseiller qui apparaît majoritairement à *l'initiative des rencontres*. Nous détaillons ci-après les modalités de cette initiative à partir d'exemples tirés de notre corpus.

Dans la série 4, les prises de rendez-vous sont négociées à la fin de chaque entretien de conseil entre l'apprenante et la conseillère. C'est la conseillère qui est à l'initiative de la demande de rendez-vous (« quand est-ce qu'on se revoit ? »), l'apprenant étant dans la position de choisir la date de la rencontre. Cette modalité de rendez-vous est justifiée par la conseillère lors des entretiens en autoconfrontation croisée. En raison du planning extrêmement chargé pour le conseiller dans le dispositif D2, les rendez-vous doivent être pris le plus tôt possible.

Dans la série 3, la conseillère est également à l'initiative des premiers rendez-vous (« non non oh c'est bien bon très bien on se voit la semaine prochaine », S3, EC3, C374, p. 626). Nous notons deux types de négociation caractéristiques de la prise de rendez-vous pour le prochain entretien de conseil. Dans les premiers entretiens, la conseillère prend l'initiative de proposer le rendez-vous suivant et elle négocie avec l'apprenante un rythme de rencontres, qui fonctionnera comme implicite pour les autres prises de rendez-vous (« vous voulez un rendez-vous pour la semaine prochaine ? ») (...) « moi je peux le même jour à la même heure le mercredi », S3, EC2, C209-C215, p. 605). Elle est également à l'initiative de la renégociation explicite des prises de rendez-vous au cours des rencontres de conseil. Elle justifie d'ailleurs

sa perception du rôle que joue l'initiative des rencontres sur la responsabilité qu'a l'apprenant de son apprentissage, lors de son interview individuelle. C'est selon elle un moyen de permettre le développement de l'autonomie de l'apprenant. Toutefois, les modalités de réalisation des prises de rendez-vous la montre à l'initiative de la plupart des rendez-vous.

Dans la série 1, les temps d'entretien de conseil sont prévus en amont des rencontres avec l'apprenant par la conseillère, lors de l'établissement du programme de formation. Toutefois, à plusieurs reprises, ces rendez-vous sont renégociés, toujours à l'initiative de la conseillère.

Dans la série 2, l'apprenante est à l'origine du deuxième rendez-vous. Lors de cette première prise de rendez-vous, il s'est construit un accord implicite dans les modes de rencontre entre l'apprenant et le conseiller (un rendez-vous par semaine) qui ne sera plus modifié durant le temps de formation, à l'exception d'empêchements extérieurs, de la part de la conseillère. Lors de ces empêchements, la conseillère renégocie la date du rendez-vous (dans quinze jours et non dans une semaine) et non les modalités de rencontre (une fois par semaine).

Le relevé systématique des prises de rendez-vous d'entretien de conseil dans le corpus montre la tendance générale qu'ont les conseillères étudiées à être à l'initiative du prochain entretien de conseil. Pourtant, elles partagent l'avis que la prise de rendez-vous par l'apprenant participe de sa responsabilité de son apprentissage, et donc de son autonomisation. En fait, il semblerait que plusieurs facteurs interviennent pour expliquer cette apparente contradiction :

- les *conditions particulières* de l'enregistrement des entretiens dans le cadre d'un protocole de recherche a influencé le comportement de certaines conseillères (C3 le verbalise lors de son interview individuelle), de sorte à faire revenir régulièrement l'apprenante¹⁵⁶. Toutefois, cette raison s'ajoute à d'autres facteurs qui ont influencé la mise en place d'une relation suivie.

- les *conditions matérielles, temporelles et spatiales*, du dispositif influencent la mise en place des modalités de rencontre entre apprenant et conseiller. La contrainte de temps est manifeste dans le dispositif D2 (S4), elle influence les modalités de rencontre comme les temps de rencontre (les entretiens de conseil durent en moyenne quarante-cinq minutes). Cependant les conditions spatiales peuvent également influencer les modalités de rencontre dans le dispositif D1 (S1, S2, S3). C2 renégocie un rendez-vous avec A2 pour des raisons d'indisponibilité de

¹⁵⁶ Cf. point 7.2.1., p. 133.

salle, par exemple. Certaines contraintes temporelles dues au choix de l'apprenant peuvent également influencer la modalité de rencontre entre l'apprenant et le conseiller. Dans la série 2, l'apprenante choisit de coupler les rendez-vous avec la conseillère et ceux avec le locuteur natif, dans la même matinée. Cela a pour conséquence de faire interrompre l'entretien de conseil par la venue du locuteur natif, lors du dixième entretien.

Selon nous, les modalités sur lesquelles se construisent les rendez-vous d'entretien de conseil manifestent certaines des *tensions* en jeu dans les entretiens de conseil¹⁵⁷. Selon les logiques personnelles et professionnelles du conseiller et de l'apprenant, les mobiles pour décider d'un prochain rendez-vous diffèrent. Le libre choix par l'apprenant du rendez-vous de l'entretien de conseil sur lequel se fonde un des aspects de l'autonomisation prévu par les dispositifs étudiés se révèle difficile à tenir, d'une part pour des raisons de temps, et d'autre part pour des raisons d'efficience. L'initiative par les conseillères du prochain rendez-vous serait-elle alors une parade à la difficulté d'établir une relation formative suivie, déjà fragilisée par la distance qu'implique l'autoformation ? La solution trouvée serait ainsi de choisir d'inscrire la relation dans une continuité proposée, mais jamais imposée.

Toutefois, même si l'apprenant a le droit de venir ou de ne pas venir rencontrer un conseiller dans les dispositifs D1 et D2, nous notons néanmoins que l'organisation des dispositifs étudiés tend à rendre nécessaires les entretiens de conseil. En effet, dans le dispositif D1, l'accès aux ressources se fait par la médiation du conseiller, lors des entretiens de conseil, et, dans le dispositif D2, le grand nombre d'apprenants évoluant dans le dispositif (450 apprenants en moyenne par année) contraint à une organisation rigoureuse du planning des activités pédagogiques, en termes de rendez-vous auprès des locuteurs natifs, des séances d'expression orale, des entretiens de conseil. Cette organisation est ainsi facilitée par la médiation du conseiller, qui peut réorganiser le planning des rendez-vous, selon les possibilités et les besoins de l'apprenant, lors des entretiens de conseil.

9.2- La spécificité de la relation apprenant/conseiller dans l'entretien de conseil

Dans un premier temps, nous analysons les caractéristiques de l'entretien de conseil, en termes d'interaction et de relation formatives particulières, puis, dans un second temps, nous questionnons la façon dont l'interaction de conseil peut influencer le développement de l'autonomisation de l'apprenant.

¹⁵⁷ Pour un résumé des différentes tensions repérées, Cf. p.192.

Dans la première partie du présent travail, nous avons pointé un certain nombre d'aspects de l'interaction de conseil afin d'en souligner la spécificité, en termes de situation et de relation formatives, notamment en la comparant en creux à la situation d'enseignement/apprentissage de la salle de classe¹⁵⁸, pour marquer les transformations induites par le passage d'un paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Nous reprenons brièvement les éléments qui nous ont servi à déterminer les indicateurs utilisés pour notre analyse.

9.2.1- Relation formative et relation interactionnelle

L'apprentissage des langues en autodirection, telle que le définissent les dispositifs d'apprentissage étudiés dans le corpus, vise la prise en charge par l'apprenant du développement d'un nouveau rôle dans son apprentissage, nouveau par rapport à celui qu'il occupe dans les situations d'apprentissage hétérodirigé. En effet, le dispositif d'apprentissage cherche à développer chez l'apprenant un nouveau rapport au savoir, en termes de choix notamment, qui se traduit par des *prises de décision*, et un nouveau rapport au pouvoir, en termes de contrôle de son apprentissage, qui se traduit par des *prises de direction* (P. Bouchard, 2002). Il s'agit donc pour l'apprenant de développer et d'exercer une nouvelle expertise dans son apprentissage. Le développement de ce nouveau rôle a deux conséquences sur la relation formative. Elle engendre :

- une transformation du rôle du formateur, ici le conseiller ;
- une transformation de la distribution des rôles dans la relation formative.

En tant qu'interaction, l'entretien de conseil établit certaines conditions dans la mise en place des nouveaux rôles de l'apprenant et du conseiller, en ce qui concerne plus particulièrement leurs rôles langagiers respectifs. Ces rôles se déterminent de manière réciproque, dans la mesure où l'interaction crée une influence mutuelle entre les participants. D'une part, ils évoluent au fur et à mesure des rencontres, étant donné que l'interaction est un processus. D'autre part, la multiplication des rencontres entre l'apprenant et le conseiller engendre le développement d'une histoire interactionnelle, permettant à chacun de construire des repères communs quant aux modalités d'intervention dans l'interaction (ex. : quand prendre/ne pas prendre la parole, comment parler/ne pas parler, etc.) et quant à la nature des

¹⁵⁸ Cf. point 3.1.1., p. 55.

échanges (ex. : quoi dire/ne pas dire). Ainsi, l'entretien de conseil met en place une relation formative qui est aussi *une relation sociale*, reposant sur un rapport de places singulier.

Afin d'analyser la manière dont ce rapport symétrique est mis en place dans les entretiens de conseil du corpus, s'il est effectivement manifeste dans le corpus, nous avons choisi d'examiner la façon dont le rapport de places entre le conseiller et l'apprenant se caractérise et la manière dont il évolue au cours des entretiens de conseil. Peut-on parler d'interactions symétriques dans le cas des entretiens de conseil, selon la classification dégagée par R. Vion (1992), dans laquelle il les oppose aux interactions complémentaires, institutionnellement et professionnellement définies, et qu'il définit comme des interactions dans lesquelles, au contraire, les places des interactants ne sont pas *prédéfinies* en termes de statut professionnel ou de place institutionnelle, et sont donc susceptibles de se construire par l'histoire interactive dans laquelle s'inscrit cette rencontre (Vion R., 1992, p.124)¹⁵⁹ ?

9.2.2- Rapport de place et relation entre l'apprenant et le conseiller dans les entretiens de conseil

Pour analyser la conduite de l'échange de l'entretien de conseil, nous avons retenu les indicateurs de rapport de places suivants :

- les *taxèmes* et *relationèmes*, selon la terminologie de C. Kerbrat-Orecchioni (1992), traduisant un rapport de domination ou de proximité, respectivement ;
- l'évolution du *rapport de places* à travers l'histoire interactionnelle des entretiens de conseil.

La plupart des études sur la conduite de l'interaction de l'entretien de conseil analysent le système de distribution des tours de parole (Clemente M.A., 2003), ce qui permet de révéler le rôle joué par chaque interlocuteur en termes de participation active ou passive à l'échange. Ces études montrent de manière générale que le conseiller contrôle la majorité des ouvertures et fermetures des échanges, tandis que l'apprenant prend en charge la majorité des répliques. L'analyse de notre corpus ne diffère pas de ces constations et s'inscrit dans le même schéma de conduite de l'échange. Le conseiller prend en charge la plupart des ouvertures et clôtures des échanges. De plus, il est à l'initiative et la clôture de la plupart des entretiens de conseil, si l'on tient compte de qui initie l'échange et qui propose d'arrêter l'échange, au niveau macro de l'entretien de conseil. Toutefois, dans notre corpus, l'initiation des échanges est de moins en moins verbalisée au cours des rendez-vous, ce qui tend à

¹⁵⁹ Cf. point 3.1.3, p.59.

montrer qu'une histoire interactionnelle se crée et permet la mise en place de routines discursives (au simple stimulus « alors ? », l'apprenant sait qu'il a pour rôle de raconter ce qu'il a fait dans son temps de travail autonome).

En choisissant de faire porter notre relevé sur l'introduction de nouveaux thèmes dans l'échange et l'utilisation du questionnaire, nous avons voulu étudier la manière dont le contrôle de l'interaction peut se manifester par des pratiques discursives impliquant un rapport de domination entre les participants.

9.2.2.1- Relevé et analyse de deux taxèmes dans l'interaction de conseil

Pour repérer le rapport de domination pouvant exister dans l'entretien de conseil, nous avons retenu comme indicateurs la réalisation par l'apprenant et le conseiller de deux actes de parole:

- *l'introduction de thèmes* dans l'échange de l'entretien de conseil, témoignant de la participation à la prise en charge de la conduite de l'entretien,
- la *verbalisation de demandes et de requêtes*, qu'elles soient formulées directement, par des marqueurs interrogatifs, ou indirectement, par le biais d'assertions¹⁶⁰.

L'introduction des thèmes est l'indicateur d'un rapport de places complémentaire entre le locuteur et l'interlocuteur, dans la mesure où il installe l'interlocuteur dans une position de récepteur qui ne peut que réagir à la conduite de l'interaction proposée. Nous les avons repérés en tenant compte des ouvriers (tiens, alors, à propos, par contre, etc) et des conclusifs (enfin, bon, ben, etc.) qui initient un échange en rupture avec ce qui précède et ponctuent un thème.

L'interprétation des demandes et requêtes, dans leurs formes multiples, est davantage ambiguë pour décider du rapport de places qu'elles instaurent, étant donné la nature ambivalente de ces actes de parole. En effet, en termes de relation interpersonnelle, par laquelle se manifeste le rapport de places, les demandes d'informations possède une valeur taxémique ambivalente, dans la mesure où elles « obligent » le destinataire à répondre, plaçant ainsi le questionneur en position *dominante*, selon la terminologie de C. Kerbrat-Orecchioni (1992), mais elles témoignent aussi d'un manque de savoir chez le questionneur qui le place alors en position de *dominé*. La requête, quant à elle, se caractérise comme un

¹⁶⁰ Pour notre relevé, nous avons tenu compte de toutes les demandes et requêtes formulées par l'apprenant et le conseiller, et pas uniquement celles formulées en questions, à la forme interrogative.

acte de parole menaçant, selon la classification proposée par P. Brown et P. Levinson (1987) qui témoigne également de la domination du locuteur.

Pour notre relevé, nous avons considéré toutes les demandes et requêtes et les avons interprétées comme une manifestation du contrôle de l'échange par le questionneur, dans la mesure où il oriente la thématization de l'échange. Ainsi, les deux indicateurs considérés rendent compte du rôle que jouent l'apprenant et le conseiller dans la conduite de l'entretien de conseil et du contrôle qu'ils exercent sur la distribution de la parole.

Le relevé systématique des occurrences des deux indicateurs dans le corpus des entretiens de conseil permet d'obtenir la répartition suivante entre le conseiller et l'apprenant, par série d'entretiens :

Série 1	Thèmes Conseiller	Thèmes Apprenant	Demandes Conseiller	Demandes Apprenant	Total Thèmes	Total Questions
EC1	14 (70%)	6 (30%)	9 (75%)	3 (25%)	20	12
EC2	20 (51%)	19 (49%)	23 (79%)	6 (21%)	39	29
EC3	22 (49%)	23 (51%)	22 (76%)	7 (24%)	45	29
EC4	14 (64%)	8 (36%)	9 (69%)	4 (31%)	22	13
EC5 ¹⁶¹	14 (54%)	12 (46%)	12 (71%)	5 (29%)	26	17
EC6	25 (51%)	24 (49%)	24 (77%)	7 (23%)	49	31
Total série	109 (54%)	92 (46%)	99 (75.5%)	32 (24.5%)	201	131

Série 2	Thèmes Conseiller	Thèmes Apprenant	Demandes Conseiller	Demandes Apprenant	Total Thèmes	Total Questions
EC1	26 (60%)	17 (40%)	19 (54%)	16 (46%)	43	35
EC2	25 (69%)	11 (31%)	27 (84%)	5 (16%)	36	32
EC3	30 (73%)	11 (27%)	37 (77%)	11 (23%)	41	48
EC4	16 (50%)	16 (50%)	31 (77.5%)	9 (22.5%)	32	40
EC5	17 (47%)	19 (53%)	26 (76%)	8 (24%)	36	34
EC6	18 (64%)	10 (36%)	26 (84%)	5 (16%)	28	31
EC7	30 (68%)	14 (32%)	52 (81%)	12 (19%)	44	64
EC8	24 (65%)	13 (35%)	32 (86%)	5 (14%)	37	37
EC9	32 (68%)	15 (32%)	33 (62%)	20 (38%)	47	53

¹⁶¹ Le cinquième entretien n'est pas conduit par le même conseiller que les autres entretiens de la série.

EC10	16 (64%)	9 (36%)	38 (79%)	10 (21%)	25	48
EC11	20 (61%)	13 (39%)	34 (81%)	8 (19%)	33	42
Total série	254 (63%)	148 (37%)	355 (76%)	109 (24%)	402	464

Série 3	Thèmes Conseiller	Thèmes Apprenant	Demandes Conseiller	Demandes Apprenant	Total Thèmes	Total Questions
EC1	18 (82%)	4 (18%)	18 (95%)	1 (5%)	22	19
EC2	26 (67%)	13 (33%)	17 (94%)	1 (6%)	39	18
EC3	24 (52%)	22 (48%)	35 (97%)	1 (3%)	46	36
EC4	19 (53%)	17 (47%)	24 (86%)	4 (14%)	36	28
EC5	17 (61%)	11 (39%)	23 (85%)	4 (15%)	28	27
EC6	29 (72.5%)	11 (27.5%)	35 (92%)	3 (8%)	40	38
EC7	27 (73%)	10 (27%)	26 (84%)	5 (16%)	37	31
EC8	27 (66%)	14 (34%)	36 (100%)	0 (0%)	41	36
EC9	16 (53%)	14 (47%)	10 (100%)	0 (0%)	30	10
Total série	203 (64%)	116 (36%)	224 (92%)	19 (8%)	319	243

Série 4	Thèmes Conseiller	Thèmes Apprenant	Demandes Conseiller	Demandes Apprenant	Total Thèmes	Total Questions
EC1	43 (73%)	16 (27%)	75 (90.5%)	8 (9.5%)	59	83
EC2	35 (76%)	11 (24%)	83 (91%)	8 (9%)	46	91
EC3	33 (67%)	16 (33%)	54 (87%)	8 (13%)	49	62
EC4	27 (66%)	14 (34%)	48 (86%)	8 (14%)	41	56
EC5	29 (62%)	18 (38%)	70 (93%)	5 (7%)	47	75
Total Série	167 (69%)	75 (31%)	330 (90%)	37 (10%)	242	367

Tableaux 12 : Taxèmes, Série 1, 2, 3, 4.

Le conseiller occupe, selon les deux indicateurs, une position relativement dominante dans l'entretien de conseil, en ce qui concerne le contrôle de l'échange. L'introduction des thèmes est toutefois mieux répartie entre l'apprenant et le conseiller que le questionnement qui apparaît largement relever du conseiller.

Nous formulons l'hypothèse que ce rapport de places provient de la nature de l'interaction entre l'apprenant et le conseiller. En effet, la relation entre l'apprenant et le conseiller est

institutionnellement fondée et les apprenants ne savent pas comment interagir dans l'entretien de conseil. Ils adoptent donc davantage une position de receveur que d'initiateur. De plus, ils viennent généralement en entretien de conseil pour combler un manque d'informations et/ou de repères, cette demande les place également en position dominée et se traduit par un relatif contrôle de l'interaction de conseil. Toutefois, l'analyse de l'évolution du comportement langagier de l'apprenant en termes d'introduction de nouveaux thèmes et de demandes et requêtes montre que l'apprenant introduit davantage de thèmes à la fin de la série qu'au début. A l'inverse, il formule moins de demandes et requêtes à la fin de la série qu'au début. Ces deux évolutions contraires tendraient à montrer que l'apprenant a progressé dans son apprentissage, puisqu'il a besoin de moins d'informations (moins de demandes) et a gagné en assurance pour introduire des nouveaux thèmes et partager la direction de l'échange. L'histoire interactionnelle qui s'est mise en place tout au long des rencontres a certainement permis à l'apprenant de prendre davantage confiance en lui. Le comportement du conseiller est complémentaire à celui de l'apprenant en ce qui concerne l'introduction de nouveaux thèmes. Toutefois, le rôle de « questionneur » qui incombe au conseiller semble moins être dû à l'absence de questions chez l'apprenant que à la réalisation de pratiques langagières caractéristiques de son rôle.

Le statut du questionnement est perçu comme ambivalent par les conseillères elles-mêmes, selon leurs propos dans les instructions au sosie. Il permet de cadrer l'entretien de conseil et d'organiser l'apprentissage, d'obtenir de l'information sur le travail que l'apprenant a réalisé dans son temps de travail autonome et de consulter l'apprenant sur ce qu'il souhaite faire par la suite. Le questionnement permet aussi au conseiller de réguler ses interventions, comme lorsqu'il demande à l'apprenant s'il a besoin de telle information ou de telle démarche. Les questionnements ont des valeurs différentes : ils témoignent d'un certain contrôle dans l'interaction mais peuvent témoigner chez l'apprenant comme chez le conseiller d'un besoin d'information ou d'une position de retrait dans les pratiques d'apprentissage et de conseil. Ainsi, le conseiller accompagne souvent son questionnement de modélisateurs ou d'atténuateurs (« on » à la place de « vous » souvent couplé à des modalités de travail coopératif, espacement des questions et réduction du nombre, recours à des modélisateurs (« un peu », « peut-être »)) qui participent du travail de figuration par lequel il essaie de diminuer la portée de son ascendant sur l'apprenant :

- questions pour le cadrage de l'entretien, l'orientation de la parole ;
- questions pour expliciter, pour vérifier, etc.

- demandes de son avis à l'apprenant.

Ces questions manifestent le contrôle du conseiller sur le déroulement de l'entretien de conseil mais ce ne sont pas des questions à visée évaluative.

L'introduction de thèmes dans l'échange et le questionnement n'ont pas la même valeur taxémique. Si l'introduction de thèmes témoigne de la prise en charge de la conduite de l'échange, en revanche le questionnement induit nécessairement un rapport de places qui conforte dans la plupart des cas le conseiller dans son statut d'expert (la nature des questions qu'il pose manifeste son expertise : demander des précisions pour apporter de nouveaux critères d'évaluation à l'apprenant, poser des questions pour organiser la narration de l'apprenant, pour faire évaluer, etc.). Le questionnement est donc ressenti comme plus dangereux, plus menaçant, par les conseillères pour l'établissement d'une relation symétrique. Cela explique la variété d'atténuateurs auxquels elles ont recours pour préfacier leurs demandes et ainsi diminuer leur domination.

En outre, si l'introduction de nouveaux thèmes ne met pas en danger la relation sociale, en revanche le questionnement est perçu comme fortement menaçant pour le développement d'une relation autonomisante. Cela montre pour nous, une nouvelle fois, que la relation formative de conseil s'inscrit dans une *relation sociale*. C'est la nature de la relation sociale qui donne forme à la relation formative. A quoi cela est-il dû ? Nous faisons l'hypothèse que l'absence relative de relation institutionnalisée, c'est-à-dire d'une relation qui définit des rôles et des statuts aux participants, contraint les participants à recourir à des conventions interactives qui relèvent plus largement de l'interaction sociale générale. Ainsi, il semblerait que l'apprenant détermine son nouveau rôle discursif soit par rapport à un construit de relation formative, dû à sa connaissance des modalités d'interaction en formation, soit par rapport à un construit de relation sociale.

Le passage de l'apprentissage en hétérodirection à celui de l'apprentissage en autodirection se réalise aussi, dans le corpus, par la mise en place d'interactions singulières dont certains traits relèvent de l'interaction sociale (modules conversationnels, réaction sociale aux compliments, etc).

9.2.2.2. *Le relevé des relationnèmes*

Pour repérer le rapport de proximité pouvant exister entre l'apprenant et le conseiller, nous avons regardé l'existence dans le corpus des traits suivants, en reprenant certaines des catégories dégagées par C. Kerbrat-Orecchionni (1992) :

- la manifestation d'un *certain lien affectif* :

C3 déclare « ça a bien accroché entre nous deux », lors de l'interview individuelle, tandis que C4 considère que des pratiques relevant « du maternage » ne font pas partie de ses pratiques de conseil ;

- la nature de la situation *plus ou moins familière* :

L'histoire interactionnelle contribue à donner un caractère familial aux entretiens de conseil. D'une part, parce qu'elle permet le développement de liens entre l'apprenant et le conseiller qui se manifestent par une plus grande proximité entre les participants, d'où leur recours à davantage d'implicites au fil des rencontres, des lexèmes moins standards (« trucs »), des abréviations (« photocop' »), etc. D'autre part, les apprenants développent des routines langagières au fur et à mesure des entretiens comme l'organisation de la narration de leur travail, la prise d'assurance pour poser des questions, la compréhension de leur rôle dans l'entretien de conseil ainsi que du rôle de l'entretien de conseil dans leur apprentissage ;

- la *connaissance mutuelle* de l'apprenant et du conseiller :

C1 et C3 connaissent des éléments de la vie personnelle des apprenants, tandis que C2 et C4 connaissent principalement des éléments personnels liés au projet d'apprentissage des apprenants, comme leur profession, leur lieu de résidence, etc par exemple. C2 remarque lors de l'interview individuelle qu'elle ne connaît rien de A2, contrairement à d'autres apprenants qu'elle a conseillés (« cela devait venir d'elle aussi ») ;

- un *mimétisme comportemental* :

Nous relevons des mimétismes liés à l'augmentation du niveau de la voix, très prégnant dans S3 où l'apprenant et la conseillère ont un niveau de voix élevé et un ton très enjoué, la conseillère s'adaptant à l'apprenante. La présence de nombreux rires de complicité témoignent également d'un certain mimétisme entre l'apprenant et le conseiller ;

- la verbalisation de *thèmes personnels* :

L'apprenant, comme le conseiller, verbalise pendant l'entretien des expériences personnelles, reliées la plupart du temps à l'apprentissage des langues, mais pas seulement. A1 par exemple évoque son week-end au ski, ses amis bilingues, A3 parle de ses enfants et de sa passion pour la généalogie. A4 et A2 évoquent moins de thèmes personnels, centrant davantage leurs discours sur l'apprentissage. Chez les conseillères, C1 évoque brièvement un voyage au Mexique, sa participation à un séminaire, C2 évoque des expériences d'apprentissage ayant eu lieu dans ses cours universitaires, C3 évoque un voyage au Brésil, son apprentissage du portugais, sa passion pour la musique. En revanche, C4 n'aborde aucun thème personnel. Ces thèmes personnels ont pour finalité d'établir une relation

interpersonnelle entre les participants et cela participe d'une stratégie de conseil, comme le souligne C1 :

«et puis après euh oui d'essayer de le personnaliser tout en le gardant dans le domaine professionnel c'est à dire de prendre des exemples avec d'autres avec d'autres apprenants ou des exemples personnels mais euh toujours en restant pas en essayant de faire des digressions trop longues sur ma vie personnelle » (EIC, C1, C50, p. 779)

- la *synchronisation interactionnelle* :

Elle se manifeste principalement par les phénomènes de chevauchement, nombreux dans le corpus, et par des pratiques de complétion de la part de l'apprenant comme du conseiller du discours de l'autre.

Le premier constat que nous faisons est que la présence et la quantité des relationnèmes susmentionnés n'est pas égale dans toutes les séries étudiées. Certaines séries comportent peu de relationnèmes (S2), tandis que d'autres en fourmillent (S3). Toutefois, l'établissement d'un certain rapport de proximité semble inhérent à l'interaction de l'entretien de conseil, même si il ne se manifeste pas de la même façon pour toutes les conseillères. Nous en déduisons que l'établissement d'un rapport de proximité joue chez les conseillères comme un levier à l'instauration de relations plus symétriques entre l'apprenant et le conseiller, toutefois, il se manifeste différemment selon les participants. La réponse apportée par les conseillères pour une relation plus symétrique est donc fortement *contextualisée* (elle dépend des apprenants et des entretiens) et *individualisée* (selon la représentation que le conseiller a du rôle de la proximité dans l'autonomisation).

Afin de comprendre plus avant les tensions qui traversent l'établissement d'une relation sociale positive entre l'apprenant et le conseiller, nous avons repéré et analysé toutes les occurrences du rire sur l'intégralité des entretiens de conseil. Il apparaît de manière inégale selon les séries et selon les participants :

Série étudiée (total des occurrences relevées)	Conseiller	Apprenant
Série 1	22 (50%)	22 (50%)
Série 2	70 (70%)	30 (30%)
Série 3	54 (30%)	120(70%)
Série 4	20 (25%)	59 (75%)

Tableau 13: Répartition des occurrences du rire selon les séries et les participants

Contrairement à notre première hypothèse, le rire n'est pas majoritairement initié par le conseiller. Il ne révélerait pas nécessairement d'un relationnème, permettant l'établissement d'une relation plus symétrique entre les participants. Afin de comprendre le fonctionnement du rire dans les entretiens de conseil, nous avons cherché à comprendre sa fonction.

Pour l'ensemble des entretiens de conseil, nous avons relevé deux natures récurrentes :

- le rire de *complicité* ;
- le rire *nerveux*, d'évacuation de stress.

Nous notons que le rire de complicité est dépendant du thème de l'échange, tandis que le rire nerveux dépend de l'acte de parole qu'il accompagne.

Exemple de *rire de complicité* :

« A118 : oui j'arrive ça commence à enregistrer là-haut (rires) et ça va parce que oh c'est pour ça que je dis mais c'est pas possible au début mais c'est pas possible oh quelle galère et pis alors tous les tous les sons alors au début c'était le *what* de *what's your name* ? (hum hum) oh j'arrivais jamais à me rappeler bon sang (ah oui c'est drôle) c'est bizarre et je connais par cœur et je sais que c'est celui-là alors toute la nuit *I'm [prénom de A3] what's your name* ? alors mon mari me dit mais arrête je t'en prie laisse moi dormir (**rires**)
C119 : mais remarquez maintenant vous le savez hein (**rires**) vous ne l'avez pas oublié » (S3, EC3, p. 610 -611).

L'exemple rend compte d'une anecdote que relate l'apprenante. La conseillère participe à son l'appréciation de son histoire en partageant son rire.

Exemple de *rire nerveux* :

(1):

« A34 : mais c'est vrai que bon ben la dernière il y a par contre il y a des mots que j'ai du mal à (**rires**) euh *one two three twee* !
C35 : oui » (S3, EC3, p. 607).

(2) :

« C121 : bon ben écoutez on est pas riche du tout du tout du tout (**rires**) c'est pas grave bon alors qu'est-ce qu'on dit pour la prochaine fois que vous souhaiteriez faire ?
A122 : alors déjà je devais avoir euh c'est mercredi prochain (oui) je vais [...] » (S4, EC4, p. 748).

Dans le premier exemple (1), l'apprenante fait part de ses difficultés dans son apprentissage de la prononciation des mots en anglais. Cet aveu donne d'elle une image négative à la conseillère. Par le rire, elle tente de reconstruire une image positive d'elle-même

dans l'interaction. A l'image négative dans l'apprentissage se substitue l'image positive dans l'interaction.

Par le deuxième exemple (2), nous montrons que l'utilisation du rire pour donner une image positive de soi dans l'interaction concerne également les conseillers. Dans l'exemple cité, la conseillère ne parvient pas à répondre à la demande de ressources de l'apprenant. Son aveu est également un acte menaçant pour sa face positive, d'où le recours au rire pour revaloriser son image. Notons que pour le rire de complicité, il s'agit d'un rire partagé, puisqu'il est initié par l'apprenante et repris par la conseillère, tandis que le rire nerveux n'est pas repris par l'interlocuteur.

Notre analyse de l'emploi du rire rend compte du travail de figuration qui est à l'œuvre dans les entretiens de conseil. Comme dans toute interaction, les participants ont deux faces complémentaires, la « face négative » qui renvoie à l'ensemble des « territoires du moi »¹⁶² : corporel, spatial, temporel, biens matériels ou symboliques, et la « face positive » qui est l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction. En règle générale, chacun essaie de conserver sa face positive tout au long de l'interaction. Cependant, il existe des actes verbaux et non-verbaux susceptibles de menacer la face de l'interlocuteur. Pour P. Brown et S. Levinson (1987), il s'agit des actes de parole tels que la promesse – qui menace le territoire de celui qui l'accomplit-, les aveux, les excuses, les autocritiques –qui menacent la face positive du locuteur-, les agressions, ordres, interdictions, questions indiscretes, les conseils, qui sont vécus comme impositifs et donc menaçant pour le territoire de celui qui les subit, et les critiques, réfutations, reproches, moqueries qui menacent la face positive de celui qui les subit.

Il existe donc quatre catégories d'actes menaçants pour le territoire et la face de celui qui les produit ou de celui qui les subit. Il est intéressant de noter que la plupart de ces actes menaçants sont constitutifs du comportement langagier attendu par le conseiller et l'apprenant, lors de l'entretien de conseil. En effet, l'apprenant accomplit de nombreux actes menaçants pour sa face : il évalue son travail, avoue qu'il n'a pas travaillé ou pas travaillé de manière correcte, selon ses critères d'évaluation, et reçoit des actes menaçants pour son territoire comme des questions, des conseils, des recommandations, etc. De son côté, le conseiller est amené par son rôle dans l'entretien de conseil à évaluer les démarches

¹⁶² Nous reprenons la terminologie de P. Brown et S. Levinson (1987).

d'apprentissage mises en place par l'apprenant et parfois à les critiquer, sinon les discuter. Par la plupart des actes de parole qu'il accomplit, il est amené à menacer la face positive de l'apprenant. Cela n'est pas sans conséquence sur la relation interpersonnelle qui se met en place dans l'entretien de conseil. Cela explique, pour nous, le recours si fréquent dans le discours des conseillères du corpus à la mise en place d'un système de politesse. Ce système comprend le recours à des modalisateurs, analysés par M-J. Gremmo (1995, p. 48) comme l'une des caractéristiques communicatives de l'interaction de conseil, le recours à des actes valorisants comme le compliment et le vœu, et au rire.

Nous obtenons ainsi la répartition suivante du rire, selon sa fonction et les participants, dans les séries étudiées :

Série 1

Fonction du rire	Conseiller	Apprenant
Complicité	13 (59%)	8 (40%)
Sauver sa face	0 (0%)	12 (60%)
Sauver la face de l'autre	9 (41%)	0 (0%)
Total des items	22 (100%)	20 (100%)

Série 2

Fonction du rire	Conseiller	Apprenant
Complicité	2 (3%)	3 (10%)
Sauver sa face	24 (35%)	24 (77%)
Sauver la face de l'autre	42 (62%)	4 (13%)
Total des items	68 (100%)	31 (100%)

Série 3

Fonction du rire	Conseiller	Apprenant
Complicité	20 (39%)	36 (32%)
Sauver sa face	9 (17%)	64 (58%)
Sauver la face de l'autre	23 (44%)	11 (10%)
Total des items	52 (100%)	111 (100%)

Série 4

Fonction du rire	Conseiller	Apprenant
Complicité	4 (20%)	2 (3%)
Sauver sa face	4 (20%)	40 (68%)
Sauver la face de l'autre	12 (60%)	17 (29%)
Total des items	20 (100%)	59 (100%)

Tableau 14 : Fonction du rire, Série 1, 2, 3, 4.

Dans le corpus, nous notons que dans trois séries sur quatre, le rire de complicité est initié par les conseillères (à l'exception de S2). Pour deux séries S1 et S3, il est assez également réparti, en revanche, dans les séries S2 et S4, il relève exclusivement soit de l'apprenant (S2) soit du conseiller (S4). Dans les quatre séries, le rire pour sauver sa face est

caractéristique de l'apprenant. Seule C2 l'utilise dans cette fonction de manière notoire. Cela corrobore le relatif mal être dont C2 a fait part dans l'interview personnelle. Ne parvenant pas à trouver ses repères pour pouvoir conseiller comme elle l'entendait, C2 s'est retrouvée dans une position inconfortable, ce que le travail de figuration que révèle le rire tend à confirmer. Enfin, le rire utilisé pour accompagner un acte menaçant pour l'apprenant, qu'il s'agisse de sa face ou de son territoire, relève majoritairement du conseiller. Il est également présent dans le comportement langagier de A2 et A4 qui accompagnent leurs demandes, leurs critiques sur l'organisation du dispositif, par exemple, de rires. Ainsi, le rire serait révélateur de la représentation que les participants ont de leur territoire et du territoire de l'autre, mais aussi de leur tentative de faire évoluer les frontières implicites de leur territoire réciproque. C2 a essayé tout au long de la série d'entretiens de conseil de faire modifier à l'apprenant son rapport au savoir. Le recours à des injonctions plus pressantes, plus marquées de modifications s'est accompagné de rires, comme si l'imposition de démarches ne relevait pas tout à fait de son rôle de conseiller, mais elle avait besoin à ce moment donné de l'activité pour continuer à conseiller, qu'elle confirme dans l'interview individuelle :

« le fait que je lui demande une évaluation du temps de travail mais euh de quoi je me mêle à la limite de lui dire c'est important d'organiser votre temps de travail je je serais pas enfin je pense que là **j'outrepasse un peu mon rôle** si je disais simplement ben bon moi j'ai besoin d'avoir une idée je le dis aussi mais je ne dis pas que ça donc visiblement je je lui mets enfin je lui impose ma vision de ben pour travailler une langue il faut quand même que vous sachiez comment vous allez vous organiser alors que ça ne me regarde pas je veux dire » (EIC, C2, C29, p.785).

Nous en déduisons que le rire de complicité est décrit par les conseillères, lors des interviews individuelles, comme un préalable à une bonne relation de conseil. Le rire témoignerait d'une relation plus symétrique et moins formelle que les relations formatives relevant du modèle de la salle de classe. A nouveau, l'interaction de conseil relève de l'interaction formative et de l'interaction sociale. Toutefois, si cela fait partie des constructions que les conseillères ont d'une bonne relation de conseil, elles ne créent pas toujours les conditions pour faire apparaître le rire de complicité (S2). Cette stratégie est donc contingente des autres facteurs composant la relation interpersonnelle mise en place tout au long des entretiens de conseil. De plus, le rire est un indicateur du travail de figuration qui se joue dans l'entretien de conseil. Il révèle en partie la conception que les participants se font de leur rôle et il incombe au conseiller de sauver la face positive et négative de l'apprenant. Il existerait donc une certaine complémentarité entre la difficulté et la gêne éprouvée par les apprenants au moment de parler de leur insatisfaction, de leurs échecs dans l'apprentissage et

le rôle du conseiller pour revaloriser leur image. Le rire participerait ainsi du soutien psychologique apporté par le conseiller. Enfin, l'analyse du rire dans les entretiens de conseil nous a permis de prendre conscience de la présence et de l'importance de la subjectivité des participants dans leur verbalisation et dans la relation de conseil.

La formulation de certains actes de langage comme conseiller, questionner, critiquer, reprocher, etc. présents dans l'interaction formative de la salle de classe n'a donc pas la même valeur dans le contexte social et culturel de l'interaction de conseil. De plus, ces actes de parole n'ont pas non plus la même valeur pour toutes les conseillères observées. Par exemple, C1 et C4 recourent plus facilement que C2 et C3 aux stratégies qui confrontent leur point de vue à celui de l'apprenant. C2 et C3 élaborent, en revanche, davantage de stratégies de conciliation, et donc d'actes gratifiants.

Toutefois, certaines études montrent que le recours systématique, et en quantité importante, aux modélisateurs lors des situations de conseil en formation peut engendrer un effet contraire à celui escompté. En effet, il masquerait parfois la signification de l'acte de parole et contribuerait à donner une image moins professionnelle du formateur (Vasquez, C. 2005). Pour cette auteure, le système de politesse mis en place lors des modalités de conseil et de suggestions en formation empêcherait la réalisation des actes de parole. Elle propose en revanche le recours aux critiques constructives. Dans notre corpus, les conseillères ont recours aux deux stratégies : des actes gratifiants et des critiques constructives. Nous pensons que les critiques constructives sont interprétées comme telles seulement si l'apprenant et le conseiller ont réussi à construire une relation interpersonnelle leur permettant de ne pas mettre en danger la face positive d'autrui. Le travail de figuration, analysé ci-avant, contribue donc au maintien d'une relation interpersonnelle satisfaisante pour la réalisation d'une relation formative rendant le conseil efficient, tout au long de la durée de la formation. Il est également révélateur de la tension entre relation sociale et relation formative qui traverse les stratégies de conseil des conseillères du corpus. Nous rejoignons les conclusions formulées par Christiane Werthe (2001) dans son analyse du rire dans les situations d'entretien en autoconfrontation croisée :

« Le rire et ses étonnements permettent de se séparer de l'activité, de « jouer avec », d'en dépasser les conflits vitaux. Ce qui est lourd à porter [...] peut être dénoué, déjoué, détourné. Le rire représente alors une libération, une échappée, une manière de « prendre la main » sur la situation qui pourrait aussi se retourner contre le sujet lui-même » (WERTHE C., 2001, p. 200).

Le rire révèle ainsi un *dégagement subjectif* des conflits du réel. Il s'agit pour C4, dans l'exemple cité, de trouver comment continuer à conseiller s'il n'y a pas de ressources à proposer, et, pour A3, de parvenir à verbaliser une situation d'apprentissage non-maîtrisée. Il nous est difficile de lier la présence de rires, dans les entretiens de conseil, au fait d'être enregistré, qui augmente la tension de la situation. Toutefois, aucun des participants n'a verbalisé de gêne par rapport à la présence de la caméra, lors des entretiens individuels. Les interviews individuelles auprès des apprenants et des conseillères ne nous ont pas permis de valider notre hypothèse par rapport au travail de figuration à l'œuvre dans les entretiens de conseil. Seul le rire de complicité a été évoqué chez les conseillères, C3 en faisant d'ailleurs l'une des caractéristiques des pratiques de conseil:

« I128 : / bon ça n'a rien à voir mais pourrais-tu me décrire ta pratique de conseiller à travers des mots clefs qui te viennent en tête ?

C129 : écouter réagir/ aider / **rigoler** / c'est des verbes ça euh/ j'ai envie de dire partage ça me vient spontanément et// bon c'est déjà bien non ? (rires)» (EIC, C3, p.819).

9.3- Spécificité de la structuration de l'entretien de conseil

9.3.1- Rapport de places complexe

Afin de mesurer l'évolution du rapport de places dans les entretiens de conseil, nous avons effectué notre analyse sur l'ensemble des entretiens de conseil pour chaque série. De plus, nous avons regardé si le rapport de place entre l'apprenant et le conseiller restait le même tout au long d'un entretien de conseil. Nous avons ainsi effectué un relevé inter-entretiens et intra-entretiens. Cette question nous a amenée à considérer la structure de l'entretien de conseil comme un ensemble d'événements interactifs successifs dans lequel le rapport de places entre le conseiller et l'apprenant évoluait en fonction de l'activité cognitive et du thème abordé. En reprenant la notion développée par R. Vion (1992 ; 1995), nous appelons *modules* les différents moments composant l'interaction d'un type donné (l'entretien de conseil comme interaction formative) qui correspond à un rapport de places dominant. Ces modules introduisent dans l'interaction première des moments relevant d'un autre type, et donc d'un autre rapport de places.

Qu'en est-il de l'entretien de conseil ? En tant que situation de formation, l'entretien de conseil instaure un rapport de places dominant plutôt en faveur du conseiller, dans la mesure où il s'agit :

- d'une relation *complémentaire* : l'apprenant vient rencontrer le conseiller pour lui demander de l'information ou de l'aide dans la mise en place de son apprentissage, et venant chercher

des ressources pour continuer son travail autonome, selon l'objectif que les apprenants assignent à l'entretien de conseil et qu'ils révèlent dans les interviews individuelles ;

- d'une relation *inégalitaire*, en termes de volume et de temps de parole : le conseiller parle davantage que l'apprenant, il réalise davantage d'actes de parole engendrant une relation verticale avec l'apprenant (conduite de l'entretien, questionnement, évaluation, clôture de l'échange, etc.), comme nous venons de le voir dans le point précédent. Cette relation est également inégalitaire en termes de savoirs puisque le conseiller est un expert en apprentissage des langues, comme le font remarquer les apprenants lors des interviews individuelles ;

- d'une relation *institutionnalisée* : l'entretien de conseil se déroule dans le cadre de travail du conseiller, et, dans les deux dispositifs étudiés, sur un campus universitaire et dans un centre de formation d'adultes. Ce cadre contribue à institutionnaliser l'échange entre les participants. De plus, la prise de rendez-vous qui ponctue les entretiens de conseil participe également à la formalité des échanges.

Toutefois, contrairement à l'interaction de la salle de classe, l'interaction de l'entretien de conseil a pour caractéristique de faire évoluer le rapport de places entre les participants. C'est en ce sens qu'elle participe de l'autonomisation de l'apprenant, en termes du développement d'un nouveau rôle langagier. Ainsi, si la relation de conseil est complémentaire et inégalitaire au début de la rencontre entre l'apprenant et le conseiller, elle tend à inverser le rapport de place au profit de l'apprenant. Pour cela, les conseillères du corpus explicitent à différentes reprises le rôle langagier de l'apprenant et leur propre place dans l'apprentissage que met en place l'apprenant. Nous présentons ci-après la façon dont C3 négocie le rôle du conseiller et de l'apprenant, lors du premier entretien de conseil de la série :

« [...] alors le système ça s'appelle système d'apprentissage autodirigé donc l'idée c'est que ce ne sont pas euh comment je vais dire **ce ne sont pas des cours particuliers** dans le sens où **vous n'aurez pas un prof qui vous fait faire des choses** (hum) etc donc c'est bien plutôt un système dans lequel **on va vous proposer des pistes de travail** (oui) **des documents, des activités des exercices** (oui) et **on va vous aider à : on va vous accompagner** un peu dans votre travail mais sans euh **sans vraiment vous donner des cours** l'idée c'est que c'est d'aussi **vous donner les moyens de vous débrouiller** toute seule après (comment on se débrouille) vous voyez bon euh on va co- on commence ensemble pendant trois mois donc on fait ce travail donc on peut se voir toutes les semaines, tous les dix jours, tous les quinze jours (oui) c'est **selon vos besoins** et l'idée c'est que ensuite vous aurez des idées sur comment travailler toute seule (hum hum) [...] » (EC1, S3, C43, p.589)

Dans l'extrait cité, la conseillère présente le rôle du conseiller, en creux par rapport à celui de l'enseignant (« pas des cours particuliers » ; « vous n'aurez pas un prof qui vous fait

faire des choses » ; « sans vraiment vous donner des cours ») et en pointant les différents éléments qui lui incombent dans sa tâche d'aider l'apprenant dans son projet d'apprentissage (« proposer des pistes de travail » ; « donner les moyens »), ainsi que les modalités de cette aide (« on va vous aider » ; « vous accompagner » ; « selon vos besoins »).

Pourtant, il apparaît difficile à certains apprenants du corpus de se départir de leur conception première de la relation formative dans laquelle ils occupent une position basse. Les apprenants parlent ainsi de « cours », de faire « comme en formation », « du prof et de l'élève » pour évoquer leur conception de l'entretien de conseil, ce qui renvoie à une conception relativement hiérarchique de la relation formative et à une conception « dominée » de leur rôle dans l'interaction de conseil.

Ainsi, l'interaction de conseil repose sur un rapport de places qui n'est pas institutionnalisé dans l'entretien de conseil. En effet, si l'espace de conseil tant à conforter l'apprenant dans sa perception d'un rapport dominant en faveur du conseiller, le discours du conseiller, quant à lui, tend à instaurer un rapport de place plus égalitaire. C'est par la négociation des rôles et des représentations du rapport au savoir de l'apprenant que se met en place un rapport de places différent à celui initié lors du premier entretien. Dans ce contexte, de quelle manière l'interaction de conseil parvient-elle à jouer un rôle de levier pour l'autonomisation de l'apprenant ?

9.3.2- Composition de l'entretien de conseil en séquences

Pour tenter de répondre à cette question, nous nous sommes interrogée sur l'architecture de l'entretien de conseil. La structure d'un entretien de conseil n'est pas linéaire. Elle est faite d'entrelacs de séquences différentes quant à la nature des activités qui y sont réalisées. De plus, les séquences peuvent se combiner de différentes façons : par emboîtement, par addition ou entrelacement, selon la nature des interventions que font le conseiller et l'apprenant. Certaines séries ont des entretiens qui entremêlent de nombreuses séquences. Dans l'EC8 de la série 3, par exemple, nous observons la distribution des séquences suivante pour les tours de parole A1- A72 :

- (1) l'entretien de conseil ouvre sur une séquence plutôt conversationnelle (l'apprenant fait part d'un thème abordé avec le locuteur natif lors de l'heure de conversation) ;
- (2) la conseillère initie la séquence de compte-rendu sur le travail réalisé lors du temps de travail en autonomie ;

- (3) la conseillère fait une aparté sur l'organisation des ressources pour l'apprentissage, ce qui relève d'ordinaire de la séquence de mise en place de l'apprentissage à venir- ;
- (4) la conseillère initie un retour à la séquence de compte-rendu ;
- (5) la conseillère initie une séquence sur l'organisation du travail autour des ressources, et
- (6) l'apprenante introduit un module conversationnel concernant son mari.

Nous obtenons ainsi la structuration suivante :

- (1) une séquence **conversationnelle** (A1- A10);¹⁶³
- (2) une séquence de **compte-rendu** (C11- C13);
- (3) une séquence d'**organisation de l'apprentissage** (C13- C19) ;
- (4) une séquence de **compte-rendu** (C19- A60);
- (5) une séquence d'**organisation de l'apprentissage** (C61-C67);
- (6) une séquence **conversationnelle** (A 68- A72).

Exemple (1):

Entretien de conseil n°8 , Série 3 (p. 677-680)

[L'apprenante relate un morceau de la conversation qu'elle a eu avec un locuteur natif à la conseillère tout en s'installant dans la pièce]

A1 : il dit c'est comme s'il filmaît la place Stanislas et le Haut-du-lièvre (oui) et pour nous il nous donne la version Haut-du-Lièvre que la place Stanislas alors c'est sûr qu'on peut pas avoir un bon regard mais il me dit c'est tout faux alors voilà quoi

C2 : bon vous apprenez plein de choses

A3 : voilà alors du coup ça me donne envie d'y aller

C4 : tiens alors vous changez de coin alors?

A5 : oh ben

C6 : aïe j'ai pas de papier je vais prendre ça

A7 : attendez j'en ai je vais vous en donner

C8 : normalement je dois en avoir quelque part il y en a toujours qui traîne

A8 : j'en ai tenez

C9 : j'ai des outils j'ai honte j'ai honte mais merci merci

A10 : c'est pas grave

C11 : bon alors on va faire un petit peu le point parce que ça fait longtemps qu'on s'est pas (hum hum) ça fait un petit moment qu'on n'a pas (hum hum) discuté de où vous en étiez (oui) alors comment: ça se passe ?

A12 : ah ben ça va ça va quand même mieux là oui

C13 : donc depuis la dernière fois / alors j'ai retrouvé là une cassette donc je suppose que c'est pour vous (ah oui) vous l'aviez pas celle-ci ?

A14 : non non non merci

C15 : alors ça s'est fait normalement maintenant vous avez

A16 : tout oui oui

C17 : vous devriez avoir la collection

¹⁶³ Les couleurs des séquences correspondent aux couleurs de la transcription.

A18 : oui j'ai les quatre

C19 : donc: ça s'est fait donc qu'est-ce que du coup là parce qu'on s'est pas revu depuis que vous avez commencé les entretiens avec les locuteurs natifs (oui) donc: comment vous avez organisé votre travail depuis ben depuis ce moment ?

A20 : oh ben je continue à travailler les matins bon j'ai cherché alors j'ai continué à faire le travail d'après les livres que vous m'aviez prêtés là (oui) j'ai commencé un commentaire mais alors pour le traduire en espagnol ouh ben parce que

C21 : c'était quoi ? ah les Voie Express avec les situations au restaurant dans la rue

A22 : oh ça vient ça vient mais ce qu'il y a c'est que je prends le dictionnaire ou la grammaire j'ai pas j'ai pas forcément la bonne tournure de phrase (hum hum) mais à force de bon je me fais des brouillons (oui) et puis je fais deux trois brouillons que des fois oh ça c'est pas comme ça mais comme ça alors à force d'avoir trois trois versions différentes hein j'arrive à ah tiens c'est comme ça qu'on doit dire

C23 : alors donc attendez vous cherchez à créer vos propres: les choses que vous voudriez dire c'est ça ?

A24 : oui

C25 : donc à partir donc des éléments qui sont dans la méthode Voie Express (oui) vous reprenez des choses pour pouvoir (voilà) pour pouvoir pour pouvoir les dire (voilà) mais quand vous me dites deux trois éléments c'est quoi les trois éléments ?

A26 : ben parce que il y a des fois j'ai une phrase en espagnol (oui) et quand je traduis mot à mot avec le dictionnaire ça me

C27 : quand vous traduisez en français vous voulez dire ?

A28 : voilà oui oui

C29 : pour avoir le sens oui

A30 : voilà ça me donne pas forcément la bonne la bonne comment je pourrais dire pas l'interprétation mais hein il y a des fois quand on traduit mot à mot ça va pas c'est pas

C31 : oui et puis en même temps il faut vous demander pourquoi vous faites cette traduction si vous la faites pour pouvoir dire bon ben ce mot-là c'est ça en français

A32 : voilà c'est ça voilà

C33 : donc le résultat va être du français bizarre c'est normal

A34 : ben voilà

C35 : mais ça c'est pas embêtant (non) parce que de toute façon vous vous cherchez à parler en espagnol le français vous le savez déjà donc effectivement si vous essayez de traduire mot à mot tous les éléments qui composent une phrase (hum hum) bon ben c'est sûr qu'en français (hum hum) on se rend compte que (hum hum) c'est (hum hum) on peut pas traduire quelque chose comme ça quoi (voilà)

A36 : et c'est pour ça bon j'ai essayé une paire de fois de faire ça (hum hum hum hum) et c'est pour ça que je me suis dit il faut pas que tu fasses comme ça il faut que tu traduises directement tout ce que t'entends en espagnol

C37 : alors en espagnol ou en français ?

A38 : ben avant je l'ai en espagnol

C39 : ah alors ce que c'est ici c'était le français vous faisiez une phrase en français (voilà) puis vous essayez de la dire en espagnol comme en anglais

A40 : j'essayais de la traduire en espagnol voilà

C41 : vous preniez le premier élément de la phrase en français (voilà) et vous cherchiez l'équivalent (voilà) d'accord et maintenant vous vous êtes rendue compte que quand vous faites comme ça l'espagnol ou l'anglais

A42 : voilà ça va pas

C43 : c'est pas ça comment vous avez pris conscience de ça ?

A44 : ben parce que je le faisais deux trois fois et puis à chaque fois dès que je prends le dictionnaire j'ai fait une phrase par exemple

C45 : oui vous avez fait une phrase

A46 : je vais réussir à la traduire ça fait bizarre

C47 : mais comment vous savez que ça fait bizarre ? si c'est de l'anglais ou si c'est de l'espagnol ?

A48 : parce que je

C49 : c'est quand vous c'est quand vous les utilisez après avec les natifs ?

A50 : euh quand voilà et puis quand moi je réécoute tout le temps les cassettes je (oui) j'écoute toujours les *Task listening* là les (oui oui) et je dis c'est bizarre parce que j'entends jamais les sons-là et pis quand j'entends le son-là j'ai pas le mot-là forcément après et je me

C51 : donc c'est là que vous vous êtes dit =

A52 : il y a quelque chose qui va pas

C53 : quand moi je quand moi j'écris une phrase en anglais en espagnol ça ressemble pas à ce que j'entends

A54 : voilà

C55 : donc en fait ben c'est bien (rires) c'est une bonne démarche ça veut dire qu'effectivement vous pouvez inventer vos phrases en anglais en espagnol jusqu'à une certaine limite (voilà) et ça veut pas dire que ce sera pas compréhensible mais c'est bien de se rendre compte de comment disent les natifs (voilà) donc de mesurer la différence l'écart entre ce que vous entendez et la façon dont vous vous l'avez prévu (hum) et donc du coup vous pouvez voir où vous avez ben on peut dire où vous avez-vous eu une phrase qui n'est pas tout à fait très bien en espagnol (hum) ou tout à fait très bien en anglais (hum hum) ah d'accord

A56 : ah si si ah j'avance bon c'est pas des grands pas de géant mais ça vient

C57 : donc vous travaillez vous avez travaillé les Voie Express (oui) donc là par exemple comme vous aviez choisi euh dans la rue et au restaurant (oui) donc par rapport à ça est-ce que vous avez l'impression que:

A58 : ah je me sens plus à l'aise hein ah oui

C59 : parce que vous vous souvenez que je vous avais dit avec les locuteurs natifs si vous voulez vous pouvez simuler (voilà) des petites situations donc peut-être que comme il vous reste si j'ai bien calculé il vous reste quatre heures de conversations encore à prendre (oui) donc c'est là qu'il faut savoir ce que vous faites est-ce que vous faites quatre euh huit fois une demi-heure c'est-à-dire enfin quatre demi-heures en anglais quatre demi-heures en espagnol ou est-ce que vous faites deux heures en anglais deux heures en espagnol mais si ça va bien maintenant une heure (oh oui) il y a pas de raison de pas faire hein (ah oui) et vous pouvez vous dire tiens comme j'aurais deux heures peut-être que je pourrais passer un quart d'heure à simuler à venir avec des plans de Londres par exemple et faire comme si vous étiez perdue (hum hum) et demander votre chemin enfin je dis Londres (oui) ou La Havane enfin ce que vous voulez (oui) parce que si vous l'avez travaillé vous pouvez profiter des locuteurs natifs pour simuler (voilà) si vous en avez envie

A60 : oui oui oui ah ben oui de toute façon ça va me faire avancer tout ça

C61 : hum hum hum donc vous travaillez sur Voie Express donc les situations (hum) bon c'est bien vous en voudriez d'autres ? ou pour l'instant ça va ?

A62 : oh ça va comme ça je pense que / quand je saurai bien ceux-là je pense que je devrais être bien:

C63 : déjà un peu préparée

A64 : ah oui oui

C65 : pour pour la situation d'accord euh par rapport aux conversations avec les natifs alors vous aviez les CE1 vous continuez toujours avec les CE1 ?

A66 : oh j'écoute quand même encore

C67 : vous continuez

A68 : j'aime bien et pis mon mari du coup il se met à l'espagnol (ah) parce qu'il trouve que c'est pas dur (oui oui oui) et il aime bien quand c'est la potiche qui cause je lui dit tu es le contraire de tout le monde

C69 : la poubelle là oui oui

A70 : *la papelita*

C71 : ah *la papelita* (rires)

A72 : il me dit qu'est-ce qu'elle a dit ? qu'est-ce qu'elle a dit ? alors il y a des fois je lui dit tu devrais savoir maintenant parce qu'il y a des fois je lui répète au moins quatre cinq fois dis donc heureusement que je suis pas comme toi parce que sinon j'aurai pas assez de trois mois pour apprendre mais il aime bien alors il y a des fois on est moi je suis en train de travailler ou des fois je brode tout en faisant un truc comme ça parce que (hum hum) et pis qu'est-ce que tu fais ? ben je dis tu vois je suis dans les devoirs encore ben oui il me dit tu me mets un peu la cassette ? alors il y a toujours une cassette maintenant qui est prête alors je lui dis laquelle au début je lui demandais laquelle et pis il me dit mets moi la première va on va pas commencer par la fin (hum) alors je lui avais mis la première et ben il sait les dire jusqu'à dix[...] »

En revanche, la série 4 propose une répartition des séquences dans les entretiens de conseil plus linéaire. Nous prenons l'exemple de l'EC4, qui correspond en temps à la même période que celle précédemment analysée pour la série 3, c'est-à-dire à la fin de la session d'apprentissage, lorsque la relation entre le conseiller et l'apprenant s'est construite par l'ensemble de l'histoire interactionnelle créée par les précédentes rencontres. Nous relevons dans l'extrait suivant trois séquences différentes :

- (1) une séquence de **compte-rendu** (C1- A58)
- (2) une séquence d'**organisation de l'apprentissage** (C59-C73)
- (3) une séquence de **compte-rendu** (C73).

Entretien de conseil n° 4, Série 4 (p. 742-746)

[il manque les premières minutes de l'entretien. Toutefois, l'intervention de C1 permet de faire l'hypothèse que le discours de l'apprenant a porté sur son compte-rendu d'apprentissage]

« C1 : alors donc vous avez passé combien de temps pour faire ça ?

A2 : euh pour faire ça alors du coup c'était juste avant d'aller à l'entretien encore une fois (hum) donc je sais pas je m'étais gardée euh un temps sur mon temps de travail à l'association donc j'ai bossé à peu près deux heures parce que du coup je voulais relire réécouter la cassette évidemment avant donc j'étais passée prendre vos remarques (hum hum) notamment sur la prononciation et sur la partie des questions après ce que vous m'aviez noté (hum hum) donc ça je l'avais retravaillé (hum hum) et après pour compléter relire avant l'entretien donc j'ai passé à peu près deux heures dessus

C3 : deux heures dessus hum hum

A4 : en sachant que j'ai réécouté plusieurs fois la l'entretien avec l'anglophone notamment parce que j'étais contrairement à la dernière fois j'étais plus contente de la partie question par la suite

C5 : hum improvisation ?

A6 : voilà on a eu un réel débat et en me réécoutant j'ai vu que j'étais très enflammée par rapport au débat qu'on a pu avoir (rires) et l'anglophone m'a rassurée à la fin de l'entretien en me disant qu'il pensait pas du tout tout ce qu'il m'avait dit donc j'étais un peu plus rassurée mais voilà du coup je me suis dit bon dans une réunion comme ça bon je suis après il y a quand même des barrières de vocabulaire où je mets du temps à je cherche mes mots toujours ça c'est sûr mais il y a vraiment eu un échange et j'étais contente (hum) ça l'a intéressé j'étais passionnée et ça a à peu près marché quoi

C7 : donc vous avez réussi à argumenter ce que vous vouliez argumenter

A8 : voilà oui

C9 : sans trop de problèmes c'est bien venu

A10 : bon si si si si il y a comme je vous ai dit je bloque beaucoup sur le vocabulaire en réécoutant évidemment je retrouve beaucoup de fautes de grammaire mais en réécoutant j'arrive à les corriger parce qu'elles sont c'est des singuliers avec un verbe au pluriel enfin voilà des choses comme ça mais effectivement ça me saute aux oreilles si je puis dire mais j'arrive à les corriger facilement si je puis dire ou alors je me corrige aussi je commence une phrase et je me corrige tout de suite

C11 : dans le dans l'entretien

A12 : voilà dans l'entretien oui oui

[...]

A40 : non il faut que je réécoute plus attentivement la la partie notamment de l'improvisation (hum) entre guillemets mais de ce que j'ai pu réécouter bien souvent lorsqu'il posait une question je repartais de la construction de sa phrase (hum hum) pour argumenter le enfin le contraire entre guillemets (hum hum) enfin je sais pas si c'est vraiment ça mais enfin je repartais de sa structuration de phrase

C41 : la forme de la phrase qu'il avait utilisée

A42 : voilà pour pas forcément tout le temps mais au moins deux ou trois fois

C43 : hum c'est une technique ça

A44 : voilà

C45 : ça vous donne un peu de temps de toute façon pour réfléchir hein

A46 : voilà oui tout à fait

C47 : si vous reprenez exactement les termes mais peut-être qu'il a aussi les moyens de dire hein pour contredire c'est pas forcément dire je suis pas d'accord reposer la question à l'envers ou dire vous êtes sûre que ou je sais pas moi vous voyez vous repoussez dans vos retranchements ce qui veut dire en fait qu'il est pas d'accord est-ce que vous avez repéré ça ?

A48 : à la rigueur j'allais dire c'était peut-être plus moi qui lui demandais mais euh enfin vous êtes sûre de ce que vous dites vous plaisantez pas vous êtes sérieux vous le pensez vraiment

C49 : ah oui d'accord

A50 : donc ben

C51 : lui c'était pas sa technique mais il avait sûrement d'autres techniques

A52 : ben il exprimait son point de vue (hum hum) / parce qu'il a donc / enfin dans mes souvenirs parce que où le débat a vraiment commencé enfin moi j'ai un mot qui m'a fait tilt dans ce qu'il était en train de dire c'était par rapport à la qualité des produits j'ai dit ah là on va toucher un point intéressant que moi je connais bien (hum hum) en français que je travaille pratiquement tous les jours là-dessus enfin on va voir jusqu'où il va enfin il me posait une question générale par rapport à la qualité des produits et moi je lui ai donné un exemple sur la qualité des produits nous on se positionne sur l'alimentaire et notamment sur l'agriculture biologique et on est là pour informer les consommateurs faire en sorte qu'ils reconnaissent le label et qu'ils comprennent ce qu'il y a derrière et donc lui a dit enfin je sais plus comment il a dit ça mais la culture biologique ça fait soixante-huitard enfin il émettait son point de vue et donc c'est là que j'ai dû

C53 : vous avez dû improviser brillamment parce que vous ne vous y attendiez pas à cette question

A54 : non non non et pis et c'est clair qu'on a enfin ce qui était vraiment bien même si sur le coup je lui ai vraiment demandé est-ce que vous rigolez ?

C55 : vous faites exprès on joue ou c'est sérieux

A56 : voilà j'ai eu un moment de de

C57 : de doute

A58 : de doute et puis très vite j'ai oublié ce doute-là et je suis rentrée dans le jeu moi aussi mais je pense que je devais à moitié croire ce qu'il me disait quand même c'est pour ça qu'à la fin l'enregistrement était terminé et il m'a dit je pensais pas ce que je disais (rires) oui mais enfin je me répète mais c'était intéressant

C59 : oui sympathique oui d'accord donc vous allez continuer à la travailler vous voulez que je la réécoute aussi moi ou c'est pas la peine vous allez pouvoir la traiter toute seule revenir dessus noter ce qu'il a dit noter ce que vous auriez pu dire du dire ou hein ?

A60 : je pense non hein je pense que cette fois-ci ça ira

C61 : cette fois-ci c'est pas la peine ça ira hein bon c'est pas une obligation chaque fois c'est pas du tout ça si vous avez envie je le fais si vous n'avez pas envie

A62 : ben c'est plus en termes de temps parce que pour revenir récupérer la cassette pour que je puisse la travailler parce que c'est quand même pas très facile pour moi de repasser

C63 : non mais ce qu'on peut faire c'est une copie mais moi j'insiste pas pour le faire hein c'est si vous voulez vous on peut le faire vous me dites si on le fait ou on le fait pas

A64 : bon on verra après

C65 : la prochaine fois oui donc: d'accord vous avez travaillé deux heures pour préparer l'entretien et vous avez pu travailler encore au moins une heure ou deux pour

A66 : un petit peu moins plus une heure

C67 : un petit peu moins une heure pour réécouter la cassette

A68 : parce que je l'ai réécouté deux ou trois fois donc

C69 : hum hum maintenant vous allez prendre des notes et puis vous allez repartir de là pour les suivants hein donc ce que l'on disait tout à l'heure éventuellement écouter les grands mots hein les non

A70 : plus argumenter en fait

C71 : expliquer plus avoir les outils tout de suite pour expliquer ce que c'est que une dimension de solidarité euh on voit à peu près si vous voulez mais dans vos termes à vous hein c'est important (oui tout à fait) c'est vous qui faites ce métier et c'est dans vos termes à vous qu'il faut l'expliquer juste quelques phrases pour expliquer et expliquer oralement hein quand vous préparez vous y pensez c'est-à-dire vous n'êtes pas en train d'écrire une présentation en termes de conférence etc mais vous allez dire ça à quelqu'un qui va être en face de vous qui va être pas trop dans un registre pas trop formel hein donc des petites phrases plutôt simples pas trop compliquées parce qu'après à l'oral vous avez du mal de l'oraliser

A72 : complètement oui

C73 : donc on on dit comme ça ? alors est-ce que vous avez besoin d'outils ? vous aviez pris une cassette à écouter non quelque chose c'était *Green World* ? »

Nous relevons ainsi dans la structure de l'entretien de conseil :

- des séquences plutôt *pédagogiques* (le compte-rendu que l'apprenant fait de son apprentissage et l'interprétation que le conseiller en fait ; la mise en place du travail à venir ; le bilan qui ponctue la session d'apprentissage, l'analyse des besoins qui ouvre la session ; le travail collaboratif autour d'une activité d'apprentissage) ;

- des séquences plutôt *organisationnelles* (les séquences de prises de rendez-vous pour les heures de conversations avec les natifs, les heures de conversation en petit groupe ou les rendez-vous avec le conseiller) ;
- des séquences plutôt *conversationnelles*. Ces dernières séquences ne semblent a priori pas correspondre à des moments précis dans l'entretien de conseil, contrairement à la distribution régulière des autres séquences selon une chronologie qui suit la temporalité du travail, entre un passé (le compte-rendu), un présent (la réflexion sur l'apprentissage) et un futur (l'organisation de l'apprentissage).

Les deux premières séquences correspondent à l'objectif d'apprentissage de l'entretien de conseil. Qu'en est-il des séquences conversationnelles ?

Pour rendre compte du rapport de places dans les entretiens de conseil, en fonction des différentes séquences, nous avons effectué le découpage en séquences sur l'ensemble des entretiens de conseil en délimitant les séquences selon la nature de l'activité réalisée. Nous avons ainsi répertorié six séquences apparaissant dans l'ensemble des entretiens de conseil :

- le *compte-rendu* : le temps de l'entretien de conseil dans lequel l'apprenant rend compte du travail qu'il a effectué. Sa verbalisation permet au conseiller de discuter des décisions que l'apprenant a prises et de son évaluation. En termes de formation, c'est un moment important dans lequel le conseiller discute des représentations de l'apprenant, comme nous l'avons vu en amont¹⁶⁴ ;
- la *planification de l'apprentissage* : l'apprenant et le conseiller discute de la planification du travail autonome à venir. Il s'agit souvent de renégocier les objectifs langagiers et d'apprentissage de l'apprenant et de se mettre d'accord sur le travail que l'apprenant pourrait effectuer (contrat d'apprentissage), et sur l'organisation du travail dans la dyade apprenant/conseiller (en termes de négociation des rôles : qui vérifie telle information ? qui prend l'initiative du prochain rendez-vous ?). Nous avons également classé dans cette séquence tout ce qui concerne l'organisation de l'apprentissage, c'est-à-dire les différents rendez-vous auprès des personnes-ressources du dispositif ;
- la *présentation des ressources* : le conseiller explique le contenu des ressources de façon à permettre à l'apprenant de faire un choix critérié. Cette présentation s'accompagne généralement de la suggestion d'activités possibles ;

¹⁶⁴ Cf. Point 5.1., p. 81.

- le *bilan* : l'apprenant rend compte de son évaluation de son apprentissage et de son évaluation du dispositif de la formation ;
- le *travail collaboratif* : il s'agit de séquences dans lesquelles l'apprenant et le conseiller travaillent conjointement à la réalisation d'une tâche. Nous classons dans cette séquence les réalisations d'activités linguistiques (aide à la traduction) et les temps d'explication linguistique (explications de règles de grammaire) ;
- les *conversations* : ces temps correspondent à des moments d'échanges qui ne relèvent plus du contrat communicatif de l'entretien de conseil, à strictement parler. Ces séquences peuvent avoir lieu à des moments différents dans l'entretien de conseil. Elles apparaissent généralement au début ou en fin d'entretien, de façon à marquer un glissement entre la prise de contact et le début de la relation formative. Dans « le module conversationnel » (Vion R., 1992), le genre discursif implique un *rapport de convivialité* entre les participants et une *symétrie* en termes de thèmes abordés et d'initiatives de tour de parole. Les caractéristiques en sont un certain nombre d'interruptions, de chevauchements en termes d'allocation des tours de parole, et d'une forte collaboration entre les participants, qui peut se traduire par la présence d'implicite, une certaine discontinuité thématique, certains passages de discussion à bâton rompu, l'introduction de thèmes familiers, etc. Dans l'entretien de conseil, nous repérons deux types de conversation : les conversations qui portent sur un aspect relatif à l'apprentissage de la langue (que nous nommerons par la suite « *digression autour de l'apprentissage* » : commentaire à propos du contenu d'une conversation avec un locuteur natif, anecdotes personnelles touchant à l'apprentissage de la langue, etc.), et les conversations qui portent sur un aspect ne relevant pas de l'apprentissage (que nous nommerons par la suite « *digression hors-sujet* » : évocation de voyages à l'étranger, de la famille, d'amis, de sa situation personnelle, etc.).

Certaines séquences telles que l'analyse des besoins et les interactions de salutations et de congés n'apparaissent pas dans toutes les séries enregistrées, soit parce que la série filmée a débuté après le premier entretien de conseil (S1), soit que les échanges de salutation aient lieu en dehors du champ de la caméra. Nous avons donc organisé l'analyse du comportement de l'apprenant et du conseiller selon les six séquences susmentionnées.

Nous obtenons la répartition suivante, en nombre de mots énoncés par séquences :

Série 1 :

Modules	Nombre de mots	Pourcentage
Compte-rendu	13384	30% ¹⁶⁵
Organisation apprentissage	12068	27%
Conversation	11639	25%
Bilan	4163	9%
Présentation ressources	3811	9%
Travail collaboratif	0	0%
<i>Total mots</i>	45065	100%

Série 2 :

Modules	Nombre de mots	Pourcentage
Organisation apprentissage	36550	40%
Compte-rendu	33627	35%
Présentation ressources	11354	12%
Travail collaboratif	11354	12%
Conversation	2166	2%
Bilan	1873	2%
<i>Total mots</i>	96924	100%

Série 3 :

Modules	Nombre de mots	Pourcentage
Organisation apprentissage	20049	31%
Compte-rendu	15841	25%
Présentation ressources	14775	23%
Conversation	11122	17%
Bilan	2829	4%
Travail collaboratif	0	0%
<i>Total mots</i>	64616	100%

Série 4 :

Modules	Nombre de mots	Pourcentage
Organisation apprentissage	15071	40%
Compte-rendu	13289	35%
Bilan	4741	12%
Travail collaboratif	2523	7%
Conversation	1201	3%
Présentation ressources	853	2%
<i>Total mots</i>	37678	100%

Tableau 15 : Volume total de mots énoncés par séquences, Série 1, 2, 3, 4.

Nous constatons que toutes les séries d'entretiens de conseil ne donnent pas la même organisation entre les séquences, en termes de volume de mots énoncés. Nous observons également que les séquences conversationnelles se retrouvent dans toutes les séries d'entretien de conseil, avec toutefois un volume de mots très disparate. La série 1 a le plus important

¹⁶⁵ Nous indiquons en gras les rapports les plus grands.

volume de mots prononcés dans des séquences conversationnelles (25%), tandis que pour les séries 2 et 3, ce volume atteint seulement 2%.

Par ailleurs, selon la nature des séquences, le **volume de parole par participants** n'est pas le même, comme l'indiquent les tableaux suivants¹⁶⁶ :

Série 1 :

Modules	Mots prononcés par le conseiller	Mots prononcés par l'apprenant	Total mots (100%)
Compte-rendu	6434 (48%)	6950 (52%)	13384
Organisation apprentissage	8031 (67%)	4037 (33%)	12068
Digression apprentissage	3280 (47%)	3745 (53%)	7025
Digression hors-sujet	2999 (65%)	1615 (35%)	4614
Bilan	1967 (47%)	2196 (53%)	4163
Présentation ressources	3446 (90%)	365 (10%)	3811
Travail collaboratif	0 (0%) ¹⁶⁷	0 (0%)	0
Analyse des besoins	0 (0%)	0 (0%)	0
Relationnel	0 (0%)	0 (0%)	0
Total mots	26157	18908	45065

Tableau 16 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 1.

Le volume de mots énoncés par l'apprenant et le conseiller semble complémentaire dans la série 1. Il y aurait ainsi une distribution des séquences en fonction des participants. Les séquences dominées par le conseiller correspondent aux séquences suivantes : l'organisation de l'apprentissage, les digressions hors-sujet (participation ou initiation d'anecdotes sur les locuteurs natifs, anecdotes personnelles, etc.), la présentation des ressources. En revanche, l'apprenant a un rôle prépondérant dans les séquences suivantes : le compte-rendu, les digressions autour de l'apprentissage (sur les langues, le bilinguisme, les accents, etc.) et le bilan. La relation de conseil s'est construite sur un rapport *complémentaire et symétrique*, de par le nombre de séquences dominées par l'un et l'autre (quatre pour chaque participant).

¹⁶⁶ Dans les tableaux suivants, selon le volume de parole par participants et par séquences, nous avons tenu compte de l'ensemble des séquences répertoriées dans les entretiens de conseil, en incluant dans l'analyse la séquence « relationnel », qui correspond aux salutations et prise de congés entre les participants et la séquence d' « analyse des besoins », de manière à rendre compte de façon exhaustive du rapport de place entre les participants, tel qu'il a eu lieu sur toute la série d'entretiens de conseil.

¹⁶⁷ Ces séquences n'apparaissent pas dans les temps d'entretien de conseil enregistrés.

Série 2 :

Modules	Mots prononcés par le conseiller	Mots prononcés par l'apprenant	Total mots (100%)
Organisation apprentissage	28 828 (79%)	7722 (21%)	36550
Compte-rendu	20151 (60%)	13476 (40%)	33627
Présentation ressources	11046 (97%)	308 (3%)	11354
Travail collaboratif	2535 (95%)	125 (5%)	2660
Analyse des besoins	1766 (77%)	522 (23%)	2288
Digression hors-sujet	1741 (81%)	406 (19%)	2147
Bilan	1399 (75%)	474 (25%)	1873
Relationnel	47 (52%)	44 (48%)	91
Digression apprentissage	2 (10%)	17 (90%)	19
Total mots	67515	23094	90609

Tableau 17 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 2.

Dans la série 2, la répartition semble moins complémentaire que dans la série 1. D'ailleurs, le conseiller occupe une place dominante dans la majorité des séquences repérées, excepté pour les conversations autour de l'apprentissage (les thèmes de conversation avec les locuteurs natifs qui sont l'occasion d'échanger sur des aspects culturels ou la façon dont l'apprenant a vécu, par exemple, son expérience de conversation en langue étrangère). La relation de conseil semble s'être construite plutôt sur un rapport *formateur/formé*, en termes de participation de l'apprenant, dans la mesure où le conseiller occupe une place dominante dans les séquences que nous avons classées comme pédagogiques et organisationnelles¹⁶⁸.

Série 3 :

Modules	Mots prononcés par le conseiller	Mots prononcés par l'apprenant	Total mots (100%)
Organisation apprentissage	15782 (79%)	4267 (21%)	20049
Compte-rendu	8581 (54%)	7260 (46%)	15841
Présentation ressources	13677 (93%)	1098 (7%)	14775
Digression apprentissage	2900 (39%)	4417 (61%)	7317
Digression hors-sujet	1150 (30%)	2655 (70%)	3805
Bilan	2597 (68%)	1232 (32%)	3829
Analyse des besoins	564 (35%)	1067 (65%)	1631
Relationnel	255 (67%)	124 (33%)	379
Travail collaboratif	0 (0%)	0 (0%)	0
Total mots	45506	22120	67626

Tableau 18 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 3.

Dans la série 3, la domination du conseiller est moins prégnante que dans la série 2. L'apprenant occupe un rôle prépondérant essentiellement dans les séquences conversationnelles (les digressions autour de l'apprentissage et les digressions hors-sujet). Le conseiller est très présent dans les séquences qui relèvent de son expertise, comme la présentation des ressources. Il semblerait que la relation de conseil se soit construite autour

¹⁶⁸ Cf. p. 227.

d'un rapport *expert/non expert*, dans la mesure où l'apprenant n'intervient pas de façon dominante dans les séquences pédagogiques et organisationnelles.

Série 4 :

Modules	Mots prononcés par le conseiller	Mots prononcés par l'apprenant	Total mots (100%)
Organisation apprentissage	9751 (65%)	5320 (35%)	15071
Compte-rendu	4921 (37%)	8368 (63%)	13289
Bilan	2203 (46%)	2538 (53%)	4741
Analyse des besoins	1736 (46%)	2055 (54%)	3791
Travail collaboratif	1593 (63%)	930 (37%)	2523
Présentation ressources	772 (90%)	81 (10%)	853
Digression hors-sujet	228 (29%)	558 (71%)	786
Digression apprentissage	44 (11%)	371 (89%)	415
Relationnel	49 (86%)	8 (14%)	57
Total mots	21297	20229	41526

Tableau 19 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 4.

Dans la série 4, les séquences sont plus largement dominées par l'apprenant (cinq séquences pour l'apprenant et trois pour le conseiller). La distribution des séquences n'est pas très différente des autres séries : le conseiller domine les séquences relevant de son expertise (présentation des ressources, travail collaboratif) et de sa direction (organisation de l'apprentissage), tandis que l'apprenant domine les temps d'entretien centré sur sa parole (compte-rendu, le bilan). La relation de conseil semble s'être construite sur un rapport *complémentaire* et plutôt *asymétrique*, en faveur de l'apprenante (l'apprenante domine cinq des neuf séquences repérées).

A partir de cette analyse, nous ferons deux commentaires de ces différents relevés, visant à montrer le rapport de place, en termes de volume de mots échangés, selon les séquences composant l'entretien de conseil :

- selon nos analyses, le conseiller est majoritairement en position dominante dans l'entretien de conseil. Toutefois, certaines séquences relèveraient plutôt du domaine de l'apprenant. Nous distinguons donc deux types de rapport de place asymétrique en faveur de l'un ou de l'autre participant, dans la structure de l'entretien de conseil :
- un rapport de places plutôt asymétrique qui correspond aux séquences formatives et organisationnelles, dans lesquelles *le conseiller* est en position dominante ;
- un rapport de places plutôt asymétrique qui correspond aux séquences formatives et conversationnelles, dans lesquelles *l'apprenant* est en position dominante.

Selon les différentes séquences, les actes de parole et les activités d'apprentissage diffèrent. Nous en déduisons que l'apprenant et le conseiller n'occupent pas les mêmes rôles, ni les mêmes places dans l'entretien de conseil. Pourtant, nous pouvons parler d'un partage

d'expertise, selon les séquences. C'est dans ce sens que nous comprenons la symétrie de statut entre l'apprenant et le conseiller dans l'interaction de conseil. La présence de séquences conversationnelles pose question. Elle n'est pas toujours d'égale importance dans les séries étudiées mais relève fortement du rôle de l'apprenant, à l'exception de la série 1. Quel rôle joue ces séquences conversationnelles dans l'entretien de conseil ? Ont-elles un rôle dans l'apprentissage de l'apprenant ?

Selon notre analyse, l'égalité dans les rapports communicatifs entre les deux participants est renforcée par l'existence de *séquences conversationnelles* dans la structure de l'espace communicatif de l'entretien de conseil. Toutefois, selon les thématiques abordées, les « modules conversationnels » (Vion R., 1992) peuvent également jouer un rôle de régulateur dans l'échange de l'entretien. Ils fonctionnent alors comme des pauses dans la formation. Par exemple, dans la série 1 :

« 49C : oh vous faites même pas de pause ce week-end !

50A : si j'en ferai une (rires) demain demain je ne travaille pas (oui oui) demain je me lève à 6.00 je vais faire du ski dans les Vosges

51C : c'est il y en a c'est tombé plus qu'ici ou ?

52A : oh oui oui j'ai vu dans le journal ce matin euh dans les Vosges en haut il y a un mètre de neige

53C : ah c'est bien oui

54A : donc avec un temps (comme ça) qu'est froid mais sans sans vent ça va être ça va être

55C : et ils annoncent un beau temps comme ça aussi ?

56A : ils annoncent plutôt de la neige (ah hum) mais si il fait froid ce sera de la neige relativement fine (hum) avec le temps qui sera peut-être pas trop couvert (oui) » (S1, EC4, p. 407-408).

L'analyse de la structuration de l'échange dans les entretiens de conseil, et notamment la structuration des rapports de place entre l'apprenant et le conseiller, permet de montrer que le conseiller occupe une place prépondérante dans la conduite de l'entretien de conseil et dans la détermination de la nature de la relation de conseil. Toutefois, la maîtrise de l'entretien de conseil est souvent vécue comme un pis-aller par les conseillères qui la considèrent comme un frein éventuel à l'autonomisation de l'apprenant, selon les propos des conseillères relevés dans les autoconfrontations croisées et lors des interviews individuelles, comme nous l'avons mentionné ci-avant¹⁶⁹. Le souci d'atténuer leur position dominante dans l'entretien de conseil se traduit également chez les conseillères par la modalisation de leur discours, afin d'atténuer symboliquement la puissance que leur statut d'expert pourrait donner à leurs énoncés. Ainsi,

¹⁶⁹ Cf. point 9.1.1., p.197.

elles ont recours à des atténuateurs, au conditionnel, à des adverbes de probabilité, etc. D'après l'analyse des entretiens du corpus, cela se manifeste également par la co-organisation de l'interaction de l'entretien par l'apprenant. De même l'emploi des pronoms personnels « on » par les conseillères à la place de l'usage du pronom personnel « vous », plus canonique dans les entretiens de conseil comme l'indiquent les remarques des conseillères pendant les entretiens d'autoconfrontation croisée sur l'emploi des pronoms dans les entretiens, permet d'établir une certaine égalité, voire solidarité, entre elles et les apprenants. Nous présentons ci-dessous les remarques formulées par les conseillères, suite à l'emploi du pronom « on » pour désigner la dyade conseiller/apprenant :

« C1 : pour calmer C2 elle dit « on » aussi C3

C2 : oui j'ai entendu (rires)

C1 : tu dis « on va faire ci on est pas obligé de faire ça aussi » donc tu vois

C3 : et ce que je voudrais dire pour la fin c'est que c'est quand même à la fin je sentais bien qu'il s'établissait un lien trop une relation comme ça de dépendance entre elle et moi

C1 : enfin je dirais pas dépendance

C3 : non mais méthodologique uniquement (rires) **elle comptait peut-être un peu trop maintenant sur moi pour régler ses problèmes comme ça**

C1 : enfin moi je trouve que tu as pris en charge son projet voilà » (ACC2, p. 864).

9.4- La négociation du rapport de places dans l'entretien de conseil

9.4.1- Perception des rôles de l'apprenant et du conseiller dans l'entretien de conseil par l'apprenant

Afin de caractériser plus avant les pratiques de conseil, nous avons interrogé les apprenants de notre corpus sur la manière dont s'est déroulé leur apprentissage de la langue-cible dans les dispositifs étudiés. Pour cela, nous les avons questionnés sur le rôle joué par l'entretien de conseil dans leur apprentissage autonome, ainsi que sur leur propre rôle et celui du conseiller lors des entretiens de conseil. Leur réponses nous ont permis de mettre au jour leur perception de la nature formative du conseil et ses implications sur le développement de leur autonomie. Nous présentons ci-dessous une synthèse des interviews individuelles par apprenant, que nous organisons selon les indicateurs suivants :

- Perception de la situation d'apprentissage mise en place par le dispositif ;
- Perception du rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ;
- Perception de la nature de son apprentissage dans le dispositif ;
- Perception de la fonction et du déroulement de l'entretien de conseil ;
- Perception de la nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller.

Synthèse de l'interview individuelle de A1

Nature et objectif de la formation :

A1 a pour objectif de reprendre son apprentissage de l'anglais afin de partir travailler dans un pays anglophone, et choisit une formation accélérée, en quinze jours, articulant des temps de formation hétérodirigée, sous la forme de cours particuliers, et des temps d'apprentissage en autodirection, lui donnant accès à un centre de ressources, des heures de conversation avec des locuteurs natifs et des temps d'entretiens de conseil. A1 a suivi six entretiens de conseil.

Situation d'apprentissage mise en place dans D1 :

Une certaine liberté dans l'organisation de son travail : « il y a une sorte de liberté de pouvoir organiser son travail et puis par rapport à je dirais un peu la fatigue ou ben à un moment où je me sens moins concentré je passe à autre chose en fait j'ai plus l'impression de respecter mon rythme de travail » ;

Une pertinence par rapport aux objectifs de l'apprenant : « la formation répond à mes attentes » ;

Rôle du conseiller dans l'entretien de conseil :

Donner des conseils sur comment diriger son travail en autonomie ;

Donner une vérification sur les démarches : « vérifier si j'étais dans le vrai dans ce que j'avais sélectionné » ;

Donner des ressources ;

Donner des repères : « C1 m'a orienté dans la première sélection que j'avais fait le premier jour. J'étais un peu perdu (...) j'aurais pas pu faire le lendemain un travail en autonomie sérieux si j'avais pas eu les conseils de C1 » ;

Evaluer un parcours d'apprentissage.

Nature de son apprentissage dans le dispositif :

Apprendre à se connaître : « [de par la formation], j'ai pas de problème d'organisation » ;

Faire le bilan sur son apprentissage ;

Apprendre sans se faire enseigner : « j'ai pris conscience à un moment donné que je peux aussi faire de la formation en anglais sans être dans le cadre d'un programme » ;

S'approprier une démarche de travail ;

Hierarchiser ses priorités : « le plus important c'est d'avoir écouté parler anglais », « j'ai choisi ce qui était utile pour moi, j'étais pragmatique » ;

Fonction de l'entretien de conseil :

Bilan : « faire le point en langue française pour après prendre les bonnes directions pour le travail en autonomie » ;

Assurer un lien entre les cours, le travail en autonomie et les heures de conversations ;

Faire le point et vérifier les démarches : « au cas où je me serais fourvoyé dans mon travail en autonomie qu'il me reprenne en fait » ;

Déroulement de l'entretien de conseil :

Prendre des nouvelles de la personne et de son rapport à l'apprentissage, apporter des informations sur l'utilisation des ressources : « prendre des nouvelles de la personne en formation si elle va bien si ça se passe bien et si effectivement si elle a rencontré des problèmes particuliers euh bon soit en cours soit dans le travail en autonomie euh et puis ensuite éventuellement des explications sur euh comment dire sur le maniement l'utilisation plutôt de tel ouvrage et de telle cassette » ;

Nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller :

Relation égalitaire : « c'était pas directif au sens péjoratif du terme » ;

Liberté de parole : « j'ai pas eu de retenue particulière » ;

Relation interpersonnelle : « j'ai compris qu'il y avait une bonne communication au sein [de l'équipe] et en fait même si moi j'avais l'air d'être tout seul je pouvais me sentir seul en final je me suis rendu compte et ça fait plaisir qu'on ait parlé de moi ».

Synthèse de l'interview individuelle de A2

Nature et objectif de la formation :

A2 reprend son apprentissage de l'anglais pour des raisons professionnelles et choisit d'apprendre en autodirection, pendant trois mois. Cette formule lui donne accès à un centre de ressources, à des heures de conversations avec un locuteur natif et à des entretiens de conseil. A2 participe à onze entretiens de conseil.

Situation d'apprentissage mise en place dans D1 :

Une certaine liberté dans l'organisation du travail : « je travaillais un peu dans l'ordre que je voulais » ;

Rôle du conseiller :

Apporter des ressources ;

Diriger l'apprenant si nécessaire : « le conseiller est un peu là pour pousser quand il y a des moments où ça fonctionne pas comme on veut » ;

Donner des pistes, orienter l'apprentissage ;

Apporter une évaluation sur le parcours d'apprentissage : « le problème c'est que si il dit rien est-ce que la personne en face va se dire est-ce que mes trois mois m'ont servi à quelque chose est-ce que j'ai vraiment fait des progrès ? » ;

Apporter une expertise : « c'est quand même un prof qui sait de quoi il parle » ;

Nature de son apprentissage dans le dispositif :

Apprendre à faire des choix dans les ressources : « on voyait à partir du sommaire de quoi ça parlait » ;

Hierarchiser ses priorités : « mon but c'est quand même l'oral » ;

Réfléchir à son apprentissage : « on réfléchit plus sur pourquoi c'est là, pourquoi c'est comme ça » ;

Acquérir une certaine confiance en soi ;

S'approprier des manières de faire : « c'est pas parce qu'il te donne une autre méthode que tu vas mieux comprendre » ;

S'adapter à une nouvelle manière d'apprendre « je découvrais un peu, je ne savais pas du tout comment faire [...] après on s'adapte » ;

Apprendre à apprendre en autonomie : « quand je suis arrivée je connaissais pas vraiment la méthode le travail tout seul de faire ci de faire ça et que là je connais la méthode et que si je veux travailler par la suite je pourrai travailler toute seule si j'ai des documents » ;

Fonction de l'entretien de conseil :

Comprendre pourquoi quelque chose n'a pas marché lors du travail autonome ;

Vérifier la méthode de travail et suppléer les manques par des conseils ;

Déroulement de l'entretien de conseil :

Echange constructif : « je parle de ma méthode, ce que j'aimais bien et C2 en tirait des conclusions sur l'évolution de mon travail » ;

Travail collaboratif : « C2 m'explique ce qui va pas dans mes méthodes, je lui explique mon travail » ;

Nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller :

Une certaine indépendance par rapport au conseiller : « j'ai changé de locuteur natif quand j'en ai senti l'utilité [pas au moment où C2 l'a suggéré à A2] », « pas avoir besoin de quelqu'un toujours derrière toi euh peut-être d'avoir de temps en temps besoin d'être orienté mais pas systématiquement ou arriver à travailler tout seul s'organiser avec sa méthode » ;

Liberté de parole : « l'entretien de conseil est fait pour parler de ses difficultés, sinon ça ne sert à rien » ;

Importance des contacts avec le conseiller.

Relation collaborative : A2 verbalise à la première personne du pluriel (nous) la plupart des opérations réalisées lors de l'entretien de conseil.

Synthèse de l'interview individuelle de A3

Nature et objectif de la formation :

A3 débute un apprentissage de l'anglais et de l'espagnol pour des raisons personnelles et choisit d'apprendre en autodirection, pendant trois mois. Cela lui donne accès à un centre de ressources, des conversations avec des locuteurs natifs et des entretiens de conseil. A3 a suivi neuf entretiens de conseil.

Situation d'apprentissage mise en place dans D1 :

Liberté d'organiser son apprentissage à son rythme : « ça m'a permis de gérer un peu le travail, ma façon de travailler », « je travaillais à ma façon, comme j'en avais envie » ;

Pertinence de la formation par rapport à ses attentes : « quand C3 a eu connaissance de mon projet tout de suite elle m'a aiguillée là-dessus parce que c'est ce qui m'intéressait, elle a été un bon prof », « elle a tout de suite compris ce que je voulais, pourquoi je voulais apprendre » ;

Rôle du conseiller :

Guider l'apprenant dans son apprentissage : « C3 m'a bien aiguillée au départ », « elle m'a guidée, m'a dit il faut faire ci, faire ça » ;

Donner des conseils ;

Trouver une méthode qui lui convienne bien, apporter des ressources ;

Donner une façon de travailler pour essayer de résoudre la difficulté ;

Donner un retour sur le travail réalisé : « elle peut juger si on avance ou pas » ;

Nature de son apprentissage dans le dispositif :

Appropriation de nouvelles démarches d'apprentissage : « c'est venu tout naturellement », « je vois les choses d'un autre œil », « j'applique la méthode mais en travaillant » ;

Apprendre à se connaître ;

Hiérarchiser son apprentissage : « il y a des mots plus importants que d'autres » ;

Se sentir plus autonome : « maintenant je sais qu'on fait comme ci, comme ça » ;

Fonction de l'entretien de conseil :

Echanger des informations pour organiser l'apprentissage : « c'est vrai elle peut pas savoir pour moi », « elle m'a amené les outils, m'a dirigée et j'ai pu avancer, évoluer » ;

Permettre de savoir comment faire pour apprendre : « comment faire pour apprendre c'était surtout ça parce que j'avais toutes sortes de choses chez nous pour apprendre mais je savais pas je et pis bon comment je vais dire ça je savais pas m'en servir en fin de compte parce que tant qu'on a pas l'audition c'est pas pareil tandis que là j'avais les écrits j'avais l'audition et ça formait un tout et ça c'est ce qu'il faut » ;

Permettre la poursuite de l'apprentissage : « je viens chercher des conseils, résoudre des difficultés, chercher une façon de continuer à travailler en avançant » ;

Déroulement de l'entretien de conseil :

Parler de son travail, l'évaluer et échanger avec le conseiller : « bien écouter, dire si j'aime bien ça, s'il y a un problème expliquer et essayer de trouver la solution avec la personne qui me dirige » ;

Nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller :

Relation contractuelle : « c'était comme un élève à l'école voilà tu vas faire une rédaction une conjugaison et tu m'amènes ça pour dans trois jours et ben pour moi ça partait du même principe » ;

Relation de confiance : « si j'avais un problème, je demandais à C3 », « quand j'avais des questions, des attentes elle a répondu » ;

Relation interpersonnelle : A3 parle de C3 en l'appelant par son prénom ; « C3 était pas rébarbative, et ça fait beaucoup » ; « elle a été très agréable » ;

Liberté de parole : « chaque fois que j'avais une difficulté, je pouvais lui en parler », « je pouvais tout dire » ;

Relation collaborative : « essayer de trouver la solution avec la personne qui le dirige » ;

Relation indépendante : « quand elle donnait des conseils, libre à moi de travailler dessus ou pas, parce qu'elle m'a jamais obligée quand même à travailler ».

Synthèse de l'interview individuelle de A4

Nature et objectif de la formation :

A4 reprend une formation en anglais pour des raisons professionnelles. Elle a choisit, en accord avec son employeur, un apprentissage en auto-direction sur quatre mois. Cela lui donne accès à un centre de ressources, des conversations avec des locuteurs natifs, des séances d'expression orale animée par un locuteur natif et des entretiens de conseil. A4 a suivi cinq entretiens de conseil.

Situation d'apprentissage mise en place dans D2 :

Liberté d'organiser son apprentissage : « y aller quand on voulait, emprunter ce qu'on voulait », « il faut que l'apprenant arrive, puisse se mettre dans les conditions pour pouvoir bien en profiter » ;

Manque d'encadrement : « avec des cours, ça aurait peut-être été plus facile pour moi, c'est un cadre plus scolaire », « c'est dur de se mettre à travailler seul » ;

Inadaptation à A4 : « c'est pas naturel », « j'ai jamais fait l'effort » ;

Pertinence de la formation par rapport aux objectifs de A4 : « elle m'a proposé un Cédérom qui correspond bien à mes attentes », « selon les thèmes de l'apprenant ce qu'il a envie de faire, elle oriente bien » ;

Rôle du conseiller :

Diriger l'entretien de conseil : « elle m'aidait beaucoup, c'était plutôt semi-directif comme entretien » ;

Donner des pistes de correction sur la langue-cible ;

Donner des conseils ;

Evaluer un parcours d'apprentissage, les progrès : « elle pointait comment je pouvais m'approprier cette formation, chaque fois elle a bien su m'orienter » ;

Nature de son apprentissage dans le dispositif :

S'approprier les conseils : « j'ai appliqué les conseils, insisté » ;

Apprendre mieux à se connaître : « ça n'a pas changé ma façon de travailler, c'était pas mon objectif premier, je me connais, je sais comment je travaille », « je sais ce qui me fera progresser » ;

S'approprier de nouvelles ressources : « apprendre à travailler avec le dictionnaire pour faire une traduction » ;

Fonction de l'entretien de conseil :

Orienter et valider les options d'apprentissage prises par l'apprenant : « ça me permettait d'avancer, de faire des choix, de valider ce que j'avais fait, C4 me réorientait » ;

Faire un bilan : « aller rendre des comptes par rapport à la suite de l'apprentissage pour que C4 puisse mieux m'orienter » ;

Echanger des informations pour orienter l'apprentissage : « ça permettait à C4 de m'aider à trouver une façon de faire » ;

Déroulement de l'entretien de conseil :

Travail collaboratif : « c'est à l'apprenant de prendre les éléments qu'on met à sa disposition, le conseiller est là pour donner des outils, des façons de travailler » ;

Bilan, réorienter l'apprentissage, fixer des buts

Nature de la relation entre l'apprenant et le conseiller :

Relation non-contractuelle : « ça restait de l'informel, c'est de la responsabilité de l'apprenant et du coup c'est pas sûr », « j'ai jamais réussi à atteindre mes objectifs » ;

Relation de confiance : « il faut être franc, honnête. On n'est pas là pour être jugé, on vient pour demander conseil, pour apprendre », « il y a une relation de confiance qui s'établit et de l'honnêteté de la part de l'apprenant » ;

Relation d'aide.

La lecture des quatre séries d'entretiens de conseil permet de mettre au jour la singularité du parcours d'apprentissage des apprenants observés, en termes des objectifs de la formation, de l'apprentissage mis en œuvre par l'apprenant et du développement de l'autodirection. Cette singularité est confirmée par l'étude des interviews individuelles qui montrent, notamment, une adhésion différente au projet d'apprendre à apprendre qui sous-

tend les dispositifs étudiés. Ainsi, A4, contrairement aux autres apprenants, témoigne des difficultés qu'elle a eu à apprendre en dehors du cadre de la salle de classe- elle fait l'hypothèse qu'elle aurait été plus à l'aise dans un «cadre plus scolaire ». Nous notons, dans les propos des apprenants, que l'objectif d'apprendre à apprendre n'est pas l'objectif premier qui a motivé l'inscription des apprenants dans les dispositifs étudiés. De plus, ils ont tous les quatre découvert la modalité d'apprentissage en autodirection au cours de leur formation dans les dispositifs.

Toutefois, l'étude des interviews individuelles fait apparaître une perception commune de l'entretien de conseil et de son rôle dans l'apprentissage de l'apprenant. En effet, nous retrouvons des éléments récurrents chez tous les apprenants pour qualifier :

- *leur perception de la fonction de l'entretien de conseil* : il s'agit d'un temps de *régulation* de l'apprentissage, qui permet de faire le bilan du travail effectué et de préparer en collaboration l'apprentissage à venir (les apprenants parlent de « bilan », de « vérification des démarches », d'« apport d'informations, de nouvelles démarches » et d'« orientation de l'apprentissage »). L'entretien de conseil est également perçu comme un temps de rencontre permettant de faire le lien entre les différentes composantes de la situation d'apprentissage (A1) et entre l'expérience passée et à venir (A3) ;

- *leur perception du déroulement de l'entretien de conseil* : pour tous les apprenants, l'entretien de conseil est avant tout un temps d'*échanges* entre l'apprenant et le conseiller. Il s'agit d'échanger pour améliorer les démarches d'apprentissage et pour organiser le travail à venir. L'entretien de conseil est un partage d'informations et d'expertises qui permet la constitution d'un projet commun d'apprentissage dans lequel chaque participant intervient différemment ;

- *leur perception du rôle du conseiller* : le travail du conseiller est décrit principalement autour de trois activités : un apport d'informations et de ressources (critères, repères, supports, savoirs, techniques), une expertise (validation, évaluation et conseil) et un soutien (direction de l'interaction de l'entretien de conseil et encadrement des activités d'apprentissage) ;

- *leur perception des finalités des entretiens de conseil en termes d'apprentissage*: les entretiens de conseil ont permis aux apprenants de s'approprier de nouvelles modalités d'apprentissage (l'ouverture du pouvoir d'agir des apprenants, par le recours à des ressources et démarches nouvelles) et de développer la capacité d'apprendre « seul ». Pour certains apprenants, les entretiens de conseil leur ont également permis de mieux organiser leur travail- en termes de priorité et d'objectifs d'apprentissage- et de mieux se connaître en tant

qu'apprenant –en termes de ce qui leur convient le mieux pour atteindre l'objectif qu'ils se sont fixés. De plus, l'ensemble des apprenants déclare être autonome dans leur travail, c'est-à-dire, selon leurs propos, savoir s'organiser et connaître les démarches qui leur sont les plus profitables, et, ce en raison de leur formation (A1) ou leurs façons de travailler (A2, A3, A4).

- *leur perception de la relation de conseil* : il est intéressant de noter que la relation de conseil prend des formes différentes et diversifiées selon les apprenants. Toutefois, pour tous les apprenants, il existe une authenticité dans la rencontre avec le conseiller qui leur permet de s'exprimer librement lors de leurs rencontres. A4 parle ainsi d'un « rapport d'honnêteté ». De plus, la relation de conseil est caractérisée par un ensemble de relations paradoxales : il s'agit d'une relation d'*aide* (rapports asymétriques) et une relation *égalitaire* (rapports symétriques), d'une relation *collaborative* et d'une relation permettant l'*indépendance* de l'apprenant, d'une relation interpersonnelle et d'une relation *contractuelle*.

L'analyse des interviews individuelles réalisées auprès des apprenants du corpus permet donc de mettre au jour une variété de perceptions de l'autonomie, de la finalité des entretiens de conseil et du rôle du conseiller. Les apprenants construisent ainsi différentes représentations de ce que signifie pour eux « apprendre en autonomie ». Ils mettent en avant des critères d'*individualisation* de l'apprentissage (« à mon rythme » A1, « faire ce qui m'attire, me plaît, selon mes choix, mes critères, mon cheminement » A2), voire d'*indépendance* par rapport au conseiller (« faire comme on le sent », « travailler tout seul sans avoir systématiquement besoin de quelqu'un », A2). La session d'apprentissage autodirigé correspond pour eux à une période de transition dans leur parcours d'apprentissage. Ils évoquent, au départ de la session, l'impression d'une perte de repères (« au début, j'étais un peu perdu » A1 ; « c'était pas naturel, j'étais plus dans le cadre scolaire, c'était pas concret, je restais dans le vague », A4). Toutefois, à la fin de la session d'apprentissage, ils évoquent tous une certaine transformation de leur manière de travailler (« ça fonctionne comme une étape pour la suite » A1 ; « ça n'a pas changé ma façon de faire mais ça m'a sensibilisé à de nouveaux outils » A4 ; « ça m'a permis d'évoluer, maintenant je sais apprendre toute seule » A3 ; « ça a fait évoluer ma méthode » A2).

Il ressort de l'analyse des interviews des apprenants que la relation de conseil repose sur un *rapport dialectique d'indépendance et de collaboration* dont la forme est à négocier dans les entretiens de conseil. La relation de conseil permettrait également une certaine autonomisation de l'apprenant dans la mesure où tous les quatre déclarent avoir fait évoluer leur façon de faire.

9.4.2. La négociation du rôle du conseiller

Dans le corpus, le rôle du conseiller et celui de l'apprenant sont explicitement définis lors de la première rencontre :

« ça s'appelle système d'apprentissage autodirigé donc l'idée c'est que ce ne sont pas euh comment je vais dire **ce ne sont pas des cours particuliers dans le sens où vous n'aurez pas un prof qui vous fait faire des choses (hum) etc donc c'est bien plutôt un système dans lequel on va vous proposer des pistes de travail (oui) des documents, des activités des exercices (oui) et on va vous aider à on va vous accompagner un peu dans votre travail mais sans euh sans vraiment vous donner des cours l'idée c'est que c'est d'aussi vous donner les moyens de vous débrouiller toute seule après** » (EC1, C3, C43, p. 589).

Néanmoins, chaque entretien contribue à redéfinir les rôles du conseiller et donc de l'apprenant en fonction de deux éléments principalement :

- la nature du travail réalisé par le conseiller (travail linguistique ; temps passé sur la discussion sur l'apprentissage, temps passé sur la présentation des documents) ;
- les modalités de travail adoptées lors de l'entretien de conseil (réalisation de tâches dans le cadre de l'entretien de conseil, absence de manipulation des ressources d'apprentissage, préparation longue des ressources pour le travail à venir).

De plus, l'autoconfrontation croisée a permis de mettre au jour un certain nombre de points sur lesquels le conseiller négocie sa pratique, en fonction de la situation d'apprentissage et de son conception du genre professionnel du conseil. Il s'agit de :

- la négociation du droit à intervenir auprès de l'apprenant ;
- la négociation sur le choix du moment approprié pour intervenir auprès de l'apprenant (en anticipation ou en réaction) ;
- la négociation des modalités de travail (type coopératif (*je/vous*) ou collaboratif (*on*) que nous repérons dans les entretiens de conseil par une distribution de l'emploi des pronoms personnels ; centré sur la démonstration d'un certain nombre de gestes techniques, comme le travail à partir d'une vidéo sous-titrée ou d'un document audio accompagné d'une transcription, ou sur la réflexion sur l'apprentissage, privilégiant ainsi des activités métacognitives, comme la réflexion sur les activités que l'apprenant projette de réaliser à partir d'une fiche proposant des critères de réflexion).

Nous commenterons ici les deux premiers aspects. La négociation du droit à intervenir auprès de l'apprenant fait référence à ce que le conseiller s'autorise à lui dire. Il est question ici principalement du savoir dire du conseiller. Cela concerne le contenu et les modalités

d'intervention dans l'entretien de conseil. En termes de contenu, les conseillères ont ainsi évoqué la difficulté de définir la granularité des apports conceptuels et méthodologiques (jusqu'où décrire les ressources ? les différentes étapes des procédures de travail ?). En termes de modalité, l'échange entre les conseillères a révélé l'existence de deux tendances dans les pratiques de conseil représentées dans le corpus : des stratégies d'intervention directes et indirectes. En termes d'acte de langage, elles se traduisent par les ressources communicatives différentes :

- *Pour les stratégies directes* : questionner, donner son avis, commenter.
- *Pour les stratégies indirectes* : suggérer d'autres possibilités, asserter de l'information.

Dans le premier cas, les conseillères privilégient la dynamique interactive de l'échange tandis que dans le second, elles n'impliquent pas directement l'apprenant dans la discussion. Le choix de l'une ou l'autre stratégie semble dépendre du profil du conseiller et non de la situation de conseil, dans la mesure où les conseillères reconnaissent adopter le même type de stratégies quel que soit l'apprenant. Il apparaît ainsi que si les conseillères interrogées partagent toutes la même conception du conseil, elles accordent, en revanche, une valeur différente à certains actes de langage. Ainsi, pour deux d'entre elles, questionner ou donner son avis sur le travail que fait l'apprenant est perçu comme une façon d'outrepasser ses droits et donc de sortir de son rôle. Elles donnent ainsi les justifications suivantes à leur choix :

- Donner son avis :

ACC1, C2 :

« j'ai peut-être **l'image de ne pas vouloir être trop prescriptive** donc d'essayer de ne pas être trop (explicite) » (p.848) ;

« - [dire] 'écoutez, ça, franchement, je vous le déconseille', voilà, c'est le genre de choses, c'est le genre d'actes, je crois, que je vais jamais faire

- tu sais pourquoi ?
- non je ne sais pas pourquoi, parce que dans la vie extérieure des fois je suis bien rentre dedans
- parce que tu penses que **c'est pas ton rôle** ?
- c'est peut-être / oui d'une certaine façon je pense que je vais :
- que tu déséquilibrerais trop la personne ?
- peut-être oui c'est ça oui
- du coup peut-être après, **une relation plus difficile** ?
- ben plus difficile et peut-être **plus hiérarchisée** aussi du coup parce que 'moi je vous dis que c'est pas comme ça qu'il faut faire' donc oui ça serait **pas une image de conseiller** » (p.852).

- Questionner :

ACC2, C3 :

« c'est délicat le questionnement je trouve, délicat, des fois (...) parce que des fois la frontière entre simple demande d'information et un acte de parole indirect qui pourrait être **un reproche** ou **une critique déguisée**, tu vois, 'ah bon et tu fais pas comme ça ?', 'ah bon je devrais' ? » (p. 870) ;

« si on questionne il faut vraiment qu'on apprenne à questionner quoi qu'on apprenne à le faire de façon à ce que ce soit bien pris comme une prise de renseignement et **surtout** rien d'autre quoi » (p. 870).

Dans les cas rapportés, le questionnement et l'assertion directe de son avis sur l'apprenant semblent conférer au conseiller un certain pouvoir symbolique. Ces deux actes de parole sont perçus par les conseillères interrogées comme certes la démonstration de leur expertise de conseiller, mais aussi comme la marque de l'instauration d'une certaine verticalité entre les participants, au dépend d'une relation plus égalitaire – l'une des conseillères parlant d'une relation « plus hiérarchisée ». En outre, le deuxième élément que nous retenons de leurs justifications est leur perception du rôle de conseiller qui pour elles ne peut s'accommoder d'actes de langage traduisant une quelconque imposition. Elles parlent ainsi de « prescription », de « reproche » et de « critique » comme autant d'actes de langage directifs qui ne relèvent pas du champ d'action du conseiller. Il est d'ailleurs à noter que l'emploi même du verbe « conseiller » apparaît moins d'une dizaine de fois dans le corpus des entretiens de conseil. En outre, il apparaît principalement dans le début de la série des entretiens de conseil, comme pour marquer l'identité professionnelle du conseiller.

De la même manière, l'analyse des questionnements portant sur le choix d'intervenir en anticipation/en réaction du travail réalisé par l'apprenant pose la question du pouvoir implicite qu'auraient les conseillères sur l'apprenant. Nous dégageons nettement deux tendances parmi les conseillères du corpus, entre celles qui anticipent et prévoient le travail que réaliseront les apprenants, et celles qui préfèrent n'intervenir qu'après que l'apprenant a travaillé. Il s'agit ici de déterminer quel moment serait le plus opportun pour que le conseiller apporte des critères conceptuels et méthodologiques utiles pour aider au mieux l'apprenant à réaliser son travail. En croisant ces données avec l'analyse des logiques d'action qui guident les conseillères dans leur choix de pratiques de conseil, il apparaît que celles qui tendent à anticiper le travail de l'apprenant semblent le faire en raison de leur interprétation des contraintes de l'apprenant (difficulté de se déplacer, pour les conseillères C3 et C2) ou de leur implication dans le projet d'apprentissage de l'apprenant (pour C3). Dans les deux cas, c'est

une recherche de consensus avec l'apprenant qui semble l'emporter. Par contre, C1 et C4 privilégient davantage une intervention en réaction au travail de l'apprenant. Cette stratégie est portée par C4 tout le long des entretiens en autoconfrontation croisée. Selon elle, une intervention en amont tend à être davantage prescriptive pour l'apprenant et générerait également sa propre réflexion sur l'apprentissage.

Nous pouvons également mettre en lumière les demandes de l'apprenant pour une directivité vis-à-vis de leur travail apportée par le conseiller. En outre, les apprenants semblent déterminer ce que l'on pourrait appeler une distribution des rôles selon des zones d'action, attribuant au conseiller un certain rôle récurrent et se délimitant une zone d'action « personnelle ». Ainsi, dans la série 2, l'analyse longitudinale du rôle du conseiller permet de mettre en lumière la prépondérance de son rôle dans la « zone d'activité » des ressources. Dans l'interview de l'apprenante, la conseillère est non seulement perçue comme une personne-ressource, mais elle passe aussi un temps de conseil plus important que les autres conseillères à la préparation des ressources. Nous pouvons en conclure qu'il existe une certaine influence entre le conseiller et l'apprenant sur la manière de définir le rôle du conseiller, selon les logiques d'action que vont privilégier les conseillers en activité (soit des logiques professionnelles définies par le genre du conseil, ou des logiques personnelles). De plus, de la même manière, l'apprenant semble définir des zones d'activité qui lui sont propres : A2 considère que c'est à elle de prendre les décisions sur son apprentissage et par là même restreint l'influence que pourrait avoir la conseillère dans cette activité ; A4 considère qu'elle sait apprendre et limite ainsi l'action de C4 dans cette zone d'activité.

En conclusion, en termes de la description de la relation interpersonnelle qui s'instaure entre le conseiller et l'apprenant, nous avons repéré le choix entre deux stratégies de conseil, concernant le droit à intervenir que s'octroie le conseiller :

- une relation à dominante de recherche d'un *consensus*, qui vise au développement d'une certaine harmonie entre le conseiller et l'apprenant et à l'évitement de toute situation de conflit;
- une relation à dominante de recherche d'une *confrontation*, qui vise le développement par l'apprenant de prises de position et de décision, par le recours à la confrontation, au sens étymologique du terme.

Ces deux stratégies donnent lieu à des formes de négociation différentes. De plus, le rôle pédagogique de la négociation diffère. Dans le premier cas, la négociation vise le

développement d'une relation interpersonnelle favorisant le déroulement de l'apprentissage dans les meilleures conditions « émotionnelles » possibles, tandis que, dans le deuxième cas, elle vise le développement par l'apprenant d'une réflexion sur son apprentissage, le rôle interactif du conseiller permettant une prise de distance et de conscience chez l'apprenant.

Dans ce chapitre, nous avons abordé la relation de conseil sous plusieurs aspects afin d'en montrer la spécificité par rapport aux autres relations formatives, spécificité qui tient au double objectif formatif et autonomisant de l'entretien de conseil. Dans un premier temps, nous avons mis au jour, à partir des interviews individuelles auprès des conseillères, que la question de la relation de conseil est, dans notre corpus, au *cœur de la réflexion* sur les pratiques de conseil. Les échanges qui ont eu lieu pendant les entretiens d'autoconfrontation croisée ont porté principalement sur la notion de directivité dans l'interaction de l'entretien de conseil, cette directivité étant perçue par les conseillères comme un frein à l'autonomisation de l'apprenant. Nous avons ainsi répertorié les différentes formes de directivité dans les pratiques de conseil et les stratégies de compensation auxquelles recourent les conseillères pour atténuer leur position dominante dans la relation de conseil (9.1).

L'étude des pratiques discursives des conseillères lors des entretiens de conseil a montré la double nature de la relation de conseil. Il s'agit d'une *relation formative* et d'une *relation interpersonnelle*, dans la mesure où les conseillères portent une attention particulière à l'établissement d'une relation plus symétrique entre elles et les apprenants. L'analyse des taxèmes et des relationnèmes dans les pratiques discursives des participants met également au jour cette ambivalence entre rapport de domination et de proximité dans l'entretien de conseil (9.2).

L'analyse de la structuration de l'entretien de conseil en différentes séquences a permis de montrer la *complexité du rapport de places* dans l'entretien de conseil et sa variabilité, en fonction des moments d'entretien de conseil et des dyades apprenants/conseillers. Il est également ressorti de cette analyse une ambivalence dans les thèmes discutés dans l'entretien de conseil entre des thèmes « professionnels » qui concernent l'apprentissage des langues, l'organisation de l'apprentissage, etc., et des thèmes « personnels », introduisant des séquences de conversation dans l'entretien de conseil (9.3).

L'étude des interviews individuelles auprès des apprenants a permis de mettre en perspective la notion de directivité des conseillères, telle qu'elle est perçue par les apprenants. Les apprenants ressentent le besoin d'être encadrés, suivis, soutenus, dans leur apprentissage,

mais à leur rythme et selon leurs besoins. Les conseillères se trouvent dans l'obligation de veiller à la *négociation de leur intervention*, pour ne pas les imposer, et se voient ainsi contraintes d'inventer *un nouveau mode de relation au savoir et à l'apprenant* (9.4).

Ainsi, la relation de conseil relève d'une véritable gageure en termes de positionnement par rapport à l'apprenant. Il s'agit pour le conseiller d'être « une tête au dessus de l'apprenant » pour solliciter l'apprentissage, et d'être à ses côtés, en retrait, en écoute, pour stimuler sa prise en charge de l'apprentissage. Les questionnements autour de la relation de conseil ont à nouveau permis de mettre au jour les tensions qui traversent l'activité de conseil, entre *relation formative et relation interpersonnelle*, et entre *relation formative et relation autonomisante*. Nous nous interrogerons, dans le chapitre suivant, sur les finalités formatives des différentes relations mises en place.

Chapitre 10 : Une pluralité de dynamiques formatives dans l'entretien de conseil

Nous abordons, dans ce chapitre, les pratiques formatives de l'entretien de conseil. Après nous être interrogée sur le rôle de la structuration de l'interaction de l'entretien de conseil dans le développement de l'autonomisation de l'apprenant, nous montrerons, dans ce dixième chapitre, par l'analyse des entretiens de conseil, que les entretiens de conseil sont des situations d'apprentissage qui contribuent à l'autonomisation de l'apprenant, d'une part, en nous interrogeant sur la nature de l'apprentissage qui a lieu dans les entretiens de conseil, et, d'autre part, sur la nature des verbalisations que font les apprenants de leur travail autonome et sur la dynamique formative que permet l'échange de parole avec le conseiller.

10.1- Nature de l'apprentissage et de ses modalités de construction dans l'interaction de l'entretien de conseil

10.1.1- Apprendre à apprendre et apprendre la langue

Comme a permis de le montrer l'analyse de la structuration des entretiens de conseil en séquences thématiques, l'entretien de conseil apparaît plutôt comme une aide à l'apprentissage en autodirection que comme une aide à la réalisation des activités linguistiques, sur l'ensemble des quatre séries. Certes, ces dernières activités peuvent donner lieu, dans l'entretien de conseil, à un temps de travail particulier- temps de travail qui apparaît dans la classification proposée dans la séquence de « travail collaboratif »¹⁷⁰. Ainsi, dans la

¹⁷⁰ Cf. tableaux, p. 231.

série 2, nous relevons des temps de travail autour des explications grammaticales (*would, should, shall*, et la différence entre les temps continus et simples en anglais) et, dans la série 4, des temps de travail autour de la vérification de l'activité linguistique – une traduction- faite par l'apprenante. Néanmoins, ces pratiques apparaissent comme mineures, en termes de volume de parole, au regard de l'ensemble des séquences pédagogiques réalisées dans l'entretien de conseil : cela correspond à 0% pour les séries S1 et S3, à 12% pour S2 et 7% pour S4¹⁷¹. De plus, les conseillères du corpus ont une attitude ambivalente face au conseil linguistique qu'elles apportent à l'apprenant. Les propos des conseillères sur leur pratique de conseil, recueillis dans les interviews individuelles et les entretiens en autoconfrontation croisée, montrent qu'elles ne considèrent pas que le conseil linguistique relève directement de leur fonction de conseillère. Toutefois, au même titre que d'autres formes d'aide à l'apprentissage qu'apportent les conseillères, le conseil linguistique permet de donner de nouveaux repères à l'apprenant, comme le souligne C3, lors de l'interview individuelle,

« quand j'ai appris à être conseillère on disait il faut pas donner de conseils linguistiques bien et en fait le conseil linguistique ben face à quelqu'un qui est un peu **en demande de langue** euh lui refuser ce conseil linguistique c'est euh d'abord je trouve ça cruel je suis pas sûre que ça l'aide à mieux apprendre je suis vraiment pas persuadée de ça non non et euh / voilà je pense que cette approche concrète aussi / oui pour moi le besoin premier de ces personnes pour moi **les gens ils s'inscrivent dans [D1] pas pour apprendre à apprendre mais pour apprendre une langue et moi mon boulot c'est de faire tout ce que je peux pour leur donner les moyens d'apprendre cette langue** » (EIC, C3, p.808).

D'une certaine façon, le conseil linguistique permet aussi au conseiller de sauver la face de l'apprenant, dans un travail de figuration, et peut-être même de maintenir une relation harmonieuse dans l'entretien de conseil, dans la mesure où le manque de réponse serait vécu par l'apprenant comme un élément négatif pour son apprentissage.

La plus grande partie du temps de l'entretien de conseil concerne donc l'apprendre à apprendre. Si l'on se réfère aux différentes séquences répertoriées ci-avant¹⁷², nous constatons que les séquences ne correspondent pas toutes aux mêmes activités d'apprentissage pour l'apprenant. Ainsi, *l'activité de compte-rendu* permet à l'apprenant de parler de ses méthodes d'apprentissage. En termes d'activité langagière, l'apprenant relate ses différentes expériences d'apprentissage et les évalue, en termes de performance et/ou de satisfaction. Dans les entretiens de conseil, le compte-rendu effectué par l'apprenant prend une forme tantôt plutôt monogale, tantôt plutôt dialogale, selon le nombre d'interventions du conseiller. En termes

¹⁷¹ Cf. tableaux p. 232.

¹⁷² Cf. p. 227-228.

d'activité cognitive, l'apprenant donne cohérence à ses expériences, les objectivise pour pouvoir les évaluer et/ou les analyser. C'est une étape de *prise de distance* par rapport à ce qu'il a vécu.

L'activité de *préparation de l'apprentissage* a pour objectif de permettre à l'apprenant de concevoir ses activités d'apprentissage futures. En termes d'activité langagière, l'apprenant participe aux propositions formulées par le conseiller. C'est une étape fortement dialogale et dialogique, dans le sens où elle peut donner lieu à des discussions, des confrontations de point de vues, etc. En termes d'activité cognitive, l'apprenant organise son apprentissage, réalise des choix, prend des décisions, planifie et prend la responsabilité de son apprentissage. C'est une étape de *prise de décision et de direction*.

L'activité de *bilan* n'a lieu que lors du dernier entretien de conseil entre les participants. Cette étape, comme nous l'avons vu, est largement prise en charge par l'apprenant qui y trouve un espace de parole pour revenir sur son apprentissage, en termes d'activités et de performance, mais aussi sur son vécu d'apprentissage, en termes d'affect, de satisfaction, de peurs, de plaisir, etc. Il y aborde également la manière dont il a vécu les entretiens de conseil et son expérience du dispositif. En termes d'activité langagière, il s'agit d'un discours *évaluatif* et *rétrospectif*. Toutefois, il s'agit aussi d'un discours *prospectif*, dans la mesure où le conseiller profite de cet hors-temps, dans la formation, pour préparer l'après-formation. Cette étape peut-être plutôt monologale comme dans les séries 1 et 2, dans lesquelles le bilan occupe respectivement 38% et 17% des échanges- en termes de tours de parole, ou au contraire, plutôt dialogale, comme dans les séries 3 et 4, dans lesquelles ce temps d'échange est respectivement de 58% et de 56%- en termes de tours de parole. En termes d'activité cognitive, l'apprenant met en perspective l'ensemble de son apprentissage et conçoit de nouvelles démarches d'apprentissage.

L'activité de *présentation des ressources* se distingue des trois précédentes dans la mesure où elle est majoritairement réalisée et conduite par le conseiller. En termes d'activité langagière, l'apprenant intervient assez peu, sinon par des questions sur le contenu linguistique ou les modalités de réalisation des activités présentées. Cette séquence peut être menée par le conseiller de manière dialogale ou monologale, selon la nature de l'activité d'apprentissage qu'il adopte avec l'apprenant, activité qui peut être plus ou moins constructive et donc participative. Il peut envisager ses interventions auprès de l'apprenant de manière très collaborative ou peu collaborative. En termes d'activité cognitive, l'apprenant s'approprie de nouvelles ressources et de nouvelles façons de faire. Il y construit des critères et des repères à travers les démarches d'évaluation des ressources, d'interprétation des

exercices et les exemples d'utilisation proposés par le conseiller. C'est une étape d'appropriation au niveau conceptuel et méthodologique.

En reprenant les quatre séquences principales des entretiens de conseil observés, en termes de volume de parole, nous avons cherché à souligner que l'apprendre à apprendre prend des formes multiples dans l'entretien de conseil, et se met en place à travers des activités langagières et cognitives différentes. Cela permet à l'apprenant d'envisager sous différentes facettes ses activités d'apprentissage et son parcours d'apprentissage. L'apprenant développe, par ses différentes étapes, une posture d'apprenant différente de celle qui est la sienne dans les situations d'apprentissage hétérodirigée. L'entretien de conseil lui permet de prendre du temps pour penser son apprentissage, se regarder apprendre (en termes de retour sur ses pratiques) et s'écouter apprendre (en termes de retour sur ses affects). L'apprenant y construit une posture évaluative, qui lui permet de prendre des directions –conserver les mêmes objectifs, les mêmes pratiques ou en adopter de nouvelles. Par l'échange avec le conseiller, l'apprenant adopte une posture participative, qui lui permet de prendre des décisions – conforter son opinion ou la faire évoluer. Toutefois, que peut-on dire du contenu de l'apprentissage de l'entretien de conseil ? De quelle manière permet-il le développement de l'autonomisation de l'apprenant ?

10.1.2- Mise en place de savoirs objectifs et subjectifs

Nous avons analysé les discours de l'apprenant et du conseiller dans l'entretien de conseil en nous centrant sur la nature des différents adjectifs qu'ils emploient, pour parler des ressources, des démarches, des critères, des savoirs et des savoir-faire, sur deux entretiens de conseil pour chaque série. Nous sommes partie du fait qu'une grande partie du discours de l'entretien de conseil est un *discours évaluatif*, qu'il s'agisse de l'évaluation faite par l'apprenant lorsqu'il décrit son apprentissage ou choisit des ressources et activités, ou qu'il s'agisse de l'évaluation faite par le conseiller des ressources et démarches choisies par l'apprenant ou proposées dans le cadre du conseil. Nous avons choisi d'analyser les adjectifs utilisés par l'apprenant et le conseiller, de façon à percevoir quelle est la nature des discours de l'un et de l'autre. S'agit-il d'un discours conceptuel, objectif, ou plutôt un discours subjectif, porteur de normes et de valeurs ?

10.1.2.1- Un double discours pour appréhender l'apprentissage

Pour notre relevé, nous avons choisi à chaque fois un entretien de conseil situé à l'initiale de la formation – la première fois que l'apprenant rend compte de son travail- et un entretien de conseil en fin de formation, de façon à percevoir une éventuelle évolution dans le discours des participants. Nous avons ainsi analysé, pour chaque série, les entretiens de conseil suivants :

Pour la série 1 : EC1- **EC2**- EC3- **EC4**- EC5¹⁷³-EC6 ;

Pour la série 2 : EC1- **EC2**-EC3-EC4-EC5-EC6-EC7-EC8-**EC9**-EC10-EC11 ;

Pour la série 3 : EC1-EC2-**EC3**-EC4-EC5-EC6-EC7-**EC8**-EC9 ;

Pour la série 4 : EC1-**EC2**-EC3-**EC4**-EC5.

L'analyse des descripteurs employés par l'apprenant et le conseiller permet de distinguer deux catégories de descripteurs :

- les descripteurs *objectifs*, qui rendent compte de la réalité telle qu'elle est (discours épistémologique) ;
- les descripteurs *subjectifs*, qui témoignent d'une certaine subjectivité de la part de l'énonciateur dans la réalité qu'il décrit (discours identitaire).

Pour les huit entretiens analysés, nous obtenons la répartition suivante

Série 1

EC2	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	6 (15%)	34 (85%) ¹⁷⁴	40 (100%)
Conseiller	16 (41%)	23 (59%)	39(100%)

EC4	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	4 (18%)	18 (82%)	22 (100%)
Conseiller	6 (40%)	14 (70%)	20(100%)

Série 2

EC2	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	2 (5%)	37 (95%)	39(100%)
Conseiller	12 (24%)	39 (76%)	51(100%)

EC9	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	8 (15%)	44 (85%)	52(100%)
Conseiller	13 (30%)	31 (70%)	44(100%)

¹⁷³ L'entretien 5 a été réalisé dans cette série par un autre conseiller que le conseiller de la série.

¹⁷⁴ Nous soulignons les valeurs les plus élevées.

Série 3

EC3	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	3 (7%)	43 (93%)	46(100%)
Conseiller	34 (31%)	76 (69%)	110(100%)

EC8	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	3 (13%)	21 (87%)	24(100%)
Conseiller	17 (42.5%)	23 (57.5%)	40(100%)

Série 4

EC2	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	10 (23%)	33 (77%)	43(100%)
Conseiller	21 (36%)	38 (64%)	59(100%)

EC4	Discours objectif	Discours subjectif	Total des descripteurs
Apprenant	16(33%)	33 (66%)	49(100%)
Conseiller	22 (43%)	30 (56%)	52(100%)

Tableau 20 : Comparaison de la nature du discours dans l'entretien de conseil, Série 1, 2, 3, 4.

Nous en déduisons que :

- Le discours prédominant dans l'entretien de conseil semble être, d'après notre relevé, un *discours subjectif*. Le conseiller et l'apprenant utilisent davantage de descripteurs subjectifs qu'objectifs ;
- Le discours du conseiller est toutefois *plus objectif que celui de l'apprenant*, dans la mesure où il recourt davantage que ce dernier à des descripteurs objectifs, dans ses pratiques discursives ;

En termes d'évolution entre les deux entretiens de conseil par série, l'apprenant et le conseiller ont tendance à *augmenter le nombre de descripteurs objectifs* entre le début et la fin de la session d'apprentissage. L'apprenant tendrait à recourir à moins de descripteurs subjectifs entre le début et la fin de la session d'apprentissage. L'évolution du discours du conseiller est, quant à elle, plus aléatoire : le conseiller augmente le nombre de descripteurs subjectifs dans S1 tandis que C2, C3 et C4 diminuent la subjectivité de leur discours.

Notre relevé ne portant que sur huit des trente-trois entretiens de conseil que contient le corpus, nous avons surtout cherché à dégager des tendances et des pistes d'appréhension de la nature du discours qui circule dans l'entretien de conseil. Il semblerait qu'il y ait bien deux types de discours – un discours objectif et un discours subjectif- et que le discours subjectif soit la coloration principale du discours de l'entretien de conseil. Toutefois, ce discours est

pris en charge de manière inégale entre l'apprenant et le conseiller. Qu'en conclure ? L'entretien de conseil serait ainsi le lieu de la rencontre de deux *subjectivités* et le lieu d'une subjectivation, dans le sens du développement d'un point de vue subjectif, individuel et personnel chez l'apprenant. La dynamique intersubjective serait l'une des caractéristiques de la relation de conseil.

10.1.2.2- La subjectivité dans le discours de l'entretien de conseil

Nous avons ensuite interrogé la nature du discours *subjectif* observé, à partir des catégories proposées par C. Kerbrat-Orecchioni (1980) pour étudier la subjectivité dans le langage. Selon elle, il est possible de distinguer plusieurs catégories d'adjectifs subjectifs. Elle distingue ainsi deux types d'adjectifs subjectifs : les *affectifs* et les *évaluatifs*. Elle distingue, dans la catégorie des évaluatifs, les évaluatifs *non-axiologiques* (qui ne portent pas de jugement de valeur) et les évaluatifs *axiologiques* (qui portent un jugement de valeur et manifeste l'engagement de l'énonciateur).

Dans notre corpus, ces catégories correspondent, à titre d'exemple, aux adjectifs suivants :

Adjectifs <i>affectifs</i> : « c'est épuisant », « satisfaite », « contente », « travail monstrueux », « c'est moins séduisant » ;
Adjectifs évaluatifs <i>non-axiologiques</i> : « des petits exercices », « c'est des choses simples », « c'est assez précis », « c'est assez dirigé » ;
Adjectifs évaluatifs <i>axiologiques</i> : « c'est intéressant comme travail », « c'est une bonne estimation de votre temps », « c'est important », « c'est bien », « c'est utile ».

Nous obtenons pour les huit entretiens étudiés la distribution suivante¹⁷⁵ :

Série 1

EC2	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Évaluatifs axiologiques	Évaluatifs non axiologiques
Apprenant	34 (85%)	9 (22.5%)	12 (30%)	13 (32.5%) ¹⁷⁶
Conseiller	23 (59%)	1 (3%)	14 (36%)	8 (20%)

EC4	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Évaluatifs axiologiques	Évaluatifs non axiologiques
Apprenant	18 (82%)	1 (5%)	11 (50%)	6 (27%)
Conseiller	14 (70%)	2 (10%)	0 (0%)	12 (60%)

¹⁷⁵ Le discours subjectif total correspond au total des marqueurs de la subjectivité repéré dans le discours des participants et cité p.250.

¹⁷⁶ Nous soulignons les valeurs les plus élevées.

Série 2

EC2	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	37 (95%)	13 (33%)	4 (10%)	20 (52%)
Conseiller	39 (76%)	4 (8%)	22 (43%)	13 (25%)

EC9	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	44 (85%)	21 (41%)	11 (21%)	12 (23%)
Conseiller	31 (70%)	4 (9%)	17 (38%)	10 (23%)

Série 3

EC3	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	43 (93%)	13 (28%)	16 (35%)	14 (30%)
Conseiller	76 (69%)	20 (18%)	29 (26%)	27 (25%)

EC8	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	21 (87%)	7 (29%)	7 (29%)	7 (29%)
Conseiller	23 (57.5%)	6 (15%)	9 (22.5%)	8 (20%)

Série 4

EC2	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	33 (77%)	12 (28%)	12 (28%)	9 (21%)
Conseiller	38 (64%)	9 (15%)	10 (17%)	19 (32%)

EC4	Discours subjectif total	Adjectifs et verbes affectifs	Evaluatifs axiologiques	Evaluatifs non axiologiques
Apprenant	33 (66%)	15 (31%)	7 (14%)	11 (22%)
Conseiller	30 (56%)	8 (15%)	14 (27%)	8 (15%)

Tableau 21 : Discours subjectif dans l'entretien de conseil, Série 1, 2, 3, 4.

La répartition des adjectifs selon les catégories présentées et les participants rend d'abord compte de la variabilité des discours qui ne peut être détaché du style personnel de chacun. Par exemple, le discours de A2 est fortement affectif par rapport aux autres apprenants. Il est difficile de savoir si cela tient à un style personnel ou à la situation d'apprentissage. Toutefois, nous repérons deux tendances principales :

- le discours de l'apprenant est plus affectif que celui du conseiller ;
- le discours du conseiller est plus axiologique que celui de l'apprenant. Ainsi, même dans son discours subjectif, il y a cette volonté chez le conseiller d'axiologiser le travail de l'apprenant. Selon nous, le discours axiologique du conseiller se situe à la limite du discours objectif, dans la mesure où il vise le développement par l'apprenant de critères raisonnés pour son apprentissage.

Nous pouvons en conclure que le discours qui se crée dans l'échange de l'entretien de conseil permet la circulation, et, d'une certaine manière, la mise en place de quatre catégories de repères pour aborder, comprendre et évaluer l'expérience d'apprentissage :

- un discours conceptuel, objectif ;
- un discours personnel, affectif ;
- un discours normatif, axiologique ;
- un discours pragmatique, non-axiologique.

L'apprenant apprend à élargir ses moyens de perception de son apprentissage, en développant de nouvelles catégories de descripteurs.

10.1.2.3- Un discours objectif porteur de savoirs sur l'apprendre et pour apprendre

L'analyse des expressions relevant du discours *objectif* permet de les classer en deux catégories : les termes renvoyant à la culture langagière et ceux renvoyant à la culture d'apprentissage. Par exemple, nous classons ce qui relève de la description de la langue, les variétés d'accents, la distinction entre un code oral et un code écrit, dans la culture langagière, tandis que nous classons ce qui relève de la description de la situation d'apprentissage, la dénomination des activités, des ressources, des objectifs d'apprentissage, dans la culture d'apprentissage.

Ex : nous recourons à la catégorie « dénomination de l'aptitude langagière », pour décrire le fait que la conseillère, par exemple, parle de compréhension orale ou d'expression écrite, pour décrire l'activité de l'apprenant. De même, nous recourons à la catégorie « type de ressources », pour décrire le fait que l'apprenant utilise « transcription », « méthode », « documents authentiques » pour décrire les supports d'apprentissage.

Sur les huit entretiens analysés, nous obtenons le classement suivant par participant et par entretien :

Série 1 :

EC2, Apprenant S1	Descripteurs Objectifs	EC2, S1 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	Evaluation quantifiée performance; Dénomination de la méthodologie; Dénomination de l'activité	Compte-rendu	Description besoins langagiers (2X ¹⁷⁷); Dénomination de l'objectif d'apprentissage; Description du code oral (2X)
Organisation apprentissage	Type de vocabulaire; Type de situation langagière	Organisation apprentissage	Dénomination des aptitudes langagières; Descriptions variété d'accents (2X); Description des activités (5X); Objectifs langagiers;
Digression apprentissage	Description code langagier	Digression apprentissage	Description variété d'accents
		Digression hors-sujet	Description code langagier
Culture langagière	3	Culture langagière	10
Culture d'apprentissage	3	Culture d'apprentissage	6

EC4, Apprenant S1	Descripteurs Objectifs	EC4, S1, Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	Type situation langagière	Compte-rendu	Description code langagier
Organisation apprentissage	Type situation langagière (3X)	Organisation apprentissage	Dénomination de l'objectif d'apprentissage; Description code langagier
Présentation des ressources	0	Présentation des ressources	Type de ressources (2X); Variétés d'accent
Culture langagière	4	Culture langagière	3
Culture d'apprentissage	0	Culture d'apprentissage	3

Tableau 22 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 1.

¹⁷⁷ Nous plaçons entre parenthèse le nombre d'occurrences de l'indicateur relevé. Les indicateurs sans parenthèse n'apparaissent qu'une seule fois.

Série 2 :

EC2, Apprenant S2	Descripteurs Objectifs	EC2, S2 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	Evaluation quantifiée de la compréhension; Description code langagier	Compte-rendu	Type de ressources; Description code langagier (4X)
Organisation apprentissage	0	Organisation apprentissage	Type d'activités
Présentation des ressources	0	Présentation des ressources	Type de ressources; Description code langagier; Type d'activités; Variété de langue (2X) ; Dénomination aptitude langagière
Culture langagière	1	Culture langagière	8
Culture d'apprentissage	1	Culture d'apprentissage	4

EC9, Apprenant S2	Descripteurs Objectifs	EC9, S2 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	Description code langagier; Objectif langagier; Situation langagière; Variété de langue; Type de ressources (2X) ; Type d'activité; Dénomination aptitude langagière	Compte-rendu	Objectif langagier; Code langagier; Type de ressources ; Type d'activités (2X) ; Type de ressources
Organisation apprentissage	0	Organisation apprentissage	Objectif langagier (2X) ; Dénomination aptitude langagière; Type de ressources ;
Présentation des ressources	0	Présentation des ressources	Code langagier; Variété langue
Travail linguistique	0	Travail linguistique	Description catégorie grammaticale
Culture langagière	8	Culture langagière	8
Culture d'apprentissage	0	Culture d'apprentissage	5

Tableau 23 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 2.

Série 3 :

EC3, Apprenant S3	Descripteurs Objectifs	EC3, S3 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	Description objectif langagier	Compte-rendu	Dénomination aptitude langagière (2X) ; Variété de langues
Organisation apprentissage	Dénomination type de ressources	Organisation apprentissage	Dénomination objectif d'apprentissage (3X) ; Dénomination Type de ressources (3X) ; Dénomination aptitude langagière
Présentation des ressources	0	Présentation des ressources	Type de ressources (9X) ; Objectif d'apprentissage; Code langagier (2X) ; Variété de langue (4X) ; Type d'activités (2X)
Digression apprentissage	Dénomination type de ressources	Digression apprentissage	Catégories grammaticales (2X)
Culture langagière	1	Culture langagière	11
Culture d'apprentissage	2	Culture d'apprentissage	16

EC8, S3 Apprenant	Descripteurs Objectifs	EC8, S3 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu	0	Compte-rendu	Type de ressources (2X) ; Objectif d'apprentissage; Evaluation performance langagière; Situation langagière
Organisation apprentissage	Type de ressources	Organisation apprentissage	Type de ressources (6X) ; Type d'activité; Evaluation production langagière
Digression apprentissage	Type de ressources (2X)	Digression apprentissage	Variété de langue (2X) ; Description éléments de phonologie; Type de ressources
Culture langagière	0	Culture langagière	6
Culture d'apprentissage	3	Culture d'apprentissage	11

Tableau 24 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 3.

Série 4 :

EC2, Apprenant	S4	Descripteurs Objectifs	EC2, S4 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu		Type de ressources (5X) ; Niveau de compétence langagière; Type de langue; Situation langagière	Compte-rendu	Type de ressources (2X) ; Catégories grammaticales
Organisation apprentissage		Type de ressources	Organisation apprentissage	Situation d'apprentissage (3X) ; Type d'activité (4X) ; Variété de langue; Evaluation production langagière; Code langagier (3X) ; Objectif langagier (2X) ; Type de ressources; Dénomination aptitude langagière
			Travail collectif	Catégorie grammaticale
			Présentation ressources	Variété de langue; Genre de discours
Culture langagière	3		Culture langagière	10
Culture d'apprentissage	6		Culture d'apprentissage	11

EC4, Apprenant	S4	Descripteurs Objectifs	EC4, S4 Conseiller	Descripteurs Objectifs
Compte-rendu		Type de situation langagière (2X) ; Code langagier (3X) ; Catégorie grammaticale; Type de discours; Type de langue; Objectif langagier (2X) ; Type de ressources (2X) ;	Compte-rendu	Code langagier (3X) ; Variété de langue (2X) ; Type de ressources
Organisation apprentissage		Type de langue; Type d'activité (2X) ;	Organisation apprentissage	Variété de langue (2X) ; Type de discours; Type d'activité
Présentation des ressources		Type de ressources	Présentation ressources	Type de ressources (7X) ; Variété de langue (3X) ; Type de discours; Objectif langagier
Culture langagière	11		Culture langagière	13
Culture d'apprentissage	5		Culture d'apprentissage	9

Tableau 25 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 4.

L'entretien de conseil permet à l'apprenant et au conseiller de se construire des repères par rapport à des savoirs relevant de la culture langagière (qu'est-ce qu'une langue ?) et de la culture d'apprentissage (qu'est-ce qu'apprendre une langue?), selon la définition de H. Holec (1990). Le discours du conseiller contient davantage de descripteurs objectifs pour les deux cultures susmentionnées. Nous notons également que l'apprenant augmente, en général, l'usage de descripteurs objectifs dans le temps de la session d'apprentissage, mais l'augmentation est différente selon la culture d'apprentissage et la culture langagière. A1, A2 et A4 augmentent principalement leurs descripteurs en termes de culture langagière (respectivement, +1 ; +7 et +8), tandis que A3 augmente plutôt ses descripteurs en termes de culture d'apprentissage (+1), même si cela reste assez faible numériquement. Pour nous, ce relevé permet davantage de montrer que le discours de l'entretien de conseil est porteur de savoirs spécifiques et qu'il y a bien appropriation par l'apprenant de ce discours expert pour verbaliser son apprentissage.

Nous en concluons que la situation d'entretien de conseil est bien une situation d'apprentissage dans la mesure où le discours du conseiller et de l'apprenant est porteur de contenus d'apprentissage, et qu'il semble y avoir une progression vers l'appropriation d'un discours objectif chez l'apprenant. Notre analyse a montré que l'apprentissage qui prend place dans l'entretien de conseil concerne l'apprendre à apprendre et que cet apprendre à apprendre peut se définir en termes de critères pour comprendre et concevoir son apprentissage. L'échange avec le conseiller permet à l'apprenant de développer différents modes d'appréhension de son apprentissage, qui relève d'un registre objectif et d'un registre affectif.

10.1.2.4- Aide à la mise en place de repères : les savoirs de la pratique

A partir des évaluatifs axiologiques et non-axiologiques repérés dans les huit entretiens susmentionnés, nous avons cherché à vérifier s'il y avait la mise en place d'un système de normes et de valeurs par la circulation du discours dans l'entretien de conseil. Pour cela, nous avons étendu notre analyse à l'ensemble des trente-trois entretiens de conseil du corpus, mais en ciblant la récurrence des termes qui nous apparaissaient les plus utilisés dans l'ensemble des entretiens, quelle que soit la série.

Nous avons obtenu le relevé suivant par série et par participants :

Série 1

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	7	6
Il faut/ il faudrait	69	23
Il vaudrait mieux	8	1
doit	9	7
conseil	1	0
intéressant	12	75
Utile/inutile	4	5
Facile/difficile	18	27
Bien	57	55
Bon/bonne	9	8
Total	194	207

Série 2

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	25	0
Il faut/ il faudrait	235	81
Il vaudrait mieux	3	3
doit	82	20
conseil	8	0
intéressant	53	14
Utile/inutile	32	0
Facile/difficile	67	30
Bien	119	102
Bon/bonne	22	8
Total	646	258

Série 3

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	34	0
Il faut/ il faudrait	24	20
Il vaudrait mieux	3	1
doit	15	3
conseil	1	0
intéressant	10	10
Utile/inutile	16	0
Facile/difficile	25	11
Bien	153	79
Bon/bonne	14	8
Total	295	132

Série 4

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	11	4
Il faut/ il faudrait	9	4
Il vaudrait mieux	1	2
doit	5	7
conseil	0	0
intéressant	3	6
Utile/inutile	5	1
Facile/difficile	25	37
Bien	41	31
Bon/bonne	11	10
Total	111	102

Tableau 26 : Analyse des évaluatifs dans le discours de l'apprenant et du conseiller, Série 1, 2, 3, 4.

Nous observons par ce relevé que les conseillers ont recours à un large répertoire de descripteurs qui permettent de construire des repères par rapport à des normes et des valeurs concernant les démarches d'apprentissage et les situations d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant. L'apprenant, quant à lui, ne recourt pas à l'ensemble des vocables qui circulent dans les discours de l'entretien de conseil. En outre, l'analyse détaillée, entretien par entretien, pour chaque série, présentée en annexe¹⁷⁸ montre que l'apprenant construit des repères pour l'apprentissage au fur et à mesure des entretiens de conseil. Nous pouvons également parler d'appropriation d'un discours porteur de repères pour l'apprentissage en autonomie.

L'ensemble des descripteurs, porteurs de normes et de valeurs, utilisés peut se classer en trois catégories :

- les descripteurs portant sur un *changement de pratiques* constaté ou visé (de « important » à « conseil ») ;
- les descripteurs portant sur la *situation d'apprentissage* (de « intéressant » à « facile ») ;
- les descripteurs portant sur la *subjectivité dans l'évaluation* de l'apprentissage (bon/bien).

Nous obtenons ainsi la répartition suivante pour l'ensemble des entretiens de conseil¹⁷⁹ :

Série 1 :

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Changement de pratiques	48.45%	17.87%
Situation d'apprentissage	17.5%	52%
Subjectivité de l'évaluation	34.02%	30.43%

Série 2 :

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Changement de pratiques	54.6%	40.31%
Situation d'apprentissage	23.5%	17.05%
Subjectivité de l'évaluation	22%	42.6%

Série 3 :

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Changement de pratiques	26.10%	18%
Situation d'apprentissage	17.28%	16%
Subjectivité de l'évaluation	56.6%	66%

Série 4 :

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Changement de pratiques	23.42%	16.6%
Situation d'apprentissage	29.72%	43%
Subjectivité de l'évaluation	47%	40%

Tableau 27 : Analyse des normes et valeurs dans le discours des participants, Série 1, 2, 3, 4.

¹⁷⁸ Cf. Annexe, Annexe 6, p. 356-363.

¹⁷⁹ Les valeurs en gras correspondent au plus fort pourcentage par participants.

La construction de repères, telle qu'elle apparaît dans notre relevé, selon les descripteurs choisis, semble contingente des participants. Si C1 et C2 ont un discours qui portent plus largement sur la transformation des pratiques d'apprentissage de l'apprenant, C3 et C4 ont adopté un discours davantage centré sur la subjectivité des évaluations. Dans le cas de la série 3, cela pourrait participer d'une stratégie de conseil fondée sur l'encouragement et sur le choix opéré par C3 de soutenir la satisfaction de l'apprenant dans son apprentissage de la langue, plutôt que d'axer son discours sur le développement d'un changement de pratiques ou d'une réflexion sur la situation d'apprentissage. Dans le cas de S4, A4 n'a pas mis en place de réelles situations d'apprentissage, dans la mesure où son apprentissage s'est organisé autour des conversations avec les locuteurs natifs afin d'évaluer ses performances. Le discours de C4, axé sur la subjectivité de l'évaluation, peut là aussi renvoyer à une certaine pédagogie positive, permettant de soutenir la motivation de moins en moins forte de A4. Néanmoins, nous n'avons pas recueilli de commentaires croisant nos hypothèses dans l'interview individuelle pour C4. Il semblerait toutefois que la mise en place de repères permise par l'échange entre l'apprenant et le conseiller dans l'entretien de conseil touche les trois domaines dégagés et que le soutien psychologique se manifeste également par des encouragements et une pédagogie positive, et non seulement par des rationalisations de l'expérience et de l'évaluation de cette expérience, comme le laisserait entendre une description en termes d'objectivation des difficultés et des réussites (Gremmo M-J. 1995).

10.1.3. Aide à la mise en place d'une posture évaluative complexe chez l'apprenant

L'analyse des verbes utilisés par l'apprenant et le conseiller pour porter une évaluation sur l'apprentissage réalisé – dans la séquence de compte-rendu – a permis d'obtenir trois catégories de verbes :

- les verbes d'état indiquant une *évaluation portant sur l'apprenant* ;
- les verbes de sentiment indiquant une *évaluation subjective de la situation d'apprentissage* ;
- les verbes d'opinion indiquant une *évaluation cognitive de la situation d'apprentissage*.

Ces trois catégories rendent compte de deux façons différentes d'appréhender le discours sur l'apprentissage. Dans le premier cas, le langage traduit une *subjectivation* dans la manière de parler de l'apprentissage, par le recours à une centration sur l'apprenant-sujet de son apprentissage et par une centration sur un ressenti. Dans le second cas, le langage traduit une *distanciation* par rapport à l'apprentissage, par le recours à la conceptualisation de l'apprentissage qui engendre une objectivation de l'apprentissage. Selon la manière dont on

parle de son apprentissage, le langage ne crée pas la même relation avec l'apprentissage et donc ne crée pas les mêmes savoirs sur l'apprentissage.

Pour l'ensemble des entretiens de conseil, nous avons retenu les verbes qui apparaissent le plus fréquemment dans les trente-trois entretiens de conseil et nous avons obtenu la distribution suivante¹⁸⁰ :

Série 1

Verbes évaluatifs	Conseiller	Pourcentage	Apprenant	Pourcentage
Etre (verbe d'état)	25	26%	34	22.5%
Aimer	4	13.5%	2	13.25%
Avoir du mal	5		17	
Avoir peur	4		1	
Avoir l'impression	7	60.5%	21	64.25%
Penser	20		56	
Croire	18		15	
Trouver	13		5	
Total	71	100	151	100

Série 2

Verbes évaluatifs	Conseiller	Pourcentage	Apprenant	Pourcentage
Etre (verbe d'état)	28	9%	31	15%
Aimer	14	6%	40	36%
Avoir du mal	4		35	
Avoir peur	0		1	
Avoir l'impression	22	85%	5	49%
Penser	185		58	
Croire	35		35	
Trouver	16		8	
Total	304	100	213	100

Série 3

Verbes évaluatifs	Conseiller	Pourcentage	Apprenant	Pourcentage
Etre (verbe d'état)	27	21%	41	37%
Aimer	25	25%	23	30%
Avoir du mal	4		9	
Avoir peur/craindre	3		1	
Avoir l'impression	15	54%	6	33%
Penser	34		14	
Croire	20		16	
Trouver	0		0	
Total	128	100	110	100

¹⁸⁰ Nous soulignons les valeurs les plus importantes.

Série 4

Verbes évaluatifs	Conseiller	Pourcentage	Apprenant	Pourcentage
Etre (verbe d'état)	27	30%	34	26%
Aimer	1	10%	5	8%
Avoir du mal	5		2	
Avoir peur	3		3	
Avoir l'impression	4	60%	1	66%
Penser	50		66	
Croire	1		17	
Trouver	0		4	
Total	91	100	132	100

Tableau 28 : Comparaison des verbes évaluatifs, par participants, Série 1, 2, 3, 4.

Le discours de l'apprenant et du conseiller portent sur l'ensemble des points d'évaluation présentés. Sur l'ensemble des séries, le discours du conseiller est d'abord un discours d'opinion et de la rationalisation de l'apprentissage. En cela, notre corpus est conforme au genre conseil, tel qu'il est décrit dans les travaux sur le conseil et tel que l'on décrit les conseillères du corpus, par rapport à leur rôle d'expert de l'apprentissage. De même, le discours de l'apprenant est dans trois séries sur quatre (S1, S2, S4) un discours qui met en place majoritairement une évaluation cognitive du travail réalisé. Toutefois, ce relevé met également au jour la présence d'une forte évaluation subjective chez l'apprenant. Nous en concluons que l'entretien de conseil permet le développement chez l'apprenant d'une posture évaluative. Cette posture évaluative est complexe, puisqu'elle porte sur la façon dont l'apprenant *conçoit et ressent* son apprentissage. Dans la mesure où le travail du conseiller a principalement été décrit, dans les travaux sur le conseil, comme une aide à la conception, à la conscientisation et à la rationalisation¹⁸¹, il semblerait pourtant que le conseiller participe aussi à la subjectivation que l'apprenant développe dans son apprentissage.

Nous en concluons que le travail du conseiller consiste à développer, d'une part, la *professionnalisation* de l'apprenant, en termes de savoirs et de savoir-faire, par un discours majoritairement objectif, et, d'autre part, la *subjectivation* de l'apprenant, en termes de retour sur soi et de rapport à l'apprentissage. L'adoption par l'apprenant d'une posture évaluative par rapport à son apprentissage contribue, dans l'entretien de conseil, à la professionnalisation de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant développe une expertise sur son apprentissage et a la possibilité d'exercer cette expertise lors des entretiens de conseil.

¹⁸¹ CF. point 4.2., p. 69.

Ainsi, l'ensemble des relevés interrogeant les rapports entre le discours de l'entretien de conseil et ses implications sur l'apprentissage de l'apprenant met au jour la présence de deux discours distincts permettant d'appréhender l'apprentissage :

- un *discours objectif* qui vise le développement chez l'apprenant de savoirs afin de conceptualiser l'apprentissage. Ces savoirs et savoir-faire relèvent de la culture langagière et de la culture d'apprentissage. Le conseiller joue un rôle important dans le développement de ces deux cultures, dans la mesure où son discours est porteur, tout au long de la série d'entretiens, de concepts servant à décrire, concevoir et évaluer l'apprentissage. En mobilisant ces concepts, le conseiller les rend disponibles dans l'échange. Ainsi, l'apprenant peut se les approprier pour concevoir d'une nouvelle façon son travail. Nous notons qu'il y a bien développement chez l'apprenant d'un certain nombre de concepts relevant de la culture d'apprentissage et de la culture langagière au cours de la série d'entretiens de conseil. Toutefois, ces concepts ne sont pas égaux en quantité, ni en qualité, pour tous les entretiens, ni pour tous les apprenants. De plus, l'apprenant et le conseiller ne priorisent pas forcément les mêmes catégories pour appréhender la situation d'apprentissage et l'acte d'apprendre.

- un *discours subjectif* qui vise le développement chez l'apprenant de la verbalisation de sa relation au savoir, relation transformée par le passage du paradigme de l'instruction à celui de l'autonomie. Ce discours subjectif domine le discours de l'apprenant. Toutefois, il est également repris- lors des reformulations- et encouragé- lors de questionnements- par le conseiller. Cela montre, d'une part, que l'affect de l'apprenant déborde du discours conceptuel, qui finalement ne permet pas de relater de manière satisfaisante ou suffisante l'apprentissage, tel qu'il a été vécu et perçu par l'apprenant. D'autre part, en témoignant d'une certaine relation au savoir, l'apprenant verbalise et construit les *normes* et les *valeurs* auxquelles il a recours pendant son temps d'apprentissage, et que le discours du conseiller lui permet de valider ou de faire évoluer. Dans la mesure où le discours du conseiller est lui-même porteur de normes et de valeurs, les normes et valeurs du conseiller sont mis à la disposition de l'apprenant. (normes et valeurs expertes vs individuelles) Toutefois, nous ne constatons pas forcément l'adoption par l'apprenant des normes proposées par le conseiller. Ainsi, si l'entretien de conseil permet à l'apprenant de verbaliser un certain nombre de normes et valeurs convoquées et/ou convocables dans son travail, en revanche, il n'engendre pas la transmission systématique de normes et de valeurs.

Les savoirs, les normes et les valeurs construits dans l'entretien de conseil participent de la constitution de repères nécessaires à l'apprenant pour travailler en autonomie. Le passage d'une situation d'apprentissage hétérodirigée à une situation autodirigée transforme le rapport au savoir et à l'apprentissage de l'apprenant. Cela se manifeste par la perte de repères dont les apprenants se font écho par leurs demandes d'information et de soutien, dans l'entretien de conseil. Notre étude montre qu'il s'agit de repères pour l'action et pour développer un rapport à l'action efficient. Ainsi, la posture évaluative que l'apprenant adopte dans l'entretien de conseil lui permet de se distancier par rapport à l'apprentissage vécu, notamment par le recours au langage qui permet de conceptualiser l'apprentissage, et de s'interroger ou de verbaliser sur ce que son apprentissage implique pour lui, en termes d'affects et de conflits de normes.

En reprenant les analyses d'Y. Schwartz (2003) sur les rapports entre le langage et le travail, que nous transposons aux situations d'apprentissage autodirigé, nous pouvons interpréter l'usage des deux registres discursifs susmentionnés comme la manifestation des deux dimensions du travail que sont le travail prescrit et le travail réel, selon la dichotomie dégagée par les travaux en ergonomie. Le registre objectif, en conceptualisant l'action, permettrait l'appréhension du travail sous l'angle du travail prescrit, permettant un retour sur son activité et une transformation de cette activité. En revanche, le registre affectif, rendrait compte de l'engagement de l'apprenant dans son activité, engagement qui le touche en tant que sujet de son apprentissage. Le recours à ce deuxième registre montre que l'activité déborde des cadres conceptuels du langage, et cela correspond au travail réel. Pour Y. Schwartz (2003) :

« **les concepts**¹⁸² sont nécessaires, même s'ils neutralisent l'activité, parce qu'ils **anticipent fondamentalement les situations de travail**, et en même temps, ils sont la manière dont les gens, en s'appropriant ces concepts, vont pouvoir mieux toucher du doigt ce en quoi leur activité est un écart partiel au concept – ce qui est très important pour savoir ce que l'on fait ; et, en même temps, [...], **dans l'activité, les gens vont être pris dans des débats de normes, ce que j'ai appelé des « dramatiques d'usage de soi »**, [...]. L'humanité au travail, c'est toujours une gestion complexe, coûteuse en énergie, je dirais en difficultés, qui appelle à des arbitrages de valeurs dans la dialectique de ce qui est anticipé par les savoirs et de ce qui est en permanence recomposé par l'activité » (Schwartz Y., 2003, p. 139-140).

L'étude ainsi réalisée sur la nature du discours de l'entretien de conseil permet de montrer que l'une des caractéristiques de l'entretien de conseil est de faire advenir un langage *sur* le travail (ici un travail visant un apprentissage), langage qui laisse y apparaître la

¹⁸² Nous soulignons.

complexité de ce travail. L'entretien de conseil cherche donc à appréhender cette complexité. De quelle manière les pratiques langagières de l'apprenant et du conseiller, en considérant le travail dans sa complexité conceptuelle et émotionnelle, participent-elles de l'autonomisation de l'apprenant ? Peut-on observer une distribution significative dans l'utilisation de l'un et de l'autre registre ? Quelles conséquences engendre la prise en compte de l'activité, au sens ergologique du terme, sur la conception de l'action d'apprentissage, et donc sur les moyens mis en œuvre pour cadrer l'action d'apprentissage ? Nous chercherons à répondre à ces questions dans le point suivant.

10.2- Nature de la verbalisation de l'apprenant et son rôle dans le développement d'une posture autonome

Dans les dispositifs étudiés, l'entretien de conseil a pour finalité de permettre à l'apprenant :

- de conscientiser les représentations qui conditionnent la configuration de son apprentissage ;
- de conceptualiser ses manières d'apprendre et de les confronter à d'autres modalités d'apprentissage ;
- de développer des savoirs et des savoir-faire adaptés à la situation d'apprentissage des langues en autodirection ;
- de discuter des succès et des difficultés qu'il a rencontrés pendant son travail en autonomie.

La discussion de l'entretien de conseil implique pour lui un mouvement de *retour* sur sa propre activité et un mouvement d'*ouverture* sur d'autres possibilités pour apprendre. L'entretien de conseil ne vise pas seulement une meilleure connaissance par l'apprenant de lui-même (ce n'est pas un entretien à visée psychologique), ni une meilleure connaissance de ce que signifie apprendre les langues en autodirection (ce n'est pas un apprentissage théorique), il vise principalement la mise en place d'une posture proche de celle du praticien-réflexif, permettant à l'apprenant de faire évoluer ses modalités d'apprentissage en fonction de son projet d'apprentissage et de ses besoins et désirs langagiers. L'entretien de conseil vise donc à outiller l'apprenant, en termes de savoirs et de savoir-faire experts sur l'apprentissage, de manière à le rendre capable de prendre en charge son apprentissage (du projet d'apprentissage à la réalisation des activités), et de mettre en place les moyens lui permettant d'ajuster ses pratiques à son projet d'apprentissage.

L'analyse de la structuration de l'entretien de conseil montre que deux séquences occupent une place importante, en termes de volume général de paroles échangées, par rapport à l'ensemble des séquences répertoriées :

- le compte-rendu d'apprentissage ;
- l'organisation de l'apprentissage à venir.

De plus, dans le corpus, l'organisation du travail à venir occupe une place plus importante en termes de volume de paroles échangées que le compte-rendu sur l'apprentissage effectué, à l'exception de la série 1 (27% et 30% respectivement, pour la série 1 ; 40% et 35 %, pour la série 2 ; 31% et 25% pour la série 3 et 40% et 35% pour la série 4). Ces deux séquences principales permettent de cadrer l'activité d'apprentissage réalisée en autonomie. En effet, par le compte-rendu qu'il fait de son travail, l'apprenant relate ce qu'il a fait et ce qu'il en a pensé ; comment il l'a fait et ce qu'il en a pensé. L'apprenant adopte et développe, dans la mesure où cette posture se construit au fur et à mesure des entretiens de conseil, une posture évaluative, comme nous l'avons mentionné ci-avant¹⁸³ qui porte sur la nature du travail réalisé et sur les démarches employées. De plus, dans la séquence permettant l'organisation de l'apprentissage à venir, l'apprenant prend des décisions concernant le maintien ou le changement :

- de son objectif d'apprentissage et de ses objectifs langagiers ;
- des ressources utilisées ;
- des activités et des démarches utilisées ;
- des modalités de réalisation utilisées ;
- du moment et de la durée envisagée pour réaliser l'apprentissage ;
- du lieu envisagé pour l'apprentissage.

Dans le corpus, les apprenants discutent avec les conseillers de l'ensemble des points. Ils sont abordés de manière plus ou moins systématique selon les modalités de conseil. En effet, la modalité de conseil choisie dans le dispositif 2 (D2) structure davantage la planification du travail que le dispositif 1 (D1), notamment par le recours à une fiche servant de contrat d'apprentissage entre le conseiller et l'apprenant¹⁸⁴. Toutefois, si l'ensemble des points ne fait pas l'objet systématique d'une négociation entre l'apprenant et le conseiller à chaque entretien (ce qui vaut surtout pour la durée, le moment et le lieu de l'activité envisagée), ces points fonctionnent comme un implicite à l'organisation de l'apprentissage, mobilisable par le conseiller et l'apprenant. Selon C4,

¹⁸³ Cf. point 10.1.3, p. 262.

¹⁸⁴ Cf. Annexe 1, p. 350.

«j'ai pas de schéma préétabli de listes de points à aborder absolument au cours de tous les entretiens » (EIC, C4, C75, p. 827).

En termes de la conception de l'action, nous avons dit que l'entretien de conseil cadrerait l'action d'apprentissage. En effet, il permet à l'apprenant de réfléchir et/ou de prendre conscience de la façon dont il a mené son apprentissage, et, partant de cette réflexion dialogique avec le conseiller, il peut réguler son apprentissage en ajustant ses manières de faire avec son projet d'apprentissage. En d'autres mots, l'entretien de conseil participe de la transformation de l'action. Dans le point suivant, nous chercherons à analyser la nature de cette transformation : s'agit-il de la transformation de la *conception de l'action* ou bien de la transformation de la *réalisation de l'action* ?

10.2.1- Les pratiques langagières et d'apprentissage de l'apprenant

10.2.1.1- Participation de l'apprenant et rôle langagier par séquence

L'analyse du corpus intra-série révèle que les apprenants interviennent différemment dans les séquences repérées, selon les entretiens de conseil. La comparaison entre les apprenants montre, toutefois, une similarité dans leur comportement. Par rapport à la quantité de mots énoncés par les apprenants, nous distinguons deux ensembles de séquences dans les entretiens de conseil :

- les séquences déterminées par un espace de parole dans lequel l'apprenant joue un rôle majeur : le compte-rendu, l'organisation de l'apprentissage, la conversation et le bilan ;
- les séquences déterminées par un espace de parole dans lequel l'apprenant joue un rôle mineur : la présentation des ressources et le travail collectif.

Ces constructions autour d'un des participants ne sont pas structurelles dans la mesure où, selon les séries, l'apprenant et le conseiller peuvent dominer l'espace de parole par leur intervention, quelle que soit la séquence.

La présente analyse considère plutôt la distribution de la participation de l'apprenant selon la séquence, par rapport à l'ensemble de ses participations dans la série d'entretiens de conseil. Nous constatons ainsi que les quatre apprenants interviennent principalement dans deux séquences: le compte-rendu et l'organisation de l'apprentissage. Cela représente plus de la moitié des interventions des apprenants pour chaque série. Ces deux séquences correspondent au coeur de l'entretien de conseil. Nous avons vu précédemment que l'organisation de l'apprentissage occupe le plus grand volume de paroles pour l'ensemble des

participants et l'ensemble des séries d'entretiens de conseil. En revanche, le plus grand volume de paroles pour les apprenants sur l'ensemble des séries d'entretiens de conseil correspond à la séquence de compte-rendu, comme le montre le tableau suivant¹⁸⁵ :

Séquences de l'entretien de conseil	Apprenant (A1) Série 1	Apprenant (A2) Série 2	Apprenant (A3) Série 3	Apprenant (A4) Série 4
Compte rendu	37 %	58%	33%	41 %
Organisation de l'apprentissage	21%	33%	19%	26%
Conversation	28%	2%	32%	5%
Bilan	12%	2%	6%	12.5 %
Présentation des ressources	2%	2%	5%	0.5%
Travail collaboratif	Ø ¹⁸⁶	1%	Ø	5%
Analyse des besoins	Ø	2%	5%	10%
Total	100	100	100	100

Tableau 29: Répartition en volume de mots des interventions de l'apprenant selon les séquences composant l'entretien de conseil, par apprenants.

Le rapport entre le volume de mots prononcés par l'apprenant dans la séquence de compte-rendu et dans la séquence d'organisation de l'apprentissage est sensiblement identique pour l'ensemble des séries étudiées, indépendamment de la conduite de l'entretien adoptée par le conseiller- qu'elle soit en initiation ou en réaction, comme l'indique le tableau suivant :

Séquence étudiée	A1	A2	A3	A4
Compte-rendu	6950 (63%)	13476 (64%)	7260 (63%)	8368 (61%)
Organisation de l'apprentissage	4037 (37%)	7722 (36%)	4267 (37%)	5320 (39%)
Total	10987 (100%)	21198 (100%)	11527 (100%)	13688 (100%)

Tableau 30 : Répartition en volume de mots prononcés par l'apprenant, selon la séquence, par apprenants, pour l'ensemble des entretiens de conseil.

Les apprenants du corpus ont donc construit une représentation similaire de leur rôle dans l'entretien de conseil. Ils acceptent de verbaliser leurs pratiques d'apprentissage et d'en discuter. Cela fait partie de la modalité d'apprentissage telle qu'elle est prévue par l'entretien de conseil et telle qu'elle est présentée par les conseillers, lors du premier entretien. Les apprenants acceptent volontiers cette modalité de travail, comme ils l'indiquent lors de l'interview individuelle, comme en témoigne, par exemple, A4:

« j'avais aucun souci à dire que j'étais mauvaise élève j'ai pas bien travaillé enfin voilà quoi ça après ça permettait aussi du coup à [C4] de peut-être m'aider à trouver une façon

¹⁸⁵ Nous soulignons les valeurs les plus élevées.

¹⁸⁶ Les séquences marquées par le signe Ø n'apparaissent pas dans la série concernée.

de faire voilà non moi je pense qu'il y a aucun souci de raconter quoi » (EIA, A4, A84, p.948)

10.2.1.2- La séquence de compte-rendu

Le compte-rendu apparaît donc, dans l'entretien de conseil, comme l'espace de parole privilégié pour l'apprenant. Il en initie les thèmes et choisit son identité discursive (narrateur, évaluateur, questionneur, etc.). Il choisit également la modalité selon laquelle il rend compte de son travail, en suivant l'ordre chronologique des activités (A1) ou en allant des activités évaluées comme les plus faciles aux plus difficiles (A2), par exemple. Il initie également la séquence de compte-rendu lorsque la structure de l'entretien de conseil enchâsse plusieurs séquences, et il lui incombe de clore la séquence de compte-rendu dans chaque entretien de conseil. Toutefois, il ne prend pas seul en charge cette séquence ; cet espace de parole est fortement interactif, comme l'indique le tableau suivant :

Séquences	S1	S2	S3	S4
Organisation de l'apprentissage	620 (34%)	1296 (50%)	809 (36%)	745 (41%)
Compte-rendu	544 (30%)	952 (36%)	545 (24%)	522 (29%)
Conversation	404 (22%)	110 (4%)	383 (17%)	53 (3%)
Présentation ressources	116 (6%)	119 (5%)	320 (15%)	21 (2%)
Travail collectif	0	37 (1%)	0	95 (5%)
Bilan	135 (8%)	52 (2%)	119 (5%)	222 (12%)
Analyse des besoins	0	56 (2%)	69 (3%)	149 (8%)
Total	1819 (100%)	2622 (100%)	2245 (100%)	1807 (100%)

Tableau 31: Total des tours de parole par séquences, par séries.

Cela signifie que le compte-rendu prend une forme dialogique dans l'ensemble des entretiens et des séries observés.

Exemple :

« A16: euh et puis mardi matin j'ai fait principalement *Task listening*

C17: hum hum

A18: et puis ensuite j'ai écouté la la cassette euh suite à notre conversation avec [prénom du locuteur natif] et l'après-midi j'ai refait du *Task listening* (hum hum) et puis j'ai a- j'ai attaqué la cassette sur le séminaire voilà celle-ci

C19: ah *multinational firms* oui oui

A20: oui celle-ci donc euh ce que j'ai fait j'ai commencé à la lire sans l'écouter pour essayer d'avoir euh une disons euh une appréhension globale du sujet (hum hum) bon je manquais de certains mots euh que je ne connaissais pas donc je les ai traduits dessus (oui oui) ce qui m'a permis après de mieux suivre:

C21: suivre hum hum donc vous avez en fait ce que vous avez fait c'est que vous avez euh compris à l'écrit et là du coup en cherchant les mots que vous ne connaissiez pas et du coup vous avez pu comprendre mieux à l'oral » (EC3, S1, p. 388).

Dans l'exemple cité et qui est caractéristique des pratiques langagières des participants pendant la séquence de compte-rendu, nous constatons que l'apprenant domine l'espace de parole, tandis que le conseiller n'intervient que pour soutenir la parole de l'apprenant (C17, C19), par le recours à des phatèmes. En C21, il reformule les paroles de l'apprenant, sans introduire de nouveau thème. L'apprenant conserve une position dominante dans l'ensemble de l'extrait. Nous verrons plus avant la nature et le rôle de l'interaction dans la séquence de compte-rendu, lorsque nous aborderons les pratiques langagières du conseiller.

10. 2.1.3- La séquence de préparation de l'apprentissage

Contrairement à la séquence de compte-rendu, le rôle langagier de l'apprenant dans la séquence de préparation de l'apprentissage est moins dominant dans l'interaction, dans la mesure où il s'agit de la séquence la plus interactive des quatre séries d'entretiens de conseil (cela représente 50% des échanges pour S2 et 41% des échanges pour S4). Cette séquence repose sur une forte coopération entre les participants, ce que révèle la structure de la séquence sous formes de courtes transactions visant l'ensemble des prises de décisions permettant l'organisation des modalités d'apprentissage à venir. De manière générale, dans les entretiens observés, le conseiller prend en charge la conduite de cette séquence.

Exemple :

« C250 : bon alors on prend rendez-vous avec un anglophone ?

A251 : hum hum

C252 : dans combien de temps vous pensez avoir le temps de faire ça ?

A253 : c'est chargé au niveau du travail euh / [C feuilletonne son agenda] » (EC3, S4, p.739).

Exemple :

« C104 : hum [C prend des notes] donc qu'est-ce que vous aimeriez continuer à faire maintenant bon on avait on avait parlé de :

A105 : bon ben euh en *Building strategies* le douze hein ça j'ai la cassette

C106 : oui vous avez la cassette déjà c'est vrai

A107 : oui comme c'était plusieurs donc je l'ai gardée chez moi

C107 : hum hum » (EC6, S2, p. 515).

D'après notre analyse de la participation de l'apprenant selon les séquences de l'entretien de conseil, l'apprenant joue également un rôle majeur, par rapport au conseiller, dans deux autres séquences :

- la séquence de conversation ;

- la séquence de bilan.

10.2.1.4- La séquence de conversation

La séquence de conversation occupe une place singulière dans les entretiens de conseil, dans la mesure où c'est la seule séquence qui ne correspond pas a priori à une activité d'apprentissage. Elle apparaît sous des aspects divers :

- en termes d'échanges : elle est plus ou moins interactive ;
- en termes de participation de l'apprenant et du conseiller : elle peut être initiée et conduite par l'apprenant ou le conseiller ;
- en termes de place dans l'entretien de conseil: elle occupe une place différente dans les entretiens étudiés, selon les séries, par rapport à l'ensemble des mots énoncés.

La séquence de conversation aurait, selon nous, trois fonctions, pour l'apprenant, dans l'interaction de conseil :

- au niveau de la **relation** entre l'apprenant et le conseiller, les modules conversationnels permettent de créer une connivence entre les participants, ce que montre la présence des nombreuses occurrences de rires ;

Exemple :

« A111 : parce que je dis il faut que et je la repasse d'ailleurs je vais racheter une chaine hifi parce que bon on avait des magnétophones il y en a avec les jeunes j'en ai acheté je sais pas combien (hum) il y en a un qui passait bien la cassette mais qui la rembobinait pas l'autre l'enregistrait pas enfin j'ai dit allez hop j'ai dit à mon mari j'en ai marre (rires) je vais me chercher une chaine hifi j'aurai tout à portée de main pis personne n'y touche que moi (rires) c'est pour mes devoirs

C112 : c'est pour les langues étrangères (rires) d'accord

A113 : mon mari me dit tu te débrouilles avec ta chaine c'est pas moi qui vais y toucher et ben je dis c'est bien et pis des et pis voilà depuis elle arrête pas hein

C114 : oui elle fonctionne ben c'est un bon investissement » (EC4, S3, p. 631).

- au niveau du **rapport de places** entre les participants, les conversations régulent la position dominante du conseiller dans l'entretien de conseil en inversant les rôles discursifs et en permettant à l'apprenant d'occuper la position d'expert et ainsi de donner une image positive de lui-même. Son discours peut même relever parfois d'une certaine didacticité;

Exemple :

« A80: et effectivement euh enfin faut que je reprenne parce que elle a rencontré des amis qui ont visité cette exposition exposition donc *exhibition* en fait j'ai appris (oui c'est ça oui) donc j'ai noté les termes que j'avais appris *landscape* c'est paysage? (hum hum) d'accord donc euh elle s'attendait enfin ses amis en fait s'attendaient pas disons à ce type de tableaux de Turner alors je lui ai j'ai essayé de lui expliquer que c'était la confrontation entre Turner et Le Lorrain (oui oui) et c'est Turner qui qui est disons un peintre plus récent qui a été inspiré par Claude Le Lorrain (hum hum) après j'ai essayé

de lui expliquer mais je sais pas si elle a compris que Claude Le Lorrain en fait n'a jamais vécu à Nancy il a vécu en Italie

C81: hum hum oh si ça vous intéresse je peux lui demander comment elle vous on peut euh qu'elle vous dise ou lui demander si elle a eu l'impression de vous comprendre facilement

A82 : oui oui je veux bien

C83 : ou à soixante-quinze pour cent et tout ça oui oui oui

A84: et puis après on a parlé de Picasso parce que je lui ai parlé aussi d'une exposition qui a lieu actuellement à Paris que j'ai vu c'est Picasso et Matisse comparés c'est la confrontation effectivement entre les deux peintres qui étaient comme dire qui ont peint en même temps et qui peignaient des oeuvres avec les mêmes euh comment dire les mêmes euh ils se copiaient en quelque sorte sans se copier (oui oui) et donc les tableaux je lui ai expliqué qu'on a toujours les deux tableaux dans une même pièce on a les deux tableaux l'un de Matisse l'un de

C85 : Picasso [...] » (EC3, S1, p. 390-391).

- au niveau de l'**apprentissage**, les conversations fonctionnent également comme une autre façon de verbaliser l'apprentissage, quand le recours aux concepts ou à la distanciation par rapport à son apprentissage est jugé comme difficile ou moins approprié par l'apprenant. Dans l'exemple suivant, l'apprenante a recours à la conversation pour évaluer son travail, à travers l'évaluation que sa fille en a faite.

Exemple:

« A50 : euh je me suis rendue compte j'avais préparé bon ben je vais bien faire ma demi-heure avec ça et ben non pas assez et pis bon ben / enfin moi j'ai fait réécouter les cassettes à la fille (oui) je lui dis tu vas me dire vous les avez pas écoutées vous ?

C51 : non j'ai pas eu le temps encore

A52 : je lui dis tu vas me dire ce que tu en penses et ben elle me dit tu comprends de quoi elle te parle tu comprends je dis oui mais je trouve que c'est bête je je je dis la pauvre fille je l'ai fait répéter elle m'a dit oui mais c'est normal parce que toi il faut penser que tu es pas vieille quand même dans l'histoire elle me dit elle elle parle et toi il faut que tu comprennes et en même temps il faut que dans ta tête tout se mette en place elle dit eh oh tu voudrais elle me dit toi tu voudrais toujours parler comme si ça faisait x temps que tu en faisais (oui oui) elle me dit il faut pas brûler les étapes elle me dit déjà tu comprends de quoi elle te parle elle me dit c'est déjà une bonne chose elle me dit quand tu comprends déjà ce que les gens veulent te dire après ben tu vas voir après ça va aller beaucoup mieux pour toi apprendre (hum hum hum hum) hein elle me dit maintenant et c'est pareil je sais plus comment elle s'appelait l'Anglaise

C53 : [prénom de la locutrice native] » (EC6, S3, p. 656).

Le recours à la conversation pour développer une approche de l'apprentissage peut également relever du conseiller, comme dans l'exemple suivant où ses interventions visent à développer chez l'apprenant des connaissances relevant de la culture langagière :

Exemple:

« C367 : je sais pas pour des gens comme ça je sais pas hein parce que ils ont quand même fait pour moi des gens comme ça ils ont fait beaucoup de leurs études en anglais ils sont venus enfin

- A368 : parce que j'ai rencontré récemment un à par une cliente un un interprète conférencier qui qui est qui est bilingue il est australien
- C369 : hum hum austra- français anglais français ?
- A370 : lui lui alors lui il est pas bilingue lui est australien mais il parle couramment le français il a un léger accent (hum hum) il est interprète conférencier donc à son compte à l'UNESCO il est de temps en temps il fait des traductions simultanées à France 2 ou France 3 son fils alors son épouse est d'origine espagnole elle a vécu en France donc elle elle est bilingue elle parle couramment l'espagnol mais en fait elle a toujours vécu en France donc elle parle français elle a parlé à son fils elle a toujours parlé en français à son fils (hum hum) et euh son le le père a toujours parlé anglais (hum hum) alors je lui explique je lui ai demandé effectivement quelle était pour lui la définition du bilinguisme il me disait quelqu'un qui traverse les éléments de la vie dans les deux langues (hum hum) c'est-à-dire depuis la plus tendre enfance il vit avec deux langues jamais de traduction
- C371 : et donc lui il se considère pas comme bilingue le père australien français (non) ben pour euh pour certains spécialistes du bilinguisme il serait bilingue
- A372 : lui il considère que son fils est bilingue parce que (oui il parce que) il a traversé tous les éléments de la vie depuis tout petit (tout petit) jusqu'à l'âge de 20 ans et même après mais disons jusqu'à l'âge de 20 ans dans les deux langues et il a jamais parlé français à son fils sauf là là par exemple on était à table et à un moment donné il parlait français je dirais par correction par rapport à moi et parce qu'on était en France (oui oui oui) et à un moment donné j'ai parlé à son épouse et il a demandé en anglais immédiatement à son fils l'heure en anglais et son fils lui a répondu (hum hum) et après j'ai discuté avec son fils enfin c'est un peu loin mais c'est bête en fait qui pour lui parler à son père en français c'est pas naturel (hum hum hum) mais son ce fils en fait parle français comme vous et moi il a aucun accent » (EC3, S1, p. 402).

Cependant, les conseillers considèrent généralement les conversations comme des temps d'échanges qui ne concernent pas directement l'entretien de conseil et qui ne relèvent pas de leur fonction, selon leurs propos dans les interviews individuelles (EIC, C1 ; EIC, C3).

La disparité entre les séries, en ce qui concerne la présence et l'importance des conversations, est très forte puisque cela représente 22% et 17% des échanges dans les séries S1 et S3, respectivement, tandis que cela ne représente que 4% et 3% pour les autres séries. Pour A1 et A3, les conversations représentent 28% et 32% de leur volume de mots énoncés. Quant aux conseillers, leur participation aux conversations est également disparate. Les conversations représentent 24% de la participation de C1, 9% pour C3, 2% pour C2 et 1% pour C4. Cela semble être lié à la conception que les conseillers ont de leur rôle et à la conception qu'ils se font d'une relation de conseil efficace. Dans leurs interviews individuelles, C2 et C4 déclarent ne pas avoir recherché de relation interpersonnelle privilégiée avec les apprenants, tandis que C3 parle d'une relation émotionnellement forte avec A3.

10.2.1.5 -La séquence de bilan

La séquence de bilan n'apparaît qu'une fois, lors du dernier entretien de la série. Elle a une fonction méta-évaluative, dans la mesure où elle permet à l'apprenant de faire le point avec le conseiller sur le déroulement général de son apprentissage dans le dispositif. La séquence de bilan ponctue la session d'apprentissage et prépare la suite de l'apprentissage de l'apprenant, en dehors de la structure du dispositif. Symboliquement, la séquence de bilan permet au conseiller de « passer la main » à l'apprenant, en pointant les compétences d'apprentissage qu'il a construit pendant la session. Elle signifie la fin de l'accompagnement de l'apprenant dans son apprentissage autodirigé.

Exemple :

C99 : « donc c'est vraiment enfin je j'ai l'impression **je veux pas vous voler votre appréciation** mais je je je pense que c'est

A100 : oui je pense qu'il y a du progrès

C101 : c'est oui oui si vous êtes capable de parler maintenant spontanément parce que avec un tout petit peu de préparation mais avec assez peu de préparation finalement (hum) et finalement être capable de parler de tous ces différents domaines de l'entreprise (hum) et des relations humaines » (EC11, S2, p. 578).

En termes de rôle langagier, la séquence de bilan est similaire à la séquence de compte-rendu. Toutefois, la position de l'apprenant est moins dominante dans l'échange, lors de la séquence de bilan. En effet, C2 et C3 ont un volume de paroles plus important que celui des apprenants (respectivement, 75% et 68%), tandis que C1 et C4 ont un volume de paroles moins important que les apprenants (respectivement 47% et 46%). Selon les séries, la séquence de bilan apparaît comme plutôt interactive (S4, avec 12% des échanges totaux) et plutôt peu interactive dans les autres séries (S1 : 8%, S2 : 2% et S3 : 5%).

10.2.2- Pratiques langagières et apprentissage dans la séquence de compte-rendu

La séquence de compte-rendu est particulièrement intéressante pour étudier la manière dont l'entretien de conseil parvient à tisser des liens entre l'apprentissage qu'il réalise en autonomie, et les temps de rencontres auprès du conseiller. Nous étudions ces liens sous deux aspects : en termes de relation formative et en termes de verbalisation de l'apprentissage.

10.2.2.1- Rendre compte de son apprentissage pour apprendre

La verbalisation que produit l'apprenant est fortement contingente du travail réalisé et de sa capacité à mettre en mots ce qu'il a fait durant son temps de travail autonome. Etant à

l'initiative de la thématisation dans la séquence de compte-rendu, l'apprenant ne va verbaliser que ce qui est significatif pour lui, en fonction de la perception qu'il a du conseiller et de l'image qu'il veut donner de lui-même. Dans les interviews individuelles, tous les apprenants ont affirmé qu'il leur avait été facile de parler de leur apprentissage, voire de leurs difficultés, dans la mesure où cela correspondait à la finalité de l'entretien de conseil.

Il semblerait donc qu'aucun problème d'image ne soit venu freiner leur participation à l'entretien de conseil, du moins consciemment. L'activité de compte-rendu fonctionne comme un certain prisme que l'apprenant applique à son travail en autonomie, prisme à travers lequel le conseiller va prendre connaissance de ce que l'apprenant a fait, comment il l'a fait, pourquoi il l'a fait et ce qu'il décide de faire à partir du constat qu'il en fait.

Le compte-rendu qui ouvre l'entretien de conseil prend la forme d'une séquence de commentaires évaluatifs portant sur l'ensemble du travail qu'a réalisé l'apprenant. Il évalue les ressources et les démarches utilisées, et la satisfaction ou l'absence de satisfaction qu'il en a retiré. En tant qu'activité évaluative, le compte-rendu permet à l'apprenant de se distancier de son travail. Le recours à la verbalisation permet de le configurer et de le conceptualiser.

Par quelles formes discursives l'apprenant relate-t-il son apprentissage ? Nous observons dans le corpus que l'apprenant recourt à deux modes de relation de l'apprentissage :

- la relation d'une *procédure générale*, par laquelle il fait état des stratégies d'apprentissage et les stratégies cognitives qu'il a utilisées;
- la relation d'une *procédure singulière*, qui rend compte d'une modalité d'apprentissage qui est fortement liée à la situation d'apprentissage dans laquelle elle a été mise en œuvre et qui n'a pas encore le statut de stratégie généralisable, contrairement à la première relation.

Pour relater son travail, il peut recourir à deux modes discursifs, comme nous l'avons mentionné ci-avant¹⁸⁷ :

- un discours *objectif*, centré sur les modalités de réalisation de l'apprentissage ;
- un discours *subjectif*, centré sur la relation de l'apprenant à l'apprentissage.

Par exemple, dans EC3 S3, A3 préface son compte-rendu par un discours subjectif qui rend compte de son évaluation générale de sa relation à l'apprentissage, avant de décrire la façon dont elle a travaillé (en A8) :

¹⁸⁷ Cf. point 10.1.2.1, p. 250.

Ex (1):

« C1 : on peut déjà discuter sur comment ça s'est passé pour l'instant

A2 : ouh là là là ouh que c'est dur oh les neurones sont vraiment ouh oh

C3: en activité

A4 : oh là là là j'en ai rêvé la nuit

C5 : oh ben c'est bien ça

A6 : trois jours de suite je demande à mon mari qui es-tu en anglais en espagnol (rires) il me dit arrête tu vas devenir cinglée je fais mais non mais il faut que j'y arrive alors c'est marrant parce que l'anglais je pensais avoir plus de mal et je suis mieux avancée en anglais qu'en espagnol

C7 : tiens c'est drôle ça

A8 : **mais c'est vrai que je me suis plus j'ai plus lu c'est vrai que j'ai plus écouté l'anglais que j'ai plus passé la cassette d'anglais que d'espagnol l'espagnol aussi je l'ai faite mais**

C9 : un peu moins

A10 : un peu moins » (S3, EC3, A3, p. 606-607).

Dans la séquence de compte-rendu, la verbalisation a deux rôles principaux :

-la prise de connaissance et de conscience par l'apprenant de ce qu'il fait quand il apprend ;

- la mise en partage, par le dialogue avec le conseiller, de l'évaluation qu'il fait de son apprentissage.

La verbalisation permet donc la mise en place de stratégies métacognitives permettant d'appréhender le travail tel qu'il a été réalisé.

Exemple (2):

« A14: alors ce que j'ai fait le premier jour en fait j'ai ben j'ai fait un petit peu j'ai appelé ça le lundi c'est ce que vous m'aviez dit découverte et sélection

C15: oui oui oui

A16: euh et puis mardi matin j'ai fait principalement *Task listening*

C17: hum hum

A18: et puis ensuite j'ai écouté la la cassette euh suite à notre conversation avec Christopher et l'après-midi j'ai refait du *Task listening* (hum hum) et puis j'ai a- j'ai attaqué la cassette sur le séminaire voilà celle-ci

C19: ah *multinational firms* oui oui

A20: oui celle-ci donc euh ce que j'ai fait j'ai commencé à la lire sans l'écouter pour essayer d'avoir euh une disons euh une appréhension globale du sujet (hum hum) bon **je manquais de certains mots euh que je ne connaissais pas donc je les ai traduits dessus (oui oui) ce qui m'a permis après de mieux suivre:**

C21: suivre hum hum donc vous avez en fait ce que vous avez fait c'est que vous avez euh compris à l'écrit et là du coup en cherchant les mots que vous ne connaissiez pas et du coup vous avez pu comprendre mieux à l'oral » (S1, EC3, p. 388).

Toutefois, en expliquant ou en cherchant à expliquer ses performances, l'apprenant est conduit à verbaliser non seulement ce qu'il a effectivement fait, mais aussi ce qu'il aurait voulu faire, sans le tenter, ce qu'il a essayé de faire sans y arriver, c'est-à-dire le travail, à travers ce que Y. Clot nomme « l'activité rentrée » (2001, p. 14). Parfois, les activités rentrées

ne sont pas verbalisées par l'apprenant, celui se centrant en priorité sur ce qu'il a effectivement réalisé. Toutefois, les activités rentrées peuvent accompagner notamment la verbalisation des difficultés que l'apprenant a rencontré dans la réalisation de son travail.

Exemple(3):

« A211 : non enfin j'ai mis une demi heure c'était une boutade parce qu'en plus c'était un film compliqué

C212 : c'était quoi ?

A213 : Solaris

C214 : oh:

A215 : et c'était assez dur à comprendre et **je pense que même en ayant tout lu en français j'aurais pas tout compris** et non non là je bon

C216 : mais c'est au ciné que vous avez vu ça ça vient de sortir non ?

A217 : oui oui

C218 : ah oui d'accord donc vous n'avez même pas le plaisir de repasser les endroits difficiles

A219 : non non donc là **je me suis vraiment forcée à pas regarder la traduction**

C220 : pourquoi vous faites pas ça chez vous avec un DVD ?

A221 : parce que j'ai été comme je vais me répéter j'ai été très mauvaise élève ». (S4, EC3, p. 738).

Dans cet extrait d'entretien de conseil, A4 verbalise ce qu'elle a fait (écouter le film sans lire les sous-titres), mais elle verbalise également ce qu'elle sait qu'elle pourrait faire (écouter le film et suivre les sous-titres). Elle n'explique pas les raisons qui ont motivé le choix de la procédure de travail, mais elle verbalise la façon dont elle a vécu ce choix (« je me suis vraiment forcée à pas regarder la traduction »).

Le recours aux concepts élaborés par la psychologie du travail et par l'ergologie permet d'interpréter la verbalisation de A4 comme la verbalisation de **l'activité d'apprentissage**, que nous opposons à **l'action d'apprentissage**. Nous définissons l'activité d'apprentissage comme l'appréhension singulière et subjective que la personne fait du travail, l'activité renvoyant à la dimension réelle du travail par opposition à la dimension prescrite, qui correspond, dans notre définition, à l'action d'apprentissage. Par opposition, l'action d'apprentissage renvoie à l'ensemble de règles et de consignes que l'apprenant utilise pour réaliser son apprentissage. Dans l'exemple cité, A4 verbalise en davantage le compromis opératoire qu'elle a fait pour décider de la stratégie qu'elle allait adopter pour comprendre le film que son comportement.

Selon Y. Schwartz (2003)¹⁸⁸, l'activité est traversée par des conflits de normes, ce qu'il nomme « les dramatiques d'usage de soi », comme nous l'avons vu pour les conseillères. Selon lui, toute réalisation résulte de la résolution d'un conflit entre ce qu'*impose* la tâche pour être réalisée (« usage de soi par les autres ») et ce que cela *implique* pour soi (« usage de soi par soi »). Dans cette conception du travail, toute réalisation résulte de l'engagement de l'acteur à réaliser le travail. Pour illustrer notre propos, nous reprenons le schéma ci-dessous des travaux d'ergonomie de langue française, d'après Hubault, F., *et al.* (1996, p. 293). Selon nous, le schéma permet d'expliquer deux aspects importants de la verbalisation de la réalisation de l'apprentissage dans l'entretien de conseil :

- les trois focalisations que l'apprenant peut adopter pour verbaliser son apprentissage et leur rapport dynamique ;
- la conception de l'action sous-jacente à l'entretien de conseil.

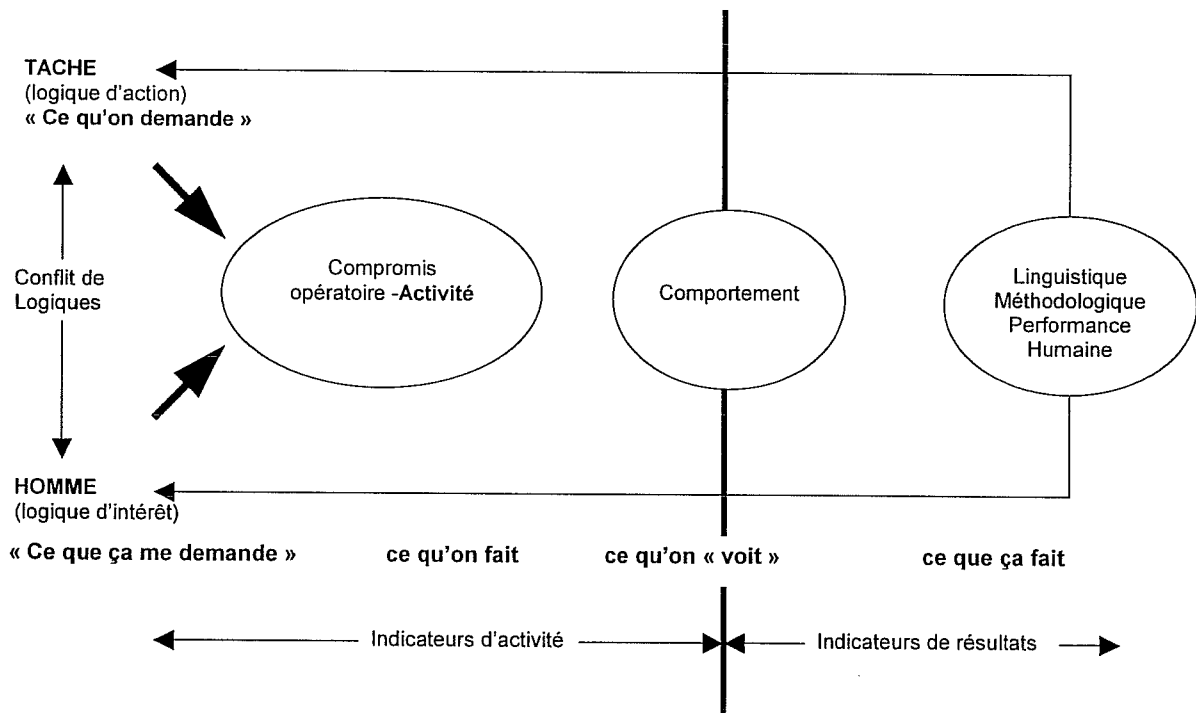


Figure 7.- Schématisation des dramatiques d'usage de soi et leurs implications sur la réalisation du travail

Lorsqu'il verbalise son travail, l'apprenant peut verbaliser ses **performances**. Celles-ci prennent trois aspects possibles :

- les performances en termes de *production langagière* en langue cible (linguistique) « j'ai bien compris ce qu'il me disait » ;

¹⁸⁸ Cf. citation p. 266.

- les performances en termes de *démarches* (méthodologie) « lire les questions et écouter le document, c'est intéressant »;
- les performances en termes de *personne* (humaine) : « j'ai été très mauvaise élève ».

L'exemple de la série 4 susmentionné tend à montrer que « les activités rentrées » sont en filigrane de toute activité. Cela signifie que lorsque l'apprenant choisit de commenter ses performances ou son comportement, l'activité est sous-jacente à l'action présentée. Cette conception de l'action a des conséquences sur la conception des moyens permettant d'influencer l'action, et, dans le cas de l'entretien de conseil, de transformer les pratiques d'apprentissage. Dans les écrits sur l'entretien de conseil, il est fréquent de rencontrer une conception de la réalisation de l'action en tant que résultante univoque de la conception de l'action, (Cf. notamment Carette E. & Castillo D., 2004). Comme nous l'avons montré dans la première partie du présent travail, cette conception de l'action explique l'attention portée dans l'entretien de conseil à la conscientisation de ce que l'apprenant fait et croit faire, selon ses représentations.

Toutefois, l'approche développée par l'ergologie complexifie la relation entre la conception et la réalisation de l'action, en rendant la réalisation de l'action tributaire des différents conflits auxquels fait face la personne engagée dans l'action. Ainsi, les apprenants ne verbalisent pas seulement des concepts sur leur apprentissage, ils verbalisent également une subjectivité, et partant des normes, des mobiles, des logiques d'intérêt qui leur sont apparus de manière plus ou moins consciente, lors de leur travail autonome.

Selon nous, cela permet d'expliquer la présence du double registre constaté chez l'apprenant pour verbaliser son travail :

- il a recours à un registre plutôt cognitif pour verbaliser ses comportements et les performances liées aux logiques d'action mises en place ;
- il a recours à un registre plutôt subjectif pour verbaliser l'activité d'apprentissage et les performances liées aux logiques d'intérêt mises en place.

L'entretien de conseil tend à conceptualiser l'action comme une entité prévisible, programmable, concevable en amont de la réalisation, comme le montre la finalité de la séquence de préparation du travail à venir. Toutefois, il permet aussi un retour réflexif, lors de la séquence de compte-rendu, qui permet à l'apprenant de mettre au jour le conflit de logiques qui a précédé ses prises de décisions, et éventuellement envisager une autre façon de dépasser ce conflit, avec l'aide du conseiller.

10.2.2.2- Verbalisation et autonomisation

10.2.2.2.1. Les pratiques langagières de l'apprenant

Afin de comprendre le rôle joué par l'activité langagière de compte-rendu dans l'autonomisation de l'apprenant, nous avons observé les formes de verbalisation qu'adoptent les apprenants pour rendre compte de leur travail. Ils ont recours à deux formes de verbalisation, comme nous l'avons mentionné ci-avant :

- la verbalisation des *stratégies* mises en œuvre pour réaliser les tâches d'apprentissage ;
- la verbalisation des *tactiques* auxquelles l'apprenant a eu recours pour parvenir à réaliser les tâches d'apprentissage.

Nous faisons une différence entre les termes de « stratégie » et de « tactique », dans la mesure où la stratégie est conçue en amont de l'action, tandis que la tactique se conçoit au cours de l'action. Ces deux types de verbalisation donnent lieu à des réalisations linguistiques différentes, notamment en termes de temps et d'aspects :

- les verbalisations à l'imparfait, passé composé, formes injonctives, présent gnominique, pour rendre compte d'une action routinisée, que nous rapprochons de ce que Y. Schwartz (2000) appelle « le langage achevé »:

Exemple :

«A 221 [...] ce que j'aime bien aussi c'est que dans les unités et même à la fin tout à la fin il y a des petits points des expressions pas des points de grammaire des expressions des du vocabulaire sur vraiment le thème

C222 : hum qu'est-ce que vous en faites de ça ? vous vous le renotez quelque part vous ?

A223 : **ben les feuilles du style ci celles-ci je les mets sur mon cahier je les colle sur le cahier et puis les autres qui sont dans les unités quand elles sont encadrées bon là je je les souligne parce que je vais pas faire encore bon je les souligne et j'essaie aussi de faire par thème de les classer (hum hum) par exemple accord désaccord ça j'ai déjà commencé mettre toutes les expressions des petites choses comme ça**

C224 : donc ça vous aide à à tirer euh (hum hum) des expressions

A225 : sur: sur une façon de dire quelque chose

C226 : d'accord oui » (S2, EC7, p. 532).

A2 fait part d'une pratique routinisée qu'elle met en place chaque fois qu'elle souhaite recopier des expressions dans son cahier. Cette stratégie est décrite comme indépendante de la situation de sa réalisation;

- les verbalisations au passé composé, imparfait, présent de narration, pour rendre compte d'une action singulière :

Exemple :

« C81 : oui et l'anglophone n'arrivait pas à vous aider vous lui indiquiez pas dans quel

A82 : si si alors **je commençais par dire je connaissais pas ce mot en anglais (hum hum) alors je vais essayer autre chose et puis si après ça se débloquent parce qu'on arrivait à voilà**

C83 : oui parce qu'elle elle cherche aussi enfin je veux dire on cherche tous les deux dans ce cas-là

A84 : oui oui on s'est compris toutes les deux sur

C85 : bon mais vous n'étiez pas contente parce que vous auriez voulu arriver plus vite à trouver la formule juste enfin la formule:

A86 : oui bon que ce soit plus fluide mais enfin bon » (S4, EC2, p. 715-716).

A4 rend compte d'une tactique mise en œuvre au cours de la conversation avec le locuteur natif qui lui a permis de réaliser son objectif : s'exprimer en anglais. Toutefois, cette pratique n'a pas à ses yeux le statut de stratégie généralisable, ce que remarque C4 en C85. Cela reste une tactique compensatoire qui n'a de valeur que dans la situation dans laquelle elle a été utilisée ;

- les verbalisations à l'infinitif, au futur, et les formes injonctives pour rendre compte d'une règle de conduite envisagée.

Exemple :

«53C: ça vous n'avez pas de enfin (non non) d'opposition à ça? Ben pour- enfin je vous dis ça parce que euh vous vous êtes peut-être mise dans des conditions qui ne sont pas faciles c'est-à-dire de laisser tout défiler hein de pas vous laissez le temps aussi à vous de réfléchir de de traiter l'information qui venait d'être d'être donnée donc peut-être que vous pourriez décider de travailler un petit peu différemment en arrêtant la cassette de temps en temps et en revenant en arrière sans la laisser (hum hum) partir trop loin parce que euh bon si vraiment vous vous sa- je pense que vous êtes capable de repérer l'endroit où on parle de (hum hum) ce qui vous est posé là comme question vous savez que c'est là vous savez qu'elle est là la réponse vous ne la comprenez pas à la première écoute bon ben vous pouvez vous donner les moyens de réécouter pour (d'accord) à cette question

54A: **donc j'essayerai avec les questions en fait ? d'accord?** » (EC2, S2, p. 461).

Fréquemment les apprenants sont amenés à ré-envisager leurs pratiques, par le commentaire que les conseillers font de leurs démarches et par les suggestions qu'ils leur apportent. Dans l'exemple cité, A2 reconsidère sa pratique (écouter puis lire les questions et répondre) afin de trouver une stratégie lui permettant de mieux réaliser la tâche demandée. Il s'agit d'une stratégie conçue en amont du cours de l'action.

Au-delà des différences aspectuelles, chacune de ces verbalisations renvoient à une conception différente de l'apprentissage. Dans le premier cas, il s'agit d'évoquer l'action d'apprentissage en ce qu'elle est prévisible et maîtrisable. Les apprenants envisagent leurs stratégies d'apprentissage de manière généralisable, dans le sens où elles sont réalisables quelle que soit la situation de travail. Dans le deuxième cas, l'apprenant évoque

l'apprentissage dans la singularité d'une situation d'apprentissage. Les tactiques mises en œuvre sont encore dans « la gangue » de l'expérience singulière rapportée et ne sont pas encore transférables à d'autres situations d'apprentissage. Dans le troisième cas, l'apprenant verbalise des stratégies qu'il ne s'est pas encore appropriées et qui jouent le rôle de directives pour l'action à venir.

10.2.2.2.2- Apprendre à verbaliser et verbaliser pour apprendre

L'entretien de conseil vise à augmenter les stratégies et les techniques de l'apprenant afin que ce dernier puisse adapter ses manières d'apprendre en fonction de ses situations d'apprentissage et de ses objectifs. La mise en récit par l'apprenant de son travail opère deux types de transformation :

- *la transformation de son rôle* : de praticien, il devient *évaluateur* de sa pratique. La situation de communication de l'entretien de conseil participe du développement de l'autonomie de l'apprenant en lui donnant une nouvelle position dans l'interaction.
- *la transformation de son expérience* : en l'interrogeant, il construit sa propre démarche d'apprentissage.

Pour les apprenants interviewés sur le rôle de l'entretien de conseil sur leur apprentissage, à l'issue des trois mois de formation, les échanges avec le conseiller permettent ponctuellement de « faire le point », de « dresser un bilan du travail effectué », d'avoir « un garde-fou pour savoir si on ne s'est pas fourvoyé ». C'est à la fois prendre du recul par rapport au travail réalisé, en tirer un enseignement et assurer sa démarche. Les temps d'entretien de conseil fonctionnent comme des régulateurs de l'apprentissage, selon les besoins de l'apprenant. Dans le corpus, c'est au début de l'apprentissage dans D1 que l'apprenant ressent le plus le besoin de faire le point avec le conseiller, puis il espace les rendez-vous ou aborde de moins en moins de thèmes dans son compte-rendu (d'une vingtaine de thèmes dans les premiers entretiens à une dizaine pour les derniers, exception faite pour le dernier entretien de la série qui joue le rôle de bilan et où l'ensemble de l'apprentissage est à nouveau envisagé).

Le discours de l'apprenant revêt trois caractéristiques :

- C'est un discours en *construction* : L'apprenant, comme les apprenants du corpus, n'a souvent jamais vécu auparavant d'entretien de conseil. Il s'agit pour lui de développer les compétences communicatives adaptées à ce nouveau genre de communication. Pour l'aider, le conseiller présente, lors du premier rendez-vous, les finalités de l'entretien de conseil puis,

tout au long de la série d'entretiens, il redéfinit et renégocie le rôle de l'apprenant (« c'est vous le patron », « c'est à vous de prendre les décisions », etc).

Ainsi, l'apprenant met en place avec le conseiller un ensemble de normes et de valeurs pour parler de son travail. L'étude de la série d'entretiens met au jour une évolution dans les pratiques discursives de l'apprenant. Dans les premiers entretiens, il s'agit plutôt d'un discours du ressenti que d'une analyse de ce que l'apprenant a fait, avec une forte tonalité émotionnelle dans le discours et une thématisation du ressenti (« j'ai l'impression que ça ne rentre pas », « je sens que ça va aller » A3). Les apprenants utilisent des appréciations peu précises pour évaluer leur travail (« c'est intéressant, ça va » C1, C2). Ils ont tendance à envisager l'ensemble du travail effectué et non, comme par la suite, toute une série d'aspects du travail réalisé. Nous constatons donc une évolution dans leur comportement discursif au cours des trois à quatre mois de leur session d'apprentissage autodirigé. Le discours de l'apprenant se construit dans la temporalité de la session d'apprentissage autodirigé et dans la continuité des rencontres avec le conseiller.

- C'est un discours à dominante *évaluative*. Pour raconter son apprentissage, l'apprenant le passe au crible de ses performances. Il rapporte le travail réalisé sous ses aspects procéduraux (« j'écoute et je note, je lis d'abord le texte et j'écoute la cassette ») et valide la démarche adoptée par rapport à la performance obtenue (« c'est intéressant de réécouter, j'ai appris pas mal de choses » ; « je répète sans cesse et ça va, je sens que ça rentre »). Il fait des commentaires sur son degré de satisfaction ou d'insatisfaction, par rapport au résultat obtenu et par rapport à l'investissement qu'il y a consacré. L'apprenant analyse davantage les résultats de l'action que l'action dans son processus. A partir de ce constat, il en tire des jugements sur la démarche qu'il a employée, jugements qui vont orienter ses démarches futures, soit sous forme de intentions ou d'auto-prescription (« ça me paraît plus facile donc j'ai envie de continuer là je suis sur la lancée » ; « ça n'avance à rien, il faut vraiment que je prenne le temps de travailler »).

- c'est un discours sur *les pratiques*. Lorsqu'il rapporte ce qu'il fait, il a recours à un présent générique qui décontextualise son expérience et lui donne une valeur reproductible dans d'autres situations (« alors ce que j'ai fait, dans une première phase j'écoute sans lecture et j'écoute la cassette et je réponds aux questions »). Il se crée une sorte de mode d'emploi pour chaque type d'exercices. L'apprenant a recours à un « langage achevé » (Schwartz, 2000) qui donne une valeur de routine aux pratiques décrites et qui en gomme tout paramètre singulier.

Toutefois, il a parfois besoin de la collaboration du conseiller pour transformer ses expériences d'apprentissage en pratique généralisable (« j'ai commencé à lire sans écouter ce qui m'a permis de mieux suivre, je sais pas si c'est la bonne méthode ? »). Par l'analyse de son apprentissage, l'apprenant organise son travail en démêlant les pratiques efficaces des expériences auxquelles il ne donne pas encore de sens. Elle sert ainsi de ressource pour ses actions futures.

Ainsi, la verbalisation que l'apprenant fait de ses pratiques tient compte de deux temporalités, de par la structuration de l'entretien de conseil. En effet, il analyse des pratiques dans une position rétrospective (emploi des temps du passé en majorité) pour en retirer des connaissances et verbaliser certains savoirs sur l'action. Le passage des temps du passé au présent gnomique montre ainsi de quelle manière l'apprenant se construit ses normes d'action. Il adopte également une position anticipatrice, dans la mesure où il projette également ses prochaines façons de travailler. Ainsi, il retire également de ses verbalisations des savoirs pour l'action. Ceux-ci peuvent se traduire dans le corpus par l'emploi de formes infinitives, ou par le recours à des déontiques (il faut que je reprenne ce document ; lire, écouter ; répondre aux questions).

10.2.2.2.3- Les pratiques langagières du conseiller

L'entretien de conseil donne lieu à de nombreuses co-constructions du discours entre l'apprenant et le conseiller. L'intervention du conseiller a trois fonctions :

-Aider l'apprenant à rendre compte de son apprentissage : Tous les apprenants ne partagent pas la même capacité à conceptualiser et à exprimer leurs démarches d'apprentissage. Dans notre corpus, une apprenante éprouve plus de difficulté que l'autre à savoir quoi rapporter et comment le faire. Ce sont les questions du conseiller qui lui permettent de trouver des entrées pour raconter son travail. Ainsi, dans le troisième entretien de la série 4, elle ne parvient pas avant vingt-deux tours de parole à expliquer sa procédure pour écouter les cassettes vidéo. C'est la question directe du conseiller sur ses manières de procéder qui lui permet de se lancer.

En questionnant l'apprentissage, le conseiller propose des modalités de description qui permettent à l'apprenant de prendre en compte différents aspects de ses démarches et de les expliciter (l'ordre des actions, le nombre de répétition, la nature des ressources utilisées, les critères d'évaluation, etc). En reformulant ce que dit l'apprenant, il vérifie sa compréhension de ce qui vient d'être dit, mais il propose aussi une formulation disponible pour parler de son

apprentissage, parfois en recourant à des termes spécialisés (« ainsi vous utilisez la transcription avant d'écouter l'enregistrement »).

- *Transformer les expériences en compétence* : A partir du discours de l'apprenant, le conseiller valide la pertinence des démarches adoptées. Il a recours à des évaluatifs ou explicite son jugement par rapport à des critères qu'il fournit à l'apprenant. Il a également recours à la reformulation pour pointer les compétences que possède l'apprenant (« le fait de traduire mot à mot c'est sûr c'est bizarre mais ça vous permet de savoir ce qu'il se passe donc de faire la relation et de découvrir comment on dit », C3). Ces ressources communicatives permettent à l'apprenant de se constituer une sorte de répertoire de savoirs et de savoir-faire utiles à l'analyse de son apprentissage. Il est à noter que les apprenants parfois ne parviennent pas à verbaliser des règles de conduite, ni pour leur action passée, ni pour leurs actions futures. Dans le corpus, cela est repérable à certains indices aspectuels comme des imperfectifs, des formes continues et par une modalité fortement descriptive. Dans cet exemple, l'apprenant ne parvient pas à verbaliser des règles d'action du travail qu'il a effectué. C'est le conseiller par ses questions qui parvient à aider l'apprenant à comprendre son expérience d'apprentissage :

Exemple :

« C293: donc si si on si moi je fais le le truc pour l'instant vous travaillez *Task Listening* ce document-là

A294: oui je vais travailler ça

C295: il faut que je vous donne *Building strategies* pour que vous puissiez reprendre

A296: oui

C297: ça fera peut-être un **travail plus enfin**

A298: plus structuré

C299: plus de base voilà et puis cette cassette-là (oui) et les choses plus orientées *business* on

A300: on va attendre

C301: vous pouvez les laisser voilà

A302: pour l'instant (oui) **parce que** je j'ai je je j'ai **j'ai craint hier** de perdre mon temps (oui) alors j'ai j'ai je les ai tous j'ai cherché bêtement un qui serait **plus accessible** pour moi (hum) donc je les ai un peu comme vous m'aviez (oui) enfin j'ai pas regardé celui-ci ni celui-ci là (non mais) mais j'ai déjà parce que là j'y ai passé à chaque fois un quart d'heure

C303: un petit bout de la cassette oui

A304: donc j'ai écouté de l'anglais euh mais bon à un moment donné j'arrivais pas à par rapport au

C305: à repérer dans la cassette

A306: au bouquin

C307: oui

A308: au manuel et puis euh j'y comprenais pas grand chose

C309: ben moi je vais peut-être regarder et vous faire des suggestions par rapport à ça

A310: voilà et puis ça pour l'instant je vais laisser de côté

C311: ok

A312: voilà

C313: bon

A314: bon j'ai fait un premier point comme ça » (S1, EC2, p. 385-386).

- *Interroger l'activité* : l'intervention du conseiller cherche à ouvrir l'apprenant sur d'autres démarches d'apprentissage possibles et à encourager sa débrouillardise dans les situations d'apprentissage. Pour cela, il reste attentif à toutes les découvertes que rapporte l'apprenant et les encourage. Le conseiller cherche à faire expérimenter à l'apprenant un maximum de ressources pour développer sa capacité à apprendre. Ainsi, dans le corpus, les conseillères interrogent systématiquement les routines que l'apprenant se crée pour lui permettre d'envisager d'autres possibilités d'apprentissage.

Elles réinterrogent également les principes que l'apprenant s'est construit, parfois en référence à son passé éducatif (« pour moi regarder les corrigés en faisant une activité ce n'est pas tricher, c'est se faciliter la tâche » C1). Pendant les entretiens de conseil, l'apprenant vient souvent rapporter des situations dans lesquelles il n'a pas pu réaliser le travail comme il le souhaitait. L'intervention du conseiller lui permet d'envisager sous un autre angle son travail, d'en voir les lacunes et de prendre connaissance d'autres manières de procéder (« mais vous ne faites rien pour mémoriser ? Parce que noter ça vous sert de mémorisation aussi euh éventuellement vous pourriez faire des trucs traditionnels comme vous prenez le français et vous regardez si vous vous souvenez », C1). Par ces pistes, le conseiller libère des démarches potentielles qui permettent à l'apprenant de poursuivre son apprentissage.

Ce travail autour de la verbalisation par l'apprenant de son travail permet ainsi la construction et la circulation d'un certains nombres de règles de conduite validées par les conseillères.

De plus, à partir de l'analyse des entretiens de conseil, il apparaît que le conseiller participe au développement de différents savoirs :

- des *savoirs à apprendre* qui portent sur la langue-cible lors des séquences de travail collaboratif, des explications grammaticales, mais aussi les critères utilisés par le conseiller pour décrire et évaluer des ressources d'apprentissage ;

Exemple :

A193 : « et tous les trucs du style dont vous avez parlé du *shall* (oui) ça je connais pas vraiment

C194 : oui euh là on c'est un petit peu c'est un petit peu la même chose si vous voulez *shall* ça n'existe que pour *I* et *we* donc que pour les acteurs (hum) dont JE fais partie quand je dis *I shall do that* c'est vraiment que c'est moi qui vais le faire chaque fois qu'il y a *will* en anglais euh c'est c'est quelqu'un je qui dit de *you* ou de *he* d'accord (hum hum) ou de *you* vous tous ou de *them* eux (oui) donc c'est moi qui parle des autres euh donc » (S2, EC7, p. 529).

- des *savoirs pour apprendre* qui regroupent les savoirs de la culture langagière et la culture d'apprentissage, en termes conceptuels

Exemple :

34C: « oui bon **c'est normal** de manipuler le document (hum) c'est justement l'intérêt du travail comme ça (oui) sur cassette c'est que c'est manipulable donc on peut on peut revenir en arrière et en plus c'est bien de revenir en arrière euh c'est bien dans le sens où ça fait euh ça vous fait euh travailler d'une autre façon mais ça fait toujours travailler votre compréhension c'est-à-dire que (hum hum) pour comprendre il faut quand même avoir quelques idées de ce que l'on va comprendre sinon euh on peut pas on peut pas comprendre euh s'exposer à quelque chose à un document si on sait pas euh ce qu'il faut chercher si on sait pas de quoi ça parle si on s'attend pas à quelque chose il y a de fortes chances que vous ne compreniez pas grand-chose » (S2, EC3, p. 472).

- des *savoirs sur l'apprendre* qui regroupent les savoirs de la culture langagière et la culture d'apprentissage, en termes méthodologiques

Exemple :

C133 : « ce que je vous suggère d'essayer de faire c'est de commencer en partant de l'écrit (oui) un peu comme vous avez fait avec les cassettes Sans Frontière de travailler sur un petit bout de texte (hum) peut-être pas tout d'abord (non hum) mais commencer par un une petite partie donc travailler sur l'écrit chercher tous les mots qui ressemblent au français essayer de comprendre un peu de quoi il s'agit » (S3, EC3, p. 612-613).

- des *savoirs sur la pratique* que l'apprenant développe en verbalisant son travail et par la discussion avec le conseiller. Ils participent de la conscientisation de l'apprenant.

Exemple :

C154: « et donc euh *seminar cassettes* ça vous paraît aussi bien ou euh

A155: oui ça me paraît intéressant mais ça va être long parce que si si je veux comprendre euh si je veux comprendre globalement le texte euh je manque de vocabulaire donc effectivement **je vais faire des pauses je vais prendre pour euh pour écouter et puis après le réécouter euh je pense qu'il faut que je le réécoute plusieurs fois le texte**

C156: oui et parfois avec le texte parfois sans le texte

A157: après je vais essayer de

C158: mais votre objectif final normalement c'est d'arriver sans le texte

A159: c'est sans le texte donc: » (S1, EC2, p. 380).

Ces savoirs se transmettent par la discussion avec l'apprenant. Ils ne font pas l'objet d'une planification en amont mais sont apportés par le conseiller, en fonction de l'interprétation

qu'il fait des besoins et des demandes de l'apprenant. Ils participent de la constitution de repères chez l'apprenant :

(EIC, C4, C75, p. 827 : « hein j'ai pas de schéma préétabli de listes de points à aborder absolument au cours de tous les entretiens voilà »)

Nous relevons, dans les pratiques de conseil observées, trois types d'action visant à modifier le statut des pratiques rapportées par les apprenants :

- une **généralisation** des pratiques : le conseiller aide l'apprenant à envisager la reproductibilité de la tactique mise en œuvre dans la singularité de la situation rapportée ;
- une **stabilisation** des pratiques : le conseiller aide l'apprenant à formuler la démarche qu'il a utilisée et lui donne le statut de stratégie réutilisable. Il s'agit d'une stabilisation formelle (formulation) et/ou conceptuelle (conception) ;
- une **re-configuration** des pratiques : le conseiller aide l'apprenant à comprendre et concevoir ce qu'il a fait, et à porter un diagnostic sur le travail réalisé de manière à mettre en mots la démarche adoptée.

L'activité cognitive du compte-rendu participe donc de la constitution par l'apprenant de ressources pour le travail autonome : des stratégies cognitives, des repères pour considérer et comprendre la situation d'apprentissage, des stratégies métacognitives pour faire des liens entre les stratégies utilisées et/ou envisagées et la nature de la situation d'apprentissage mise en œuvre et/ou envisagée. En effet, le questionnement du conseiller vise à permettre le développement chez l'apprenant de nouvelles compétences d'organisation et de réalisation de l'apprentissage autodirigé. La discussion engagée dans la séquence de compte-rendu permet, par exemple, à l'apprenant de relire son expérience en la reliant à l'objectif visé, à la pertinence des ressources utilisées, et à la satisfaction obtenue, en termes de performances plurielles, comme nous l'avons indiqué ci-avant¹⁸⁹. Ainsi, l'intervention du conseiller permet à l'apprenant une lecture de son travail à deux niveaux:

- un niveau micro : celui de la situation d'apprentissage ;
- un niveau macro : celui de l'organisation de l'apprentissage.

La séquence de compte-rendu s'inscrit également dans une double dimension temporelle : elle permet de reconsidérer ce qui a été fait et de le transformer pour préparer ce que l'apprenant fera. Le déplacement qu'elle engendre chez l'apprenant en termes de changements de posture participe de l'autonomisation de l'apprenant : l'apprenant passe de la

¹⁸⁹ Cf. schéma, p. 280.

posture d'acteur à celle d'évaluateur, dans un mouvement de distanciation de l'action, et d'acteur à concepteur de l'action, dans un mouvement de mise en perspective. L'apprenant apprend, en effet, à se construire des normes d'action, qu'il réinterroge au cours de leur utilisation. La verbalisation et la discussion que provoque la séquence de compte-rendu participe ainsi du développement de l'interprétation de la situation et du développement des ressources en vue de l'action.

10. 2.2.3. Verbalisation et transformation des pratiques

En termes de changement de pratiques, la transformation des pratiques qu'engendre l'entretien de conseil passe par la constitution de normes d'action. Nous relevons dans les entretiens de conseil trois modalités, en termes de conflit de normes :

- *les normes d'action élaborées au cours de l'action* et verbalisées dans le compte-rendu : Par exemple, dans la série 2, A2 développe un système de normes qui correspond à la manière dont elle a résolu le conflit de normes lors de son activité. Ainsi elle va utiliser toutes les fois qu'elle le pourra de « petits exercices faciles qui lui permettent de travailler vite et d'en retirer de la satisfaction »;

- *les normes d'action envisagées qui n'ont pas pu être mises en œuvre* dans le cours de l'action : nous reprenons l'exemple du cinéma de la série 4¹⁹⁰. A4 élabore sa démarche d'apprentissage sur une norme implicite qui est en filigrane de tous ses choix d'activité, au sens pédagogique du terme, à savoir apprendre en situation d'utilisation, sans passer par une étape de découverte ou de systématisation. Dans l'exemple cité, elle s'interdit ainsi de lire les sous-titres ou d'apprendre à comprendre dans des activités répétitives. Toutefois, elle ne parvient pas à réaliser les normes d'action choisies, sans que cela l'amène à reconsidérer son système de normes;

- *les normes d'action proposées par le conseiller* lors de la discussion : ces normes reposent sur des savoirs experts jugés comme pertinents par le conseiller pour la situation d'apprentissage en autodirection. Nous relevons ainsi à plusieurs reprises dans le corpus des propositions de normes qui diffèrent des normes d'action de l'apprentissage en hétérodirection. Par exemple :

« C65: voilà alors vous pouvez voir ce que vous pouvez faire aussi euh **contrairement à ce que vous avez fait ce matin avec [prénom de l'un des formateurs]**¹⁹¹ **vous avez d'abord écouté et puis vous avez vu le texte à la fin c'est et puis là vous pouvez**

¹⁹⁰ Cité p. 279.

¹⁹¹ Nous rappelons que A1 participe à une formation mixte articulant des temps de cours particuliers et des temps de travail autonome, suivi par un conseiller.

vous dire bon ben celui-là je vais d'abord lire le texte (oui) ah je vous ai pas mis de dico tiens

A66: mais j'en ai vu un par ici

C67: ah ben d'accord il en a mis un voilà chercher des mots qui vous posent problème dans le dictionnaire (hum) et après vous écoutez

A68: écoutez comme ça c'est plus utile euh hum

C69: voilà et même éventuellement écouter

A70: sans regarder?

C71: sans regarder et puis écouter en revenant en en reregardant

A72: faut écouter une première fois en lisant et une deuxième fois en

C73: sans lire et tout ça

A74: sans lire ou le moins possible

C75: écouter en regardant en soulignant les mots que vous ne comprenez pas

A76: d'accord

C77: écouter en regardant et en soulignant les mots qui dont la prononciation vous semble euh vous les comprenez à l'écrit mais tout d'un coup vous vous dites ah je l'aurais pas prononcé comme ça [...] » (S1, EC1, p. 370)

Le conseiller préface sa suggestion en marquant la différence avec les pratiques d'apprentissage plus canoniques de la salle de classe où l'apprenant écoute le texte puis utilise le texte en correction de la compréhension. Le changement de normes nécessite, comme dans l'exemple, un temps d'appropriation par l'apprenant. Cette appropriation peut avoir lieu dans l'entretien de conseil, comme dans l'exemple ci-avant, et ainsi donner lieu à un travail de co-formulation entre l'apprenant et le conseiller (A68-A76), mais elle peut également se faire au moment où l'apprenant réalise son travail.

L'autonomisation de l'apprenant se développe dans un va-et-vient entre réalisation et conception qui lui permet de mettre en œuvre son propre système de normes pour l'action. L'entretien de conseil joue le rôle de régulateur de ce système de normes. Il est donc difficile de parler d'imposition de normes de la part du conseiller, dans la mesure où l'appropriation des normes proposées est tributaire de la manière dont l'apprenant va réussir à les intégrer à son activité. Par exemple, dans la série 2, A2 évoque, lors du deuxième entretien, ses difficultés à travailler sur un document sonore long peu didactisé, et décide de ne plus faire ce genre d'activités de compréhension orale. Malgré l'insistance de C2 pour lui faire concevoir d'une autre manière son interprétation de l'échec dans cet entretien –c'est-à-dire lire l'échec comme un indice pour recourir à de nouvelles pratiques d'apprentissage-, ce n'est que plusieurs entretiens plus tard que A2 accepte verbalement de travailler le texte. Cela montre faire évoluer son « conflit de logiques » requiert du temps.

Quels savoirs développe l'apprenant lors de ce retour sur l'action ? Nous retrouvons dans les entretiens de conseil les quatre types de savoirs dégagés par M. Altet (2004) pour

développer une pratique réflexive pour et sur l'action, ce qui est la finalité de l'entretien de conseil. Nous regroupons l'ensemble des savoirs repérés en deux catégories, selon la situation envisagée :

- *savoir analyser* (compréhension de l'apprentissage) : les savoirs qui permettent à l'apprenant d'évaluer sa démarche. Cela vise la mise en place de critères. C'est l'un des objectifs principaux de l'entretien de conseil : permettre que l'apprenant mette en place un apprentissage raisonné et non impulsif, ou aléatoire ;
- *savoir utiliser* (construction de l'apprentissage) : les savoirs qui permettent à l'apprenant de s'approprier sa démarche en fonction de la « dramatique d'usage de soi ». Cela vise la mise en place de normes. L'objectif de l'entretien de conseil est également de permettre à l'apprenant de développer et de s'approprier un rapport au savoir efficient et personnel.

Ces deux ensembles sont convocables par l'apprenant dans la situation d'apprentissage. L'apprenant développe des connaissances et des *savoirs sur l'action*, par l'analyse rétrospective qu'il fait de son apprentissage, et des connaissances et des *savoirs pour l'action*, par la mise en perspective qu'il fait de son apprentissage en préparant son travail à venir. Ces savoirs concernent aussi bien ce qu'il fait (le processus d'apprentissage) que ce qu'il est (son rapport à l'apprentissage et à l'autonomie). L'autonomisation repose donc sur une démarche et sur un positionnement particuliers de l'apprenant. C'est ce que révèle selon nous la présence dans les verbalisations de l'apprenant d'un registre cognitif et d'un registre affectif.

L'analyse des pratiques langagières de l'apprenant et du rôle joué par l'entretien de conseil et le conseiller dans le développement de l'apprentissage de l'apprenant nous amène à considérer l'autonomisation, dans le corpus étudié, dans une double dynamique de *professionnalisation* et de *subjectivation*. Par le développement de savoirs et de savoir-faire utiles pour l'apprentissage autodirigé, l'entretien de conseil participe de la professionnalisation de l'apprenant (c'est-à-dire, le rendre compétent dans son apprentissage autodirigé). Toutefois, le relevé effectué dans le corpus met au jour une dimension subjective omniprésente dans la verbalisation des apprenants et des conseillers. En effet, l'entretien de conseil vise par le recours à la parole singulière de l'apprenant au développement d'un apprentissage singulier, propre à chaque apprenant dans les cadres apportés par l'expertise du conseiller. Ainsi, chaque série correspond, dans le corpus, à une trajectoire différente, que ce

soit par le recours à des démarches différentes, des attentes différentes, des degrés d'autonomie différents (10.1).

L'approche que nous avons mise en place dans le présent travail pour aborder la spécificité de l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé nous permet donc de nous distancier des travaux qui envisagent cet accompagnement comme le développement de nouvelles stratégies, sans interroger la transformation de positionnement que la nouvelle situation d'apprentissage engendre pour l'apprenant. De plus, notre relevé et analyse des verbalisations des apprenants nous amènent à considérer l'action d'apprentissage en autonomie comme un va-et-vient constructif entre des situations vécues transformées en expérience par le travail d'analyse et de mise en perspective que requiert l'autonomie. Ce travail peut s'effectuer dans le cadre de l'entretien de conseil ou non. Le développement d'un positionnement autonome engendrerait ainsi chez l'apprenant une recherche d'intelligibilité de son action pour en retirer des normes et donc des repères pour l'action, et une recherche d'adaptabilité de ses démarches en fonction des différentes logiques qui traversent son activité, pour en retirer des normes d'engagement (10.2).

Chapitre 11 : Vers un répertoire de ressources pédagogiques pour l'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères

L'analyse des entretiens de conseil nous a permis de questionner le fonctionnement de l'entretien de conseil, en termes de situation d'apprentissage visant le développement de la capacité à apprendre la langue-cible et le développement de la capacité à apprendre en autodirection. Chaque étape de notre analyse a montré la nature complexe de la relation de conseil, notamment en termes de rapport de places dans l'interaction de l'entretien de conseil et en termes d'objectifs de formation. L'analyse des interviews individuelles et des entretiens en autoconfrontation croisée auprès des conseillères a mis au jour la complexité pour les conseillères à adopter la posture de conseil adéquate à la situation d'apprentissage autodirigé. Nous avons montré que cette posture résultait de la prise en compte par le conseiller du caractère individuel et contextuel de chaque rencontre de conseil. Dans ce dernier chapitre, nous souhaitons questionner plus avant la posture singulière de conseil en analysant, d'une part, la pluralité des pratiques formatives repérées dans les entretiens de conseil, et, d'autre part, la finalité de ces différentes pratiques dans la perspective de l'accompagnement à l'apprentissage autodirigé. Nous terminerons ce chapitre par une proposition de modélisation des pratiques des conseillères observées dans le corpus.

11.1- Le comportement d'expertise des conseillers

A la suite de l'analyse des interviews réalisées auprès des apprenants et des conseillères du corpus, il ressort que l'une des caractéristiques principales des pratiques de conseil est l'expertise d'apprentissage. Nous appelons les comportements d'expertise des conseillers l'ensemble des pratiques langagières et formatives qui visent à encadrer l'apprentissage de l'apprenant. Il s'agit à chaque fois d'un comportement qui vise à apporter une aide à l'apprenant. Cette aide se manifeste dans les entretiens de conseil de trois façons :

- dans la mise en discours de l'apprentissage ;
- dans l'organisation de l'apprentissage ;
- dans l'aide à l'apprentissage de la langue.

11.1.1- L'aide à la mise en discours de l'apprentissage

- une aide à la *construction du discours* dans l'entretien de conseil: le conseiller sollicite, questionne, relance l'apprenant, explicite le rôle langagier de l'apprenant. L'apprenant développe des savoir-faire pour verbaliser son apprentissage au fur et à mesure des rencontres avec le conseiller (il développe des verbalisations plus précises en termes de critères de description, prend davantage en charge son rôle langagier d'évaluateur) ;
- une aide à la *construction de l'interaction* : en prenant des notes et en s'y référant explicitement devant l'apprenant, le conseiller inscrit les rencontres de conseil dans une histoire interactionnelle (« vous m'aviez dit que », « alors depuis la dernière fois ? ») et conversationnelle (« vous avez eu un rendez-vous avec le locuteur natif, non ? »). Il cadre également les éléments à aborder en fonction des séquences de l'entretien de conseil dans lesquelles elles sont les plus pertinentes (« ça peut-être c'est déjà du bilan » S2, EC11).

11.1.2- L'aide à l'auto-organisation de l'apprentissage

- aide à l'*organisation et l'orientation du projet d'apprentissage* : le conseiller collabore à la mise en place du projet d'apprentissage (l'analyse des besoins), recadre les activités pédagogiques de l'apprenant en fonction de ce projet initial (rappelle les normes, relie les activités en fonction du projet d'apprentissage) et collabore au bilan qui ponctue la formation et participe à la conception de la poursuite de l'apprentissage, en dehors du dispositif ;
- aide à l'*interprétation de l'apprentissage* : le conseiller contribue à la conceptualisation que l'apprenant développe de son travail et l'aide à passer ce travail au crible de critères d'expert.

Il participe aussi de la formulation, et donc de la configuration par le récit, de l'apprentissage par l'apprenant ;

- aide à *l'appropriation de l'apprentissage* issu de la pratique : le conseiller cherche à stabiliser les pratiques que l'apprenant construit de ses expériences singulières pour les généraliser et les rendre reproductibles, sinon mobilisables dans de nouvelles situations d'apprentissage, en les justifiant et les étayant. Il pointe également dans son discours et dans celui de l'apprenant certains aspects que l'apprenant pourrait s'approprier. Ainsi, il hiérarchise les savoirs et savoir-faire et les critères de réalisation et d'évaluation (ex : le recours à l'adjectif « important » participe de cette mise en relief de certains éléments dans le discours du conseiller ; la structuration des critères selon des degrés d'importance et d'urgence permet aussi à l'apprenant de s'approprier de nouveaux repères pour l'action (« c'est peut-être pas utile de chercher à tout comprendre », « ce n'est peut-être pas votre objectif premier »)).

11.1.3- L'aide à l'apprentissage de la langue cible

Ces pratiques ne sont pas majoritaires dans les entretiens de conseil observés, c'est-à-dire qu'elles n'apparaissent pas dans toutes les séries, ni de manière régulière. Toutefois, ce sont des pratiques tutélaires que les conseillers ont choisis pour répondre aux besoins et aux demandes de l'apprenant.

- aide à la *mise en place des activités d'apprentissage* : le conseiller organise par la structuration de son discours le déroulement de la mise en place de l'activité pédagogique, en recourant par exemple à un discours procédural (« vous lisez les questions, puis vous écoutez le document »). Il peut aussi collaborer pendant le temps de l'entretien de conseil à la réalisation d'une activité jugée comme problématique par l'apprenant (C4 accepte ainsi de collaborer à la traduction que A4 essaie de faire, EC2, S4), explique la structuration des ressources, et les modalités d'utilisation des différentes ressources que l'apprenant peut choisir pour faciliter ou vérifier son travail, collabore à la configuration des activités d'apprentissage comme l'entretien avec les locuteurs natifs (C3, C4) et peut donner des exemples de réalisation d'activités (C1) ;

- aide à l'appropriation des *savoirs linguistiques* : le conseiller explique certains points de grammaire à la demande de l'apprenant (C2), traduit certains mots de vocabulaire, apporte des tactiques de mémorisation de la langue (C1, C3) ;

- aide au *maintien de l'apprentissage* : il encourage l'apprenant, a recours à la pédagogie positive, soutient l'apprenant s'il manifeste une déception face à son apprentissage, s'assure

des désirs de l'apprenant pour lui faire des suggestions et recherche son adhésion aux propositions qu'il formule.

Pour résumer le comportement d'expertise du conseiller, nous mettons au jour une certaine dynamique particulière au conseil. L'action du conseiller se réalise dans la *discussion*, c'est-à-dire la recherche de confrontation de points de vue, et dans la *proposition*, c'est-à-dire la recherche d'adhésion et de consensus.

11.2- La mise en place d'une relation formative autonomisante

Comme l'indiquent les pratiques de conseil relevées dans le corpus, les conseillères ont conscience de l'influence que peuvent avoir les modalités relationnelles qu'elles mettent en œuvre sur la promotion de l'autonomisation de l'apprenant. Nous les classons en deux catégories :

- les pratiques configurant *un nouveau rôle* de formateur et d'apprenant
- les pratiques influençant *une relation interpersonnelle facilitant l'autonomisation*.

11.2.1- Mettre en place de nouveaux rôles dans la formation

- le conseiller explicite les rôles de chacun dans l'apprentissage. Il ne les formule pas seulement au début de la formation, mais de manière implicite, par son attitude, ou explicite (C3 : « c'est vous la patronne ») tout au long de la formation.
- le conseiller et l'apprenant mettent en place une relation complémentaire dans l'apprentissage. Ainsi, le conseiller adopte une position de retrait (il cède la parole à l'apprenant en cas de chevauchement, il n'impose pas ses choix à l'apprenant) et de réaction (il n'anticipe pas les besoins de l'apprenant, en règle générale). Le comportement de retrait et de réaction a pour visée de permettre à l'apprenant, de manière complémentaire, d'adopter une position d'imposition et d'initiation. Il est à remarquer que, lors de l'autoconfrontation croisée, les conseillères ont trouvé que C3 inférait beaucoup d'informations de la situation de A3, sans les faire confirmer, ce qui l'amenait à anticiper ses besoins, plus dans une relation d'imposition et mettant A3 en position de réception. Cette pratique a été évaluée comme peu conforme au conseil, ce que C3 a reconnu.

Exemple :

C1 : « et elle son rôle c'est de te suivre et elle est d'accord et de ce qu'elle dit tu vois elle dit oui oui par petit bout non avec le cache c'est mieux comme si elle te montrait qu'elle avait intégré

C4 : oui elle adhère

CH : et ça comment tu le relies par rapport à la peur dont tu parlais d'être un peu trop prescriptive ?

C3 : oh ben ça c'est affreux parce que là enfin je veux dire jusqu'à ce qu'on discute de ça j'étais très tranquille dans mon esprit mais là maintenant je vais mais **je me rends compte du pouvoir oui** » (ACC2, p. 864).

- Le conseiller a recours à différentes formulations pour atténuer son poids dans l'apprentissage de l'apprenant. Aux côtés des modalisateurs repérés par M-J. Gremmo (1995), tels que 'peut-être', 'éventuellement', 'si vous le voulez', 'si ça vous plaît' qui marquent une possibilité d'action et atténuent le statut de la proposition de l'expert, nous notons des atténuateurs de statut dans la formation tels que le recours aux formes de travail collaboratif (co-organisation de l'apprentissage par une interaction qui sollicite la participation active de l'apprenant, comme le montre le fait que le pourcentage d'échanges pour les séquences d'organisation de l'apprentissage est le plus élevé pour toutes les séquences de l'entretien de conseil, toutes séries confondues), cette collaboration pouvant être verbalisée par le recours au pronom « nous » et « on » qui symbolise la dyade apprenant-conseiller. Nous relevons également l'emploi fréquent du pronom « je » qui peut désigner, dans le discours du conseiller, l'apprenant, par énullage. Cet usage n'apparaît que dans des illustrations de modalités de travail que le conseiller propose. Il participe néanmoins à une mise en emphase du rôle primordial de l'apprenant dans son apprentissage et atténue le statut des propositions faites par le conseiller.

La mise en place d'un nouveau statut dans la formation pour l'apprenant passe par le fait que le conseiller se départit de certains attributs marquant notamment son autorité sur les décisions de l'apprenant et sa responsabilité de l'apprentissage. Il semblerait que le recours aux formes de travail collaboratif pour organiser l'apprentissage soit une forme transitoire vers la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage.

11.2.2- Mettre en place une relation autonomisante

- une relation fondée sur un *rapport de confiance* liée à la crédibilité du conseiller : lors des interviews individuelles, les apprenants ont fait part de leur confiance envers les conseils promulgués par le conseiller et les démarches proposées par le dispositif d'autoformation. Ils attribuaient cette confiance à l'expertise du conseiller (« c'est lui qui sait », « il sait mieux que nous »). Ce rapport de confiance permet notamment à l'apprenant de venir discuter de la validité de son travail auprès du conseiller. Toutefois, ce n'est pas parce que l'apprenant reconnaît la crédibilité du conseiller qu'il adopte les conseils promulgués et transforme ses

pratiques (A2, A4). Le rapport de confiance est nécessaire pour que les conseils puissent être acceptés, mais cela n'implique pas qu'ils soient adoptés, comme nous l'avons vu ci-avant ;

- une relation *individualisée* : les conseillers s'informent du projet d'apprentissage de l'apprenant et de ses motivations par rapport à l'apprentissage, tout au long de la session. De plus, l'analyse des évaluatifs employés montre que les conseillers recourent dans une certaine mesure à des évaluations de type affectif, par l'utilisation de verbes de sentiment (aimer, etc). Le recours à ces verbes indique, selon nous, la recherche d'une prise en compte des demandes et désirs de l'apprenant. En effet, le conseiller ne demande pas seulement des évaluations sur les performances méthodologiques ou langagières de l'apprenant, mais aussi sur la manière dont il a vécu son apprentissage. Le conseiller tient compte de l'apprenant-sujet pour déterminer sa démarche de conseil. Le conseil est ainsi une démarche individualisée ;

- une relation *finie* dans le temps : Dans toutes les séries étudiées dans le dispositif D1, nous remarquons que les conseillères marquent la fin de leur accompagnement en qualifiant l'apprenant d'autonome. Nous présentons l'exemple de C2 qui marque l'achèvement de la relation de conseil par l'acquisition par l'apprenant de compétences lui permettant à présent d'apprendre en autodirection :

« c'est bien ça c'est je dirais le le le ça veut dire que vous commencez vraiment à penser : à votre apprentissage de l'anglais euh ben **indépendamment d'un prof d'une institution** je sais pas quoi (hum hum) puisque vous cherchez vos documents authentiques sur place quoi enfin là où vous les trouvez et donc ça c'est vrai que c'est (hum) c'est très de mon point de vue (hum) **révéléateur du fait que** vous maintenant (hum) **vous commencez vraiment à prendre en charge euh votre apprentissage de l'anglais** vous n'attendez pas que il y ait quelqu'un qui vous donne quelque chose ou des choses comme ça (hum hum) oui je trouve ça très positif ce que vous dites » (S2, EC11, p.582)

Cette évaluation met fin au partenariat engendré par les entretiens de conseil, qui sont fondés sur le besoin par l'apprenant de venir parler et configurer son apprentissage auprès du conseiller. Dans la mesure où ce rituel a lieu, quel que soit le degré d'autonomie atteint par l'apprenant, cette évaluation semble davantage avoir une valeur symbolique que réelle. Dans la série 4 (D2), C4 a recours à un autre rituel pour signifier la fin du partenariat entre le conseiller et l'apprenant, il s'agit de faire remplir à l'apprenant une fiche d'évaluation du centre de formation et de son apprentissage. Le bilan a également lieu dans le dispositif D1, sans le recours à la fiche, ce qui donne un caractère plus informel à l'évaluation de l'apprenant. Par son caractère fini, la relation de conseil développe des similitudes avec l'accompagnement :

« [...] Accompagner : faire route avec quelqu'un sur un chemin qui n'est pas le sien, mais celui de l'autre, avec la conscience que l'on n'ira pas, finalement, où l'autre ira. C'est manifestement le cas des pratiques dites d'accompagnement des mourants [...]. Il en va de

même, *mutadis mutandis*, de l'accompagnement de personnes qui se forment : il est formateur pour la personne qui accompagne, mais il s'agit alors d'une autre formation que celle, formellement visée en priorité dans la démarche d'accompagnement, de la personne accompagnée. Reconnaisant qu'il y a dans cette démarche un rapport de réciprocité, je pense néanmoins que la relation est pervertie quand elle entraîne la personne accompagnée, par le jeu de la séduction ou autrement, sur le terrain (ou le chemin) de l'accompagnateur.

D'où l'importance de la fin de l'accompagnement. Le rapport est marqué dès le départ, dans une sorte de contrat au moins implicite, par la fin anticipée de la démarche » (Bourgeault, G., 2002, p. 225).

La relation de conseil donc est circonscrite dans le temps de la session d'apprentissage. Elle se présente comme unique, dans la mesure où la finalité de la formation est de permettre à l'apprenant de se passer du conseiller, au tout le monde de lui en offrir la possibilité. En effet, comme le rappelle H. Holec, la finalité de la formation de l'entretien de conseil est de permettre de développer la *capacité* d'apprendre en autodirection, comme un potentiel mobilisable au moment où le décide l'apprenant.

La relation de conseil repose selon notre analyse sur une modalité de relation à l'autre particulière. Le conseiller y apparaît comme expert (crédibilité), mais la situation d'autonomie et de libre choix de l'apprenant implique une négociation des conseils. De plus, il ajuste au mieux ses conseils à l'apprenant, selon ses besoins et ses demandes (individualisation et subjectivisation de la formation). Enfin, c'est une relation finie, qui a lieu dans un temps relativement court (de trois à quatre mois selon les dispositifs), et de façon plus ou moins régulière (selon les demandes de l'apprenant). La relation de connivence observée dans les séries 3 et 1 ne sont pas canoniques des pratiques de conseil dans la mesure où cela n'a pas été interprété comme un manque dans la pratique de C2 et C4, ni comme une pratique régulière chez C1 et C3. Nous en déduisons qu'il s'agit de variante personnelle dans S1 pour C1 (qui cherche à établir la relation la moins inégalitaire entre l'apprenant et le conseiller) et d'une variante personnelle contingente à la situation de conseil et à la personnalité de A3 pour C3.

11.3- Une verticalité inhérente aux pratiques de conseil

11.3.1- Conseiller, un acte de langage vertical ?

Nous avons vu antérieurement que le rapport de pouvoir entre le conseiller et l'apprenant est l'une des préoccupations principales pour les conseillers au moment de l'entretien de conseil, notamment à travers la notion de directivité. En effet, selon les normes de l'activité de conseil, telles que les décrivent les conseillères concernées, la directivité serait un frein à l'autonomisation de l'apprenant.

Si nous prenons l'acte de langage « conseiller », en reprenant et en adaptant la structure des actes illocutoires¹⁹² de J.R. Searle (1972), comme acte central de l'entretien de conseil, cela nous permet de mettre au jour certains traits caractéristiques du conseil. En termes de contenu propositionnel, le conseil est dirigé vers une action à venir. Il se réalise selon certaines conditions d'interaction :

- sur un rapport de *sincérité* qui provient de la déontologie du conseiller (le conseiller pense que le conseil sera profitable à l'apprenant) ;
- sur un rapport d'*incertitude* quant au devenir du conseil énoncé (il n'est certain ni pour le conseiller, ni pour l'apprenant que l'apprenant sera conduit à effectuer le conseil) ;
- sur un rapport de *confiance* qui est sous la responsabilité de l'apprenant (l'apprenant pense que le conseiller veut et peut lui être profitable et le conseiller admet que seul l'apprenant peut juger si le conseil lui est profitable).

En termes de rapport à l'action, « conseiller » se différencie d'autres actes comme « pousser quelqu'un à faire quelque chose », « inviter à faire quelque chose » ou « demander », tous trois étant des incitations à l'action qui reposent sur une règle préliminaire essentielle : le locuteur doit être à même d'exercer son *autorité* sur l'interlocuteur. Or, comme le note J.R. Searle, « Conseiller, ce n'est pas essayer de vous faire faire quelque chose comme c'est le cas de demander. Conseiller, c'est plutôt vous dire ce que vous avez intérêt à faire » (Searle J.R., 1972, p. 109). Il n'y a donc pas de rapport d'autorité dans l'acte même de conseiller. Ce sont d'autres types de relations interpersonnelles entre le conseiller et l'apprenant qui font que le conseil sera interprété par l'apprenant comme recevable et donc effectuable, ou non. S'il s'agit d'une autre modalité d'incitation à l'action, sur quelles autres dynamiques repose-t-elle ? La notion d'*intérêt* que Searle présente comme centrale au conseil situe l'action de conseiller sur un plan axiologique. En d'autres termes, le conseil implique une idée de jugements et de valeurs sur une action, mais il ne contient pas l'idée d'obligation à faire une action. En outre, au niveau sémantique, celui qui conseille occupe une position extérieure à ce qui sera effectué, dans la mesure où son action est *consultative*- selon l'étymologie du mot

¹⁹² Les actes illocutoires marquent une intention et non une action, au contraire des actes perlocutoires.

conseil¹⁹³. Conseiller nécessite un pas de côté pour l'action. Il s'agit de *délibérer* sur une action, en dehors de l'action.

Toutefois, dans une perspective interactionniste, si nous replaçons l'acte de conseiller dans le contexte communicatif de l'entretien de conseil, nous mettons au jour d'autres types de rapports. Conseiller repose nécessairement sur une relation verticale, dans la mesure où cet acte introduit une différence de position entre celui qui conseille et celui qui reçoit les conseils. Dès lors, cela engendre une relation interpersonnelle hiérarchique, même momentanée. Conseiller repose sur un rapport d'expertise et d'expérience différentiel entre le conseiller et, dans notre cas, l'apprenant. Ainsi, selon C. Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 70), le conseil fonctionne comme un « marqueur de position hiérarchique haute », puisque le conseiller se met en position haute par rapport à l'apprenant, étant donné qu'il accomplit un acte potentiellement menaçant pour le « territoire » ou la « face » de l'apprenant. L'apprenant est, quant à lui, mis en position basse, puisqu'il est celui qui reçoit le conseil. Pour résumer, l'acte de langage « conseiller » n'inclut pas de rapport d'autorité, mais inclut un rapport vertical entre le conseiller et l'apprenant, celui-ci étant accentué, dans notre cas, par la situation de formation qui inclut nécessairement une certaine asymétrie (Bruner J., 1983).

En outre, un acte de langage s'interprète également en fonction des effets qu'entraîne la réalisation de l'acte lui-même sur la relation interpersonnelle dans laquelle il a été réalisé. Cela signifie que le rapport hiérarchique qu'engendre l'acte « conseiller » peut se réaliser et s'interpréter sous diverses formes, en fonction du contexte relationnel des participants. Par exemple, le conseiller peut formuler ses conseils sous formes de suggestions, tandis qu'ils pourront être interprétés comme des prescriptions par l'apprenant, selon la nature de leur relation apprenant/conseiller. Par conséquent, un certain nombre d'aspects de l'entretien de conseil, qui jouent sur l'interprétation de la relation interpersonnelle entre le conseiller et l'apprenant, ont une influence sur la compréhension des conseils. L'interprétation des conseils dépend donc principalement du rapport de pouvoir établi entre l'apprenant et le conseiller, ce rapport se manifestant par les modalités de travail adoptées dans l'entretien de conseil. Ces modalités de travail concernent également la conduite de l'interaction de conseil. Dans le corpus, nous constatons que le conseiller prend en charge la majorité des initiations de thèmes

¹⁹³ A. Lhotellier rappelle ainsi l'étymologie du mot conseil : « *Consilium* : avis, indication donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire ; délibération, plan, projet, résolution mûrement pesée ; réunion de personnes qui délibèrent ». Il définit ainsi l'acte de conseiller : « Conseiller, c'est délibérer pour agir » (Lhotellier A., 2001, p. 23-24).

et leur clôture. Ainsi, le conseiller peut être perçu comme une instance plus ou moins *autoritaire* (Clemente M., 2003, p.218-219), au travers d'un comportement plus ou moins coopératif dans la manière de tenir conseil –par exemple, l'entretien donne-t-il lieu à peu ou de nombreuses négociations entre l'apprenant et le conseiller ? De même, cela se manifeste dans le choix de la modalité de travail, plus ou moins complémentaire ou concurrentiel, en termes de rapport à l'apprentissage – par exemple, de quelles façons le conseiller et l'apprenant ont-ils défini leur collaboration visant à la mise en place par l'apprenant d'un apprentissage autodirigé des langues ?

Toutefois, à la lumière de notre corpus, il apparaît que l'interprétation que l'apprenant donne au comportement du conseiller peut également se faire à l'insu de ce dernier, comme l'illustrent par exemple les cas de C₁ perçue comme un « intermédiaire » entre les différentes personnes-ressources du dispositif, et de C₂ et C₃ perçues comme des « enseignantes » d'un genre particulier par les apprenants. Sur ce point, les apprenants du corpus ressemblent aux apprenants qui évoluent en général dans ce genre de dispositifs. En effet, leurs propos corroborent ceux dégagés par l'étude de D. Abé, *et al.* (1981) sur l'étude des représentations des apprenants évoluant auprès de conseillers dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé. D'après cette étude,

« On s'aperçoit que le conseil¹⁹⁴ est d'abord considéré comme un professeur de la langue à apprendre, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît cette langue et les façons de l'apprendre. Il est celui dont on attend qu'il sache, qu'il corrige et qu'il évalue » (ABÉ D. *et al.*, 1981, p. 82).

Les interprétations des apprenants peuvent ainsi se trouver en concurrence, voire en contradiction, avec les intentions initiales des conseillers.

En résumé, nous faisons le constat que, quoi qu'il en soit, les relations interpersonnelles par lesquelles s'établit la relation de conseil diffèrent de celles habituellement mises en place dans le cadre de la formation. En effet, si le conseil met effectivement en place une relation verticale, asymétrique, entre le conseiller et l'apprenant, cette relation ne repose néanmoins pas sur un rapport d'*autorité*, mais sur un rapport d'*intérêt*.

11.3.2- Une verticalité fonctionnelle inhérente à la relation d'aide

Le type de relation formative du conseil est celui de l'aide et du soutien (ABÉ D. *et al.*, 1981 ; GLIKMAN V., 2002b). Dès lors, en tant que *relation d'aide*, le conseil repose sur

¹⁹⁴ Dans l'article cité, le terme *conseil* est utilisé ici pour désigner le conseiller. Aujourd'hui, la plupart des écrits sur l'activité de conseil préfèrent l'étiquette de *conseiller* pour parler du rôle de « celui qui conseille ».

une relation nécessairement verticale, toujours au sens de C. Kerbrat-Orecchioni¹⁹⁵, entre un expert et un requérant. En effet, selon C. Abels (1998),

« L'aide a une connotation de charité, de désir de faire du bien à l'autre ; l'aidant étant dans une *position haute*¹⁹⁶ par rapport à l'aidé, l'aidant demeurant celui qui sait, celui qui possède par rapport à l'aidé qui est dans le manque et qui reste l'objet de l'aide » (ABELS C, 1998, p.24).

Mais, en tant que relation formative, l'acte de conseiller reposerait sur une « disparité fonctionnelle » entre l'apprenant et le conseiller (PINEAU, G., 1998, p.15). Pour G. Pineau, contrairement à la figure de l'enseignant ou du formateur qui génère une disparité hiérarchique *institutionnellement fondée*, la figure du conseiller ne s'inscrit pas dans une verticalité sociale, dans la mesure où le conseil fonctionne sur une certaine horizontalisation des rapports entre l'apprenant et le conseiller, afin de prévenir tout rapport de dépendance chez l'apprenant. Du point de vue du statut social, le conseil vise à une certaine parité entre les participants. Dès lors, la verticalité dans laquelle il s'inscrit est plutôt dans une verticalité *fonctionnelle*, c'est-à-dire un rapport de complémentarité dans l'action, dans lequel le conseiller occupe le rôle d'expert en apprentissage.

Comment cela se traduit-il dans la relation formative de conseil ? Il est vrai que l'action du conseiller est généralement décrite par un certain nombre d'apports à l'apprenant, à la fois dans les travaux sur le conseil et dans les déclarations des conseillères interrogées dans notre corpus. Ces apports concernent plutôt l'apprentissage méthodologique et, de manière marginale, l'apprentissage linguistique. Pour les conseillères du corpus, l'aide linguistique qu'elles peuvent apporter à l'apprenant aurait deux fonctions : d'une part, elle permet à l'apprenant de *poursuivre dans son entreprise d'apprentissage* de la langue, et, d'autre part, elle participe d'une *réflexion sur l'apprendre à apprendre*, selon la façon dont le conseiller apporte son aide.

Dans certaines situations, le conseiller peut être également amené à aider l'apprenant à effectuer certaines tâches (une *aide à l'action*). Nous repérons dans le corpus des aides à l'évaluation chez C4, une aide à s'approprier un nouvel espace d'apprentissage pour C1 et C3, une aide à trouver des passages dans les cassettes, une aide à trouver des ressources. Cette aide peut se réaliser de deux façons, soit en collaborant¹⁹⁷ à son action, soit en s'y substituant. De même que pour l'aide linguistique, cette "substitution" de l'apprenant par le conseiller est

¹⁹⁵ Cf. C. Kerbrat- Orecchioni (2001), p. 302.

¹⁹⁶ C'est nous qui soulignons.

¹⁹⁷ Nous distinguons ici entre coopération, collaboration et action collective. La *coopération* met l'accent sur la division du travail selon une répartition des tâches ; la *collaboration* insiste sur la coordination des efforts dans un projet mutuel, tandis que l'*action collective* valorise la notion d'échange.

perçue par les conseillères du corpus comme marginale à leur fonction. Toutefois, elle permet également à l'apprenant de poursuivre son projet d'apprentissage de langue. Il est intéressant de noter que les conseillères du corpus ne partagent pas toutes la même opinion en ce qui concerne l'efficacité des différentes modalités de travail employées, certaines jugeant une trop grande quantité d'apports comme néfaste à la qualité de l'aide apportée et à la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage (C4).

Nous retrouvons ici une contradiction apparente tenant aux deux objectifs d'action du conseil : permettre l'apprentissage de la langue et permettre le développement de l'apprendre à apprendre. La distinction entre les deux objectifs du conseil inclut une autre distinction reposant sur la perception que le conseiller a de son rôle quant à son rapport à l'apprentissage de l'apprenant. Nous distinguons ainsi deux *postures* : outre une posture engagée dans la *réflexion* (le conseiller collabore à la réflexion sur l'apprentissage), que nous avons longuement étudiée dans les parties précédentes, on trouve une posture engagée dans l'*action* (le conseiller collabore à l'acte d'apprendre).

11.4- Vers un répertoire de ressources pédagogiques pour l'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère

11.4.1- Du rapport de places à une pluralité de relations formatives

Dans les chapitres précédents, nous avons analysé le rapport de places spécifique à l'interaction de l'entretien de conseil, à partir de l'étude de la structuration des entretiens de conseil de notre corpus. Dans cette dernière partie, nous souhaitons aborder la labilité des places caractéristiques de l'entretien de conseil sous un éclairage nouveau. Nous nous interrogerons donc sur les finalités formatives des différentes places occupées par les interactants, et notamment par le conseiller.

Par l'analyse de la structuration de l'entretien de conseil, nous avons mis au jour la pluralité de positions qu'occupent les interactants dans l'interaction de l'entretien de conseil¹⁹⁸. Nous entendons par « position », à la suite de E. Goffman, l'ensemble des indicateurs verbaux, non-verbaux et para-verbaux qui permet de définir la nature du rapport que le locuteur a vis-à-vis de lui-même et des autres participants, telle qu'elle s'exprime dans la façon de traiter la production ou la réception d'une énonciation. La position permet la configuration d'une certaine identité énonciative. Ce rapport se traduit par plusieurs aspects langagiers que nous reprenons de E. Goffman (1987) :

¹⁹⁸ Cf. 9.2., p. 203.

1. « La posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants est d'une certaine façon en cause ;
2. Cette projection peut être maintenue tout au long d'une séquence comportementale de durée inférieure ou supérieure à celle d'une [certaine unité cognitive qui peut-être au minimum une « proposition phonologique »] ;
3. Il existe un continuum depuis les changements de posture les plus visibles jusqu'aux changements de ton les plus subtils ;
4. S'il y a parole, une alternance de codes est d'ordinaire observable, ou à tout le moins une modification des marques que les linguistiques étudient : hauteur, volume, rythme, accentuation, qualité tonale ;
5. On a communément affaire à la mise entre parenthèses d'une phase ou d'un épisode d'un « niveau supérieur », telle que la nouvelle position joue le rôle d'une limite, d'un tampon entre deux séquences plus substantielles » (GOFFMAN, E., 1987, p. 137).

Dès lors, la notion de position permet de distinguer les changements d'identité des interactants dans l'échange. Cette modification est plus ou moins perceptible, plus ou moins importante, mais elle se traduit par une modification du comportement langagier. Elle est donc repérable par l'existence d'un changement de code langagier, en termes de ton et de lexie. Ces changements de position répondent le plus souvent à des stratégies énonciatives et donc fonctionnent selon une certaine organisation. Pour E. Goffman, l'existence d'un changement de position traduit un changement de cadre que l'on applique aux événements. Nous avons montré précédemment que la pluralité des positions adoptées par les participants, dans l'interaction de l'entretien de conseil, était liée à la composition multimodale de l'entretien de conseil. En reprenant les termes de E. Goffman, nous pouvons dire que chaque module correspond ainsi à un changement de cadre. Pour E. Goffman, la labilité des positions des participants est un trait constant de la parole naturelle. Toutefois, quelles en sont les conséquences sur la relation formative et autonomisante de l'entretien de conseil ? Ces différents changements de position correspondent-ils à des stratégies de conseil ? Nous regarderons, dans ce point, les déterminants des changements de position opérés.

Nous formulons l'hypothèse que le changement de position opéré dans l'entretien de conseil correspond à l'adoption de différentes figures formatives par le conseiller. Ces figures formatives se différencient notamment par le recours à des langages différents, selon les conceptions didactiques et pédagogiques auxquelles ils correspondent. Cela se traduit au niveau linguistique par le recours à certains taxèmes et relationèmes¹⁹⁹ caractéristiques d'une certaine conception de la relation interpersonnelle nécessaire au bon déroulement de l'apprentissage, selon une certaine visée pédagogique, mais aussi par le choix d'un certain

¹⁹⁹ Cf. p. 206.

vocabulaire emprunt d'une culture d'apprentissage plus ou moins identifiable comme relevant d'un certain type de figure formative, dans une visée didactique. En effet, l'emploi de vocables tels qu' « erreur » plutôt que « faute », « adapter » plutôt que « tricher », « évaluer » plutôt que « corriger », rend compte de l'inscription de l'énonciateur dans une certaine conception didactique. En outre, les figures formatives sont identifiables par certains aspects paralinguistiques tels que l'adoption d'un ton particulier (C4 critique son ton « doctoral », il lui paraît qu'elle « pontifie ») et par le recours à certains gestes, regards et démonstrations d'attention également normés selon les cadres formatifs. Enfin, la gestion de l'interaction, en termes de droit à la parole, diffère également selon les figures formatives. En effet, le volume de participation des interactants est défini selon les patrons interactifs des situations formatives. Selon J. Gumperz (1989), la quantité et le type d'interactions constitutifs de l'événement de langage sont déterminés par la structure de participation définie selon les normes propres à chaque groupe culturel. Le droit à la parole n'est, par exemple, pas le même selon que l'on soit enseignant ou apprenant. Comment cela se traduit-il dans le corpus ?

Il apparaît, à la lecture du corpus, que plusieurs dynamiques formatives²⁰⁰ sont utilisées dans l'entretien de conseil. Ces dynamiques formatives n'apparaissent pas de la même façon dans chacune des séries étudiées. Selon les séries, elles peuvent apparaître de façon majeure ou mineure, fréquemment ou sporadiquement. Néanmoins, les interviews individuelles des conseillères et les autoconfrontations croisées montrent que le choix du recours aux différentes pratiques formatives dépend, non seulement du style et des préférences des conseillères, mais aussi de leur analyse de la situation de formation (interprétation des besoins de l'apprenant et des besoins d'apprentissage de l'apprenant). Par conséquent, les conseillères adaptent leur manière de conseiller à *l'apprenant*, en dépendance de son comportement. Nous en donnons deux exemples :

- C3 décrit la façon dont elle a interprété le type d'apprenant de A3 pour déterminer sa façon de conseiller :

« j'avais l'impression d'un **terrain plus vierge** et plus euh **plus flexible** et **plus ouvert** à des à **des conseils qui soient pas des répétitions de choses scolaires** elle avait pas d'attente euh elle attendait pas des choses trop scolaires justement enfin je sais pas trop ce qu'elle avait comme attente en réalité je crois que pour moi je pense qu'elle me faisait vachement confiance et que j'ai dû tomber juste dans les conseils méthodologiques que j'ai dû lui donner dans la sélection des supports qu'on faisait ensemble » (EIC, C3, C03, p. 799).

²⁰⁰ Nous reprenons ici les catégories formatives dégagées par G. Pineau (1998) que nous explicitons p. 308.

- C2 décrit la façon dont le comportement de A2, assez passif dans l'interaction de conseil, a finalement influencé ses stratégies de conseil, et ce, malgré elle :

« moi j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus **imprimé le cours des choses** / que elle c'est-à-dire que si j'ai quelqu'un qui discute qui dit non ça je veux pas je sais pas quoi ça va me pousser moi à lui proposer autre chose ou je sais pas quelque chose à laquelle j'avais pas j'aurais pas pensé toute seule mais c'est bien parce que l'apprenante me dit quelque chose que tout d'un coup ça fait tilt ah ben il faudrait peut-être que je lui amène telle et telle autre chose donc s'il y a pas de si tout va bien en fait je lui donne des choses oui c'est bien j'ai bien noté dans mon petit cahier tout ça tout va bien ben à la limite ça fait **un espèce de ronron** (rires) de **train train** et peut-être que **ça pousse à peut-être moins d'innovation pour le conseiller à la limite** » (EIC, C2, C43, p.788).

Ainsi, pour les conseillères du corpus, certaines pratiques auxquelles elles ont eu recours lors des entretiens de conseils enregistrés relèvent plus ou moins du genre du conseil (« montrer les méthodes et les critères, c'est pas vraiment du conseil » (C1) ; « expliciter des critères transformer des intuitions discuter (...) faire évoluer ses représentations donc un certain rôle de conseiller », (EACC4, C1, p. 896).

A partir de l'analyse des interviews des conseillères, de l'entretien en autoconfrontation croisée, et des entretiens de conseil, nous avons pu repérer une pluralité de pratiques formatives, en nous fondant sur les éléments suivants :

- l'utilisation des relationèmes et taxèmes, c'est-à-dire les marqueurs de place dans la relation interpersonnelle ;
- le recours à des gestes professionnels caractéristiques d'une de ces pratiques formatives.

Cela nous a permis de dégager trois indicateurs :

- le recours à des éléments verbaux comme l'utilisation d'un jargon, des modalités discursives spécifiques, et le choix des pronoms, les thèmes conversationnels ;
- le recours à des éléments paraverbaux comme le ton et le débit ;
- le recours à des éléments non-verbaux comme la posture et les activités réalisées.

Ce relevé nous a permis de repérer cinq dynamiques formatives distinctes dans les entretiens de conseil :

- la dynamique du conseil ;
- la dynamique de l'accompagnement ;
- la dynamique du tutorat²⁰¹ ;

²⁰¹ Le tutorat et l'enseignement sont des pratiques perçues comme très éloignées du genre du conseil, lors des interviews individuelles des conseillères. Toutefois, lors de l'analyse des pratiques effectives de conseil pendant

- la dynamique de l'enseignement ;
- la dynamique du compagnonnage.

Nous établissons une différence entre les différentes dynamiques susmentionnées en fonction de *l'objectif de formation* poursuivi et de la *relation formative* mise en place. Ainsi, nous définissons de manière générale les différentes dynamiques comme suit :

- la *dynamique de conseil* : elle a pour objectif de développer l'expertise d'apprentissage de l'apprenant ; sa posture caractéristique nous semble être la non-directivité, à la suite de l'analyse des entretiens individuels auprès des conseillères ;
- la *dynamique de l'accompagnement* : elle a pour objectif d'apporter un soutien à l'apprenant pour permettre le développement de son autonomisation (M. Paul, 2004) ; sa posture caractéristique est le retrait par rapport à l'apprenant ;
- la *dynamique du tutorat* : elle a pour objectif de permettre le développement d'une démarche d'apprentissage ; sa posture caractéristique est la réaction aux besoins des apprenants ;
- la *dynamique de l'enseignement* : elle a pour objectif de permettre le développement de savoirs ; sa posture caractéristique est l'anticipation ;
- la *dynamique du compagnonnage* : elle a pour objectif de permettre le partage de savoirs et de savoir-faire ; sa posture caractéristique est l'égalité entre les acteurs.

De quelle façon ces différentes dynamiques s'imbriquent-elles dans l'entretien de conseil ? Par exemple, la présentation des ressources que fait le conseiller tend à instaurer une disparité fonctionnelle entre lui et l'apprenant qui se traduit par une disparité dans les rôles interactifs. Le conseiller a le monopole de la parole – l'apprenant n'intervenant que par des phatèmes ou attendant que le conseiller lui alloue son tour de parole. Ainsi,

C111: « voilà / et puis après on fait du du travail plus précis parfois là ce qu'il y a de bien dans cet exercice-là dans ce livre-là c'est qu'il vous propose **des exercices** par rapport à à ça avec des exercices des exercices sur des mots par exemple est-ce qu'il dit *operating* ou *cooperating* est-ce qu'il dit *various* ou *pairs of* comme ça ça vous ça vous remet dans (hum) **la compréhension** plus (hum) **détaillée comme on dit** (hum hum) tout en sachant que c'est pas cette compréhension là euh il faut pas faire que ça parce que si vous faites que ça vous allez toujours fixer sur les détails alors que quand on comprend l'important aussi c'est de comprendre le le global donc vous vous allez pouvoir faire le les deux euh alternées voilà ça alors je range *Task Listening* ça c'est plus ou moins la même chose que ça mais avec l'accent américain alors je vous l'ai mis là je sais pas comme vous allez en en Grande-Bretagne ce serait plutôt les accents britanniques mais si vous avez envie de faire que votre votre oreille soit souple aux accents parce que vous allez de toute façon rencontrer des gens avec des accents différents ça peut être une manière de travailler parce que en fait vous voyez on

l'autoconfrontation croisée, certaines conseillères ont reconnu le recours à des pratiques formatives pouvant s'apparenter à ces deux types (ACC1 pour C2 et ACC2 pour C3).

retrouve toujours les choses il y a vous voyez la même chose du (d'accord) du du chèque

A112: même présentation

C113: même présentation même document mais avec du des des en- **des locuteurs des gens qui parlent** avec des accents américains voilà » (S1, EC1, p. 372).

Cet exemple permet également de montrer d'autres indicateurs caractéristiques de la présentation des ressources : le recours à des indications linguistiques (*operating* ou *cooperating*) et à des termes techniques (exercice, compréhension détaillée). Selon notre interprétation, ces pratiques correspondraient davantage à la posture de *l'enseignement*.

Le recours à tel type de rapport de place peut être dû au choix du conseiller comme à l'initiative de l'apprenant. Par exemple, dans l'extrait d'entretien de conseil suivant, l'intervention de l'apprenant fait passer le conseiller d'une pratique plus expositive, fondée sur un rapport hiérarchique, à un mode d'échange conversationnel qui instaure une égalité de places entre les participants :

EX : Module conversationnel se glissant dans le module de présentation des ressources

« C141: il a un il a ils ont les Canadiens anglophones ils sont plutôt du côté pour nous accent américain voilà mais il est relativement léger aussi

A142: d'accord un peu comme le le le français parlé par les Canadiens

C143: oui

A144: donc c'est compréhensible sauf certains mots

C145: voilà et puis les Canadiens éduqués parce que c'est vrai que si on va dans dans la campagne québécoise parfois c'est dur mais si on va parfois dans la campagne française parfois c'est dur aussi

A146: c'est dur aussi oui

C147: vous devez et puis dans les Pyrénées aussi ça doit hein

A148: dans les Pyrénées euh dans les Pyrénées euh je disais par exemple à quelqu'un que j'étais passé à Mijanes (hum hum) et en fait c'était Mijanes (ah) parce qu'il y a un -s (ah oui) parce qu'ils prononcent les -s et il y avait aussi Pradels en je sais plus quoi c'est Pradels en et en fait: les gens ne comprenaient (oui) pas d'où je venais

C149: oui oui

A150: pour un -s

C151: oui oui

A152: pour moi c'était Mijane pas Mijanes puis bon avec l'accent Mijanes c'est pas Mijane d'une manière plus monocorde

C153: **moi j'ai une amie** qui a pris qui a été prise en stop par un Parisien qui lui a dit je vais à Rémirémont

A154: ah oui? Remiremont Rémirémont

C155: et c'est pareil **mon amie** elle a mis trente secondes pour lui répondre je ne connais pas de ville voilà

A156: oh ben j'ai le cas d'une personne qui a travaillé beaucoup à l'étranger qui m'a qui est venue me consulter et quand **je** lui ai demandé de son domicile il m'a dit Dommartémont et je ne connaissais pas Dommartémont Dommartemont pourtant il y

avait peu mais Domartémont en fait dans mon esprit c'était pas Dommartemont c'était un double mot Dommarté et Mont et je voyais pas où c'était

C157: **nous** on avait des infos en anglais mais qui parlaient des infos météo en anglais et routières qui parlaient de la France et le mot sur lequel bloquaient tous les Français pour écouter l'anglais c'était le seul mot français de la du du du du bulletin parce qu'il disait Besançon mais il disait /bəzanson/²⁰²

A158: ah oui d'accord

C159 : /bəzanson/ alors **voilà je continue** d'autre euh (oui) c'est pareil vous avez aussi celui là il est pas mal je trouve » (S1, EC1, p. 374).

Nous rapprochons le rapport de places symétrique qui s'installe entre les participants (147C-159C) de celui du compagnonnage, caractérisé par l'égalité des places dans l'interaction et l'apprentissage. L'échange d'exemples empruntés au vécu personnel des participants (le *je* de l'apprenant et de la conseillère ne renvoie pas à leur fonction mais à leur personne) permet, en termes d'apprentissage, de sensibiliser l'apprenant aux différents accents et ses conséquences sur l'écoute de la langue étrangère. Nous notons également que la conseillère marque le changement de rapport de places en 159C par le conclusif « voilà » et le verbe « continuer », avant de poursuivre la présentation des ressources par une place énonciative différente. C'est d'ailleurs bien la conseillère qui met fin au rapport de place plus symétrique pour initier, ensuite, un rapport de place plus asymétrique, conforme au rapport de places de la formation.

11.4.2- Les paradoxes de la posture professionnelle du conseiller

De quelle manière et selon quelles stratégies ces diverses dynamiques formatives fonctionnent-elles dans l'entretien de conseil ? Afin de délimiter les lignes d'action propres à chacune des dynamiques formatives repérées, nous nous sommes inspirée de la démarche décrite par G. Pineau (1998) et à laquelle il a eu recours pour l'élaboration d'une carte des relations interpersonnelles de formation (PINEAU, G., 1998, p.14). Selon G. Pineau,

« cette carte a permis de situer la diversité des apports²⁰³ en pouvant les relier à un certain nombre de figures-types d'accompagnement bio-cognitif²⁰⁴ » (*ibid.*).

²⁰² La conseillère prononce le nom de Besançon en reproduisant un accent anglophone.

²⁰³ Nous avons appelé « rapport au savoir » ce que G. Pineau nomme « apport bio-cognitif ».

²⁰⁴ Pour G. Pineau, l'adjectif *bio-cognitif* permet de souligner le lien qu'entretiennent la vie et le cognitif dans tout accompagnement congruent. « Cet accompagnement n'est ni simplement intellectuel, ni simplement partage de vie. Il est inter-trans-co-recherche et construction de sens à partir de faits vécus » (*Ibid.*). Toutefois, nous n'avons pas retenu cet adjectif pour qualifier la démarche de conseil, telle qu'elle se développe dans les entretiens de conseil, dans la mesure où les faits vécus sont d'abord pris en compte dans leur dimension cognitive. Sur ce point, l'entretien de conseil se distingue nettement de l'histoire de vie.

Nous avons repris cette démarche à l'intérieur du corpus et cherché à identifier les figures-types de la formation, à partir des relations interpersonnelles établies et analysées au chapitre 9²⁰⁵. Pour cela, nous avons analysé chaque série longitudinalement, puis croisé les séries entre elles. Dans notre corpus, ces relations interpersonnelles sont déterminées par :

- l'expertise (qui la détient ?);
- la perception du statut de chacun des participants (institutionnel, socioprofessionnel);
- le rôle et les places qu'ils occupent dans l'espace interactif (relation dans la gestion de l'interaction de conseil);
- le rôle de chacun par rapport au projet d'apprentissage (modalités de travail).

Que peut-on en conclure sur l'articulation des différents rapports de place dans le corpus, et les implications sur l'autonomisation de l'apprenant ?

Le tableau suivant permet de recenser les différentes pratiques langagières et formatives repérées dans le corpus, selon les figures formatives dégagées :

Postures formatives	Modalités communicatives	Modalités formatives	Rapport de places
Conseil	En réaction/anticipation à l'apprenant ; Coopération (Je/vous) Collaboration (On) ; Volume de parole variable entre les participants ; Volume d'échanges important	Evaluation/Formalisation des expériences ; Négociation des contenus ; Apprentissage par distanciation et confrontation	Egalité
Accompagnement	En réaction à l'apprenant ; Centration sur l'apprenant (utilisation du pronom personnel <i>vous</i>) ; Volume de parole variable entre les participants	Soutien	Egalité, parité
Tutorat	En anticipation à l'apprenant ; Recours au pronom personnel « on » ; Recours aux déontiques (il faut ; on doit) ; Volume de parole inégal entre les participants	Démonstration Explication Travail linguistique	Disparité hiérarchique
Enseignement	En anticipation/réaction à l'apprenant ; Marques de didacticité ; Discours monologique ; Volume de parole inégal entre les participants ; Débit lent	Transmission Evaluation Travail linguistique	Disparité hiérarchique
Compagnonnage	En réaction/anticipation à l'apprenant ; Anecdotes personnelles ; Le pronom <i>Je</i> renvoie à la personne et non au professionnel ; Genre conversationnel ; Débit rapide	Partage d'expériences	Parité

Tableau 32: Classement des pratiques langagières et formatives par postures formatives

²⁰⁵ Cf. Point 9.2, p.203.

Nous en concluons que, de manière générale, les relations caractéristiques de l'entretien de conseil sont fondées sur une certaine convivialité et une certaine symétrie. Toutefois, en fonction de l'objectif formatif que se donne le conseiller, il peut recourir à d'autres types de relations interpersonnelles et ainsi introduire davantage de hiérarchie entre lui et l'apprenant. Nous notons également que l'inversion du rapport de places entre les deux participants, en termes de hiérarchie, peut également être initié par l'apprenant. En effet, dans certaines séquences, l'apprenant peut aussi se placer en position haute (à certaines occasions, lorsqu'il fait le compte-rendu de son apprentissage, et lorsqu'il est placé en statut d'expert (S1, lorsque l'apprenant explique au conseiller les différences picturales concernant une exposition dont il a été question avec le locuteur natif). Nous en concluons que les relations interpersonnelles fluctuent tout au long des entretiens, dans un même entretien ou au cours de la série.

Afin de rendre compte et d'expliquer les glissements entre les différentes figures formatives, nous avons cherché à en déterminer les caractéristiques en termes de formation. Ces dynamiques recourent à des positions formatives différentes en fonction de trois aspects :

1. leur **rapport au savoir** (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-dire) ;
2. leur **rapport à l'autre** (position relationnelle plus ou moins fondée sur un rapport de parité/disparité, cela engendre des modalités de gestion de l'interaction différentes) ;
3. leur **rapport à l'action** (selon la finalité de la formation : s'agit-il du projet d'apprentissage et/ou de la personne ?; et selon la modalité de la formation : s'agit-il d'une posture réflexive et/ou dans l'action).

Nous empruntons à G. Pineau (1998) les deux premiers types d'indicateurs, à savoir "le rapport au savoir" et "le rapport à l'autre" pour caractériser les différentes figures formatives. Le « savoir-dire » renvoie à la conception d'un apprentissage passant par la verbalisation des activités dans une visée formalisante et formatrice. Nous avons ajouté, au croisement élaboré par G. Pineau, l'indicateur du "rapport à l'action", afin de situer également la diversité des modalités de travail retenues par les conseillers, dans les entretiens de conseil, en les reliant aux figures-types dégagées.

Pour cela, nous avons retenu deux aspects :

- la finalité de l'action mise en place (réalisation d'un projet/réalisation d'une personne) ;
- les modalités de travail (par l'action/la réflexion).

Dès lors, les indicateurs susmentionnés permettent de classer les cinq figures-types formatives apparaissant dans l'entretien de conseil de la façon suivante :

Postures formatives	Rapport au savoir	Relation formative	Rapport à l'autre	Rapport à l'action Finalité / Modalité	
Conseiller	Savoir Savoir-faire Savoir-être Savoir-dire	Normalisation Echange	Disparité fonctionnelle	Projet Personne	Réflexion
Accompagnant	Savoir-faire Savoir-dire	Echange Partage	Disparité fonctionnelle	Projet Personne	Réflexion
Tuteur	Savoir-faire	Formalisation Imitation	Disparité fonctionnelle	Projet	Action
Enseignant- formateur	Savoir Savoir-dire Savoir-faire	Normalisation Formalisation	Disparité hiérarchique	Projet	Action
Compagnon	Savoir-être Savoir-faire	Partage Imitation	Parité	Projet	Action

Tableau 33: Typologie des cinq figures-types formatives apparaissant dans l'entretien de conseil

Le tableau permet de mettre en lumière certains aspects des contours de l'activité formative du conseil, tels qu'ils apparaissent dans le corpus. En termes de "rapport au savoir", nous retrouvons dans l'activité des conseillères les trois apports dégagés par M-J. Gremmo (1995) pour qualifier les niveaux d'action du conseil en termes de *savoir* (culture langagière et culture d'apprentissage), de *savoir-faire* (apport méthodologique sur la manière de conduire un apprentissage de langues en autodirection) et de *savoir-être* (soutien psychologique). Ces apports s'organisent diversement selon le profil des conseillères (1), selon la situation de conseil (2) et selon le numéro de l'entretien de conseil dans la série d'entretiens (3).

Toutefois, nous ajoutons le critère du « savoir-dire » comme quatrième savoir caractéristique de l'activité de conseil, dans la mesure où l'apprenant développe un apprentissage particulier sur la façon de relater son apprentissage. Et ce, au travers de la formalisation et de la circulation des termes appropriés entre le conseiller et l'apprenant qui permettent à l'apprenant de développer des critères adaptés à l'organisation de son apprentissage et qui témoignent ainsi de la progression de sa compétence d'apprenant autonome et de sa capacité de prendre en charge son apprentissage (Holec H. & Gremmo, M-J. 1986/1987).

Si nous comparons les différentes figures-types classées dans le tableau 16 ci-avant nous remarquons que seule l'activité de conseil concerne les quatre types de rapports au savoir repérés. En termes d'activité formative, le conseil apparaît donc comme l'activité qui a recours à l'éventail de savoirs le plus large. Nous avançons l'hypothèse que cela est dû en

partie au fait que l'activité de conseil accompagne une transformation des pratiques d'apprentissage, de pratiques hétérodirigées à des pratiques autodirigées. Cela nécessite donc une transformation globale, de façon à permettre le développement d'une démarche adaptée à la nouvelle situation d'apprentissage que rencontre l'apprenant. Cette transformation se traduit donc par une modification de l'ensemble des savoirs nécessaires à un apprentissage. C'est dans ce sens que l'on peut effectivement parler d'une transformation de la culture d'apprentissage des apprenants.

D'autre part, à la différence du « savoir-dire » caractéristique de l'enseignement, l'échange de parole dans l'entretien de conseil est moins un moyen pour transmettre des savoirs qu'un moyen de rencontre entre le locuteur et l'interlocuteur dans lequel chacun essaie de trouver la distance appropriée à la réalisation de son activité. La verbalisation par l'apprenant de ses activités participe de son apprentissage et de son action future et permet la transformation d'une action par le déplacement engendré par le recours à la mise en mots. La nature du « savoir-dire » du conseiller s'apparente à celle de l'accompagnement dans la mesure où, pour le conseiller, il s'agit de comprendre la situation de l'apprenant et se situer par rapport à celle-ci pour proposer conseil. Quant à l'apprenant, il lui incombe de se dégager suffisamment de son travail pour trouver la distance nécessaire à une vision compréhensive, et compréhensible, de son apprentissage.

En termes de "rapport à l'autre" et de "rapport à l'action", la figure-type du conseiller recouvre a priori celle de l'accompagnateur. Ces deux positions formatives partagent un certain nombre de points communs : elles visent le développement d'un savoir-faire qui passe par une certaine modification du savoir-être de l'apprenant. Ainsi, dans ces deux pratiques formatives, la réalisation du projet d'apprentissage ne peut se faire que de façon concomitante à la réalisation de l'apprenant lui-même. En d'autres mots, la connaissance *expérientielle* participe de la connaissance *scientifique*, dans ces deux activités-types formatives. Toutefois, l'ancrage sur la personne n'est pas le même et n'a pas la même finalité dans l'une et l'autre activité. Dans l'accompagnement, l'activité verbale a davantage une fonction anthropologique, voire existentielle. En effet, il s'agit de prises de parole qui concernent la vie de la personne accompagnée, dans une forme de mise en discours de soi. Dans l'entretien de conseil, ces prises de parole sont canoniquement limitées à l'apprentissage. La narration de son apprentissage permet en premier lieu à l'apprenant de déterminer un terrain commun de communication avec le conseiller, de manière à pouvoir coordonner leur action pour permettre le bon développement de l'apprentissage. Cette verbalisation permet ainsi le

développement d'un univers de pensée et de référence à partir duquel le conseiller pourra situer ses interventions. Cette distinction entre *récit de soi* et *récit de son apprentissage* est d'ailleurs importante pour les conseillères qui le mentionnent à plusieurs reprises lors des interviews, en considérant ces apartés comme ne relevant pas directement de leur compétence (C1 et C3). Elle permet ainsi de définir les frontières entre ce qui relève du genre conseil et ce qui relève de l'accompagnement.

Toutefois, le conseil, comme l'accompagnement, nécessite pour fonctionner une certaine distance entre l'expert consulté et l'apprenant. Dans ces deux modalités formatives, c'est à l'apprenant d'aller *vers* l'expert ; il n'en est jamais captif. De plus, dans leur activité-type, le conseiller et l'accompagnateur ne partagent pas la réalisation du travail de l'apprenant. C'est sur cet aspect qu'ils se différencient des autres figures-types formatives répertoriées dans le tableau. En effet, l'enseignant, le tuteur et le compagnon sont, en revanche, contemporains de la réalisation du travail par l'apprenant, et, selon les modalités de travail adoptées, ils peuvent collaborer à la réalisation du travail, à des degrés divers. Le regard réflexif que l'apprenant peut engager sur son propre travail et le dialogue qui se développe entre lui et l'expert sont justement rendus possibles par l'existence de cette mise à distance par rapport à l'action et entre eux. Dès lors, leur relation interpersonnelle ne repose pas sur un schéma de *parité*, comme dans le cadre du compagnonnage, mais plutôt sur un schéma de *réciprocité*.

11.4.3- La dynamique tri-dimensionnelle de l'activité de conseil

L'analyse des pratiques professionnelles des conseillères dans les entretiens de conseil croisés avec le commentaire qu'elles ont fait de leurs pratiques nous a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques de l'activité de conseil. Nous en avons déduit que les conseillères réalisent le conseil en fonction d'un répertoire de ressources pédagogiques composé de différentes postures formatives. Les entretiens en autoconfrontation croisée ont mis au jour deux aspects de ce répertoire pédagogique. D'une part, l'expertise générique du conseil se retrouve chez toutes les conseillères étudiées. D'autre part, le recours à d'autres postures formatives dépend des ressources pédagogiques propres à chaque conseillère et de l'interprétation qu'elle fait de la situation d'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, le répertoire de ressources formatives est composé de savoirs et de savoir-faire pédagogiques dont disposent les conseillères pour accompagner le développement de l'autonomisation de l'apprenant (il s'agit de l'expertise de conseil). Cette expertise se forge à partir de modèles théoriques, culturels, individuels, acquis lors de la formation des conseillères (formation

vicariante ou auto-formation dans les cas étudiés²⁰⁶). Dans le répertoire de conseil, se retrouvent des traits communs, stabilisés par le genre de conseil en vigueur dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé dans lequel les conseillères interviennent, et des traits spécifiques, qui dépendent de l'expérience personnelle de chaque conseiller (certains ont dans leur répertoire des postures d'enseignement, d'autres de tutorat, d'autres d'accompagnement). Toutefois, il est important de rappeler que parce que le conseil est une pratique formative circonstanciée, c'est-à-dire individualisée et contextualisée, le recours aux traits spécifiques qui composent le répertoire des conseillères dépend fortement de la situation pédagogique dans laquelle elles interviennent, et que pour maintenir les deux objectifs d'apprentissage qui fondent la démarche d'apprentissage dans les dispositifs étudiés (apprendre à apprendre tout en apprenant la langue), les conseillères peuvent privilégier certaines postures qu'elles jugent comme plus efficaces pour accompagner l'apprenant dans son projet.

De plus, le conseil correspond à une diversité de pratiques formatives *en tension*. C'est le mouvement, l'ajustement à l'apprenant et à la situation d'apprentissage, qui caractérisent l'activité de conseil. L'analyse de l'interaction de l'entretien de conseil nous a ainsi permis de mettre au jour le jeu de places spécifique au conseil qui permet au conseiller de transmettre son expertise, dans un rapport complémentaire, tout en autonomisant l'apprenant, dans un rapport plus égalitaire. Notre analyse nous a également permis de montrer que la labilité des places dans l'entretien de conseil dépend des différentes logiques d'action avec lesquelles composent le conseiller et l'apprenant lors de leurs interactions. Les différentes questions qui sont ressorties des entretiens en autoconfrontation croisée ont d'ailleurs mis au jour toute une dynamique d'alternances caractéristiques des différentes décisions prises par les conseillères, résultant de leur analyse experte de la situation d'apprentissage de l'apprenant. Elles illustrent le fait que la régulation est au centre des pratiques de conseil :

Alternances de l'activité de conseil dans le corpus

- alternance entre pratiques singulières (centré sur la singularité de l'apprenant) et pratiques générales (centré sur les pratiques d'apprentissage en général) ;
- alternance entre compréhension de l'apprenant en amont (explication des démarches possibles)/ après la pratique (« on discute des difficultés », « on négocie », « on fait le point sur les succès et les difficultés ») ;
- alternance entre apport conceptuel/ apport concret (par la pratique, « le recours au support physique ») ;
- alternance entre prévenir la pratique de l'apprenant (soutenir) / laisser se débrouiller l'apprenant ;
- alternance entre proposition/ demande de proposition à l'apprenant ;
- alternance entre régulation/ organisation des savoirs, de l'apprendre, de la relation de conseil ;
- alternance entre travail linguistique/ travail réflexif sur l'apprentissage ;
- alternance entre initiation de la thématization/ réaction à la thématization de l'apprenant

²⁰⁶ Cf. point 7.1.2., p. 125.

L'ensemble des alternances susmentionnées s'articule autour de trois aspects de l'apprentissage, selon l'interprétation que le conseiller fait de la situation rapportée par l'apprenant :

- la prise en compte de la praxis spécifique des apprentissages autodirigés;
- la prise en compte des savoirs ;
- la prise en compte de l'apprenant.

Nous en déduisons que l'activité de conseil se développe par l'articulation de trois tensions représentée par le schéma suivant :

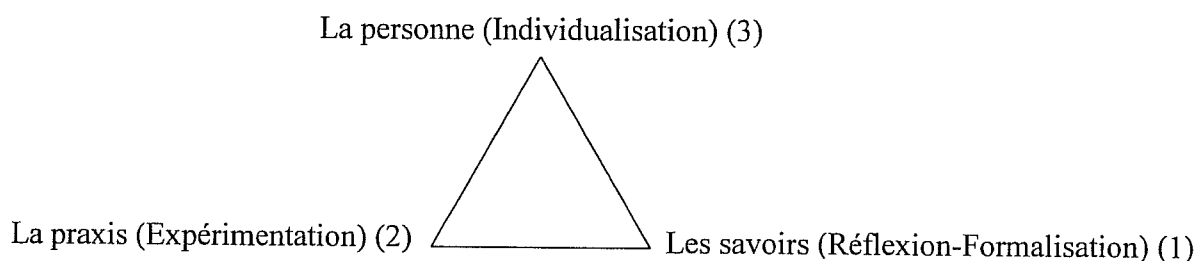


Figure 8 : Les trois tensions de l'activité de conseil

Chacun des sommets du triangle correspond à la démarche formative visée par le conseiller pour permettre l'autonomisation de l'apprenant, dans le sens d'une professionnalisation (savoirs et savoir faire, démarche expérientielle et démarche réflexive) et d'une individualisation de l'apprentissage. L'activité de conseil se développe dans l'articulation de différentes tensions formatives :

- (1) permettre à l'apprenant de *formaliser l'expérience* pour la traduire en compétence (professionnalisation de l'apprenant) ;
- (2) permettre à l'apprenant de *resingulariser ses pratiques d'apprentissage* de manière à développer une démarche d'apprentissage autonome ;
- (3) permettre à l'apprenant *d'interagir dans une relation intersubjective* qui permet de réguler les tensions liées aux objectifs de chacun des participants dans l'interaction sociale et formative de conseil.

Chacun des pôles correspond à une des facettes de l'autonomie de l'apprenant :

- une *autonomie expérimentale* (pôle praxis) qui se développe dans le rapport de l'apprenant à l'action ;
- une *autonomie réflexive* (pôle savoirs) qui se développe dans le rapport de l'apprenant au savoir ;

- une *autonomie existentielle* (pôle personne) qui se développe dans le rapport de l'apprenant à son projet d'apprentissage.

Les pratiques de conseil repérées chez les conseillères prennent ainsi en compte la complexité de l'autonomie de l'apprenant.

Les différentes tensions de l'activité de conseil sont à rapprocher, selon nous, des tensions inhérentes au projet de formation des dispositifs d'autoformation en général, et des systèmes d'apprentissage autodirigé en particulier, mis au jour par B. Albero (2000, p. 260) :

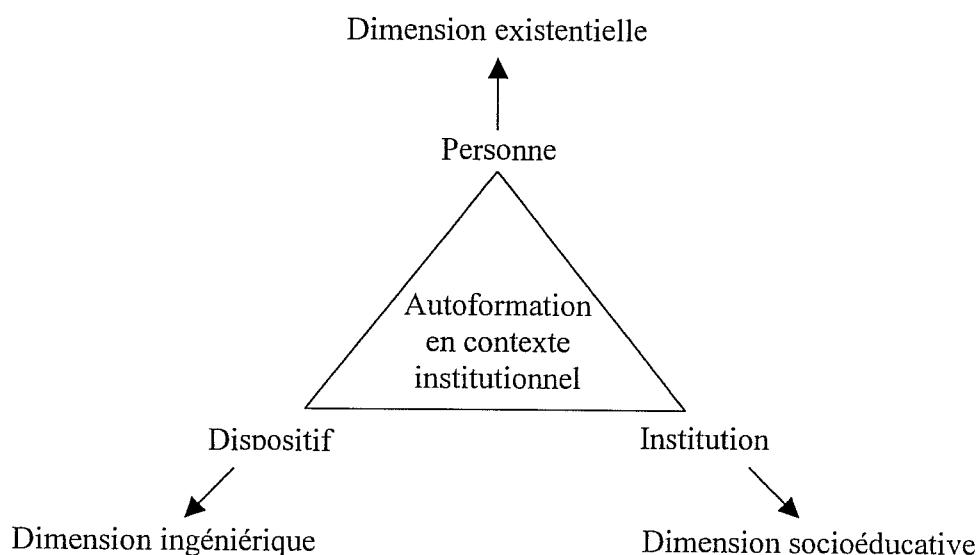


Figure 9: Une tension tripolaire dans une perspective conjonctive

En effet, selon elle, les dispositifs d'autoformation devraient permettre à l'apprenant :

- dans une perspective *existentielle*, de développer les capacités nécessaires à cette modalité d'apprentissage et de « construire dans sa vie une constante alternance interactive entre action, réflexion et apprentissage » ;
- dans une perspective *sociale*, de développer une démarche de découverte et de réflexion sur ses situations d'apprentissage, par des interactions entre les personnes ;
- dans une perspective *ingénierique*, de rencontrer les ressources nécessaires à ses besoins particuliers de formation.

L'accompagnement de l'apprentissage caractéristique des pratiques de conseil prend également en charge chacune des dimensions susmentionnées dans « une perspective conjonctive », en fonction de l'apprenant. Ainsi, pour reprendre les propos de B. Albero (2000, p. 200) sur l'instance de formation dans les dispositifs à dominante coopérante, nous

pourrions dire que le conseil met en place un rapport « de type enseignement *et* formation *et* apprentissage »²⁰⁷, dans la mesure où il accompagne l'apprentissage, en termes de projet et de développement d'une démarche autonome.

En résumé, le conseil se caractérise dans notre corpus comme une réponse individualisée et contextualisée à la prise en charge du double objectif de la formation proposée par l'entretien de conseil, à savoir *apprendre la langue* et *apprendre à apprendre*, articulant un ensemble complexe de dimensions polaires. Au-delà de la diversité des pratiques et des postures formatives adoptées par les conseillères lors des entretiens de conseil, le conseil tel qu'il apparaît dans les dispositifs étudiés se présente comme une modalité d'aide à l'apprentissage singulière. Cette aide repose sur une expertise adaptée à la situation d'apprentissage autodirigé des langues (pôle didactique) et sur une modalité de relation autonomisante (pôle pédagogique).

L'analyse des pratiques professionnelles des conseillères, à partir de l'analyse de leur activité, nous a permis d'appréhender la variation des genres formatifs dans l'entretien de conseil. En nous permettant d'aller au-delà de la configuration du genre, telle que la propose la théorie sur le conseil, nous avons pu questionner concevoir la variation des pratiques de conseil, comme des réponses subjectives et adaptées à la situation d'apprentissage. Ainsi, l'activité de conseil relève de plusieurs genres formatifs, ces genres composant le répertoire de ressources des conseillers. Peut-on voir dans le recours à différents genres formatifs la vacance d'un genre²⁰⁸ partagé avec l'apprenant – ces différents genres fonctionnant comme des pis-aller formatifs pour permettre l'apprentissage ? Au contraire, la vacance d'un genre formatif institutionnalisé permet-il le recours heureux à toutes postures formatives permettant l'apprentissage ?

Notre étude a permis de mettre au jour l'importance accordée par les conseillères à la relation conseiller/apprenant dans les pratiques de conseil. Cette relation est un moyen de réalisation du conseil (parce qu'intersubjective, la relation de conseil permet l'ajustement nécessaire de l'apprenant et du conseil pour permettre la réalisation du projet d'apprentissage) ; elle est un moyen d'autonomisation par le rapport de places singuliers qui permet tantôt de professionnaliser l'apprenant (dans un rapport hiérarchique et *vertical*), tantôt de l'accompagner dans son projet (dans un rapport hiérarchique et *égalitaire*) ; elle est un moyen de soutenir l'apprenant dans son projet d'apprentissage en créant un lien sémiotique

²⁰⁷ Citation p. 25.

²⁰⁸ On parle d'apprentissage *sans enseignement*.

entre les différentes composantes de l'apprentissage et un lien temporel entre les différentes temporalités de l'apprentissage (expérience passée et à venir). En reprenant l'analyse proposée par P. Bouchard (2002) sur la singularité des situations d'apprentissage en autoformation, notre travail a mis en exergue que les conseillères géraient de manière dynamique la triple distance relationnelle/pédagogique (relationnelle/formatrice, dans notre texte); sémantique/culturelle (transformation du rapport au savoir) et transactionnelle (le double objectif d'apprendre la langue et d'apprendre à apprendre). Cette triple distance apparaît comme traversée de paradoxes dont l'unité pourrait être dans la relation entre l'apprenant et le conseiller, ce qui expliquerait l'importance du travail de figuration à l'œuvre dans les entretiens de conseil et l'importance accordée par les conseillères aux rapports de places en faveur de l'apprenant.

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif d'analyser la transformation de la médiation formative induite par le développement des nouveaux espaces d'apprentissage. Afin de mieux comprendre les particularités de l'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère, nous avons choisi de nous intéresser à un type d'accompagnement singulier : le conseil mis en place dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé en langues. Nous avons rappelé que l'apprentissage autodirigé modifie la médiation formative, telle qu'elle est habituellement conçue dans les systèmes en hétérodirection à trois niveaux :

- les *objets et les finalités* de l'apprentissage évoluent : le dispositif d'apprentissage repose sur un double objectif : celui de permettre à l'apprenant d'apprendre la langue et de lui permettre de développer sa capacité d'apprendre en autodirection ;
- les *modalités* de la médiation formative se transforment : la fin des trois unités de temps, de lieu et d'action implique le développement d'une nouvelle organisation de l'apprentissage dans laquelle le conseiller doit trouver la « bonne distance » pour permettre à l'apprenant de mener à bien son projet d'apprentissage et de développer une expertise lui permettant d'apprendre sans se faire enseigner ;
- le *rôle et le statut* de l'apprenant se complexifie : il n'est plus seulement destinataire d'un savoir, mais partenaire à part entière dans l'élaboration et de son projet d'apprentissage.

Notre travail visait donc à comprendre, par l'étude des pratiques professionnelles du conseil, la nature de la nouvelle relation formative dans l'autoformation et ses implications sur le développement de l'apprentissage et de l'autonomie.

Notre étude s'est organisée en trois temps. Dans un premier temps, nous avons présenté les caractéristiques de l'apprentissage autodirigé, en tant que modalité d'autoformation singulière, de par son objectif (permettre à l'apprenant de développer une expertise lui permettant de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire d'être capable de *décider* et de *contrôler* son apprentissage) et son accompagnement (rencontrer un conseiller lors de rencontres pédagogiques spécifiques appelées « entretiens de conseil »). Nous avons rappelé l'organisation et les modalités formatives des systèmes d'apprentissage autodirigé, puis nous avons questionné le fonctionnement de l'entretien de conseil en tant qu'interaction didactique singulière, en tant que situation formative singulière, et en tant que dispositif visant la transformation des démarches d'apprentissage de l'apprenant. Dans les travaux sur le

conseil, l'entretien de conseil met en place une relation d'aide qui tend à être la plus symétrique possible entre l'apprenant et le conseiller, afin de permettre la mise en place d'une relation formative *autonomisante*. En tant que situation formative, l'entretien de conseil permet à l'apprenant de trouver le *soutien* nécessaire à son apprentissage de la langue et à son apprentissage autodirigé. L'apprenant y développe des stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de prendre en charge son apprentissage, de sa conception à sa réalisation. L'entretien de conseil vise donc à développer chez l'apprenant une meilleure connaissance de sa situation d'apprentissage pour lui permettre de la réguler en fonction de ses objectifs langagiers et d'apprentissage. Pour permettre à l'apprenant de transformer son rôle dans l'apprentissage, par rapport à celui qui est le sien dans des situations d'apprentissage en hétérodirection, l'entretien de conseil repose sur une démarche réflexive, par laquelle l'apprenant verbalise et conscientise son travail, la conscientisation étant perçue, dans les écrits sur le conseil, comme un levier à la modification des pratiques.

Nous avons choisi, dans le premier temps de ce travail, de reconsidérer les postulats susmentionnés de l'entretien de conseil, à partir d'éléments d'analyse issus de différents champs disciplinaires. Ainsi, dans le chapitre 3, nous avons cherché à comprendre le rapport de place spécifique à l'entretien de conseil, à partir des travaux de l'approche conversationnelle. Dans le chapitre 4, nous avons resitué les travaux sur l'entretien de conseil dans la perspective de l'analyse des pratiques, afin de mettre au jour le type d'analyse de pratiques particulier engendré par cet entretien singulier. Enfin, dans le chapitre 5, nous nous sommes intéressée à la conception de l'action qui sous-tend les théories de l'apprentissage sur lesquelles s'est développé le conseil en langues et nous avons discuté l'approche cognitiviste qui sous-tend ces travaux. Nous avons tenté de reconfigurer la définition de l'autonomie à l'aide des travaux de l'approche située et de l'analyse de l'activité. Nous en avons retenu deux aspects : la complexité des liens existant entre planification et réalisation de l'action, et le rôle déterminant joué par la dimension subjective dans toute activité humaine. Ces deux éléments nous ont permis de renouveler notre regard sur les pratiques formatives et langagières mises en place dans l'entretien de conseil, et de reconsidérer les liens existants entre les entretiens de conseil et les temps de travail autonome dans l'organisation des apprentissages autodirigés.

Dans un deuxième temps, nous avons rappelé les principaux travaux sur le conseil, en tant que pratiques professionnelles singulières parmi l'ensemble des pratiques de formation, en insistant sur la pluralité des pratiques de conseil existantes, en fonction des contextes

d'apprentissage et des finalités de l'apprentissage. Trois éléments ont nourri notre questionnement et motivé notre protocole de recherche: la singularité du positionnement du conseiller dans la relation de conseil, pour permettre le développement de l'autonomisation de l'apprenant ; la pluralité des pratiques formatives auxquelles a recours le conseiller dans les entretiens de conseil, et le rôle joué par les pratiques discursives dans l'entretien de conseil sur le développement par l'apprenant d'une posture autonome. Nous avons ensuite expliqué les choix qui ont guidé la constitution de notre corpus ainsi que la méthodologie composite/multidimensionnelle employée. Afin de comprendre l'accompagnement à l'autoformation que proposent les pratiques de conseil, nous avons croisé les pratiques de conseil *observées* lors d'enregistrements d'entretiens de conseil avec les pratiques de conseil *commentées* par les conseillères et par les apprenants. En effet, l'accompagnement proposé dans les entretiens de conseil reposant sur une interaction, il était nécessaire de prendre en compte l'avis des conseillères et des apprenants. Ce croisement nous a permis de mettre au jour la dynamique formative des entretiens de conseil.

Dans un troisième temps, nous avons présenté nos résultats en ciblant notre analyse sur la pluralité des pratiques constatées dans les entretiens de conseil et leurs implications sur l'autonomisation de l'apprenant. Nous avons procédé en trois temps. En premier lieu, nous avons cherché à configurer le genre conseil, tel qu'il apparaît dans notre corpus, afin de délimiter les pratiques observées qui sont *génériques* de celles qui présentent une *variation* possible aux pratiques canoniques. Ce travail nous a permis de mettre au jour les invariants des pratiques de conseil et de déterminer les facteurs influençant la variation des pratiques. Cette première analyse a montré que le conseil est une pratique formative *individualisée* et *contextualisée*, qui repose sur une relation de *réciprocité* et de *réflexivité*.

En deuxième lieu, nous avons interrogé les variations observées par rapport au genre conseil afin de comprendre leur fonction. Il est apparu que l'activité de conseil est traversée par différentes logiques d'action avec lesquelles le conseiller doit composer. Ces logiques d'action mettent au jour le poids de l'apprenant dans la relation formative. En fonction des différents buts poursuivis par le conseiller et par l'apprenant, les pratiques du conseiller évoluent au cours de l'entretien de conseil. Toutefois, il est ressorti des entretiens en autoconfrontation croisée une interrogation sur la posture du conseiller, notamment autour de la question de la directivité observée dans les pratiques des conseillères. Ce questionnement a permis de mettre au jour l'existence d'une posture particulière au conseil. En effet, pour conseiller, les conseillères cherchent à minimiser leur directivité par rapport à l'apprenant,

pour que celle-ci soit une stratégie efficace au *soutien à l'apprentissage*, sans être un *frein* au développement de l'autonomisation. Cette posture singulière pourrait être qualifiée d'aide autonomisante. De plus, le questionnement sur la directivité a également permis de montrer l'importance que joue la *relation* entre l'apprenant et le conseiller dans les pratiques de conseil. En effet, il ressort de l'analyse de notre corpus que la spécificité de la relation de conseil réside dans le fait d'être une relation *non institutionnalisée* (le système de place est à construire au fur et à mesure des interactions) et *non stabilisée* (chaque interaction déplace le rapport de places établi en fonction de l'évolution de l'apprenant dans le dispositif). Ainsi, par sa nature interactive, elle permet au jeu d'influences mutuelles entre l'apprenant et le conseiller de s'exercer et d'équilibrer le poids du conseiller et de l'apprenant dans la relation de conseil, comme nous l'avons montré par l'étude du rapport de places dans les entretiens de conseil des séries observées. En cela, la relation de conseil est *coopérative* et *intersubjective*. Par la mise en place d'un terrain commun, le conseiller et l'apprenant parviennent à compenser la distance inhérente à l'organisation de l'apprentissage dans les dispositifs, et à mettre en place une modalité de travail permettant la réalisation du projet d'apprentissage de l'apprenant.

L'étude des pratiques formatives observées dans les entretiens de conseil a permis de montrer de quelle façon l'échange de paroles entre l'apprenant et le conseiller contribue à l'autoformation de l'apprenant. Nous avons montré que le discours du conseiller était un discours *objectif* et *subjectif*, visant la professionnalisation de l'apprenant, dans le sens d'un partage d'expertise, et la subjectivation de l'apprentissage, dans le sens d'une re-singularisation des démarches d'apprentissage de l'apprenant, et ce, afin de lui permettre de développer des pratiques autonomes. Ainsi, l'apprenant est appréhendé dans sa globalité dans les entretiens de conseil, c'est-à-dire en tant qu'apprenant et que sujet. De plus, cela a mis au jour la nature de l'expertise du conseil. Il s'agit d'un discours porteur de savoirs sur l'apprendre et pour apprendre et d'un discours porteur de normes et de valeurs, c'est-à-dire de repères pour permettre à l'apprenant de s'orienter dans son apprentissage autodirigé, de manière raisonnée. En interrogeant la verbalisation que l'apprenant fait de son apprentissage, nous avons montré de quelle façon cela contribuait à l'élaboration d'une attitude autonome. Par l'échange avec le conseiller, l'apprenant développe une compréhension de son expérience transformable en compétence pour lui permettre de mettre en place de nouvelles expériences d'apprentissage et ainsi d'exercer sa capacité à autodiriger son apprentissage. Toutefois, nous avons également montré, à la lumière de notre corpus, que le poids donné à l'apprenant dans les entretiens de conseil pouvait engendrer des dynamiques contraires aux objectifs de

formation de l'entretien de conseil. L'individualisation de la formation peut donc se réaliser de différentes façons selon le rôle et le poids de la relation interpersonnelle dans l'entretien de conseil.

Enfin, nous avons terminé notre travail par l'étude des pratiques formatives du conseiller. Nous avons montré, à l'appui de notre corpus, les différentes pratiques d'aide et d'autonomisation qui représentent la majorité des pratiques observées. Nous avons ensuite interrogé le paradoxe de la posture de conseil, entre une verticalité inhérente à la relation d'aide et une horizontalité permettant l'autonomisation. Nous avons mis au jour les différentes pratiques formatives qui composent l'agir de conseil, tel que nous avons pu l'observer dans le corpus. Ces stratégies ponctuelles visent principalement à soutenir le projet d'apprentissage de l'apprenant. Enfin, nous avons proposé une modélisation de l'activité de conseil, rendant compte de la manière dont le conseiller parvient à accompagner l'apprenant en prenant en compte de la spécificité de son projet d'apprentissage et de sa spécificité en tant que personne. Notre étude a rappelé que le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage engendrait une perte de repères pour l'apprenant. Ainsi, les pratiques de conseil se présentent comme la recreation d'un lien disponible entre l'apprenant, les ressources d'apprentissage et le contenu de l'apprentissage, selon les besoins et les demandes de l'apprenant.

La portée de notre travail est avant tout de rediscuter certains éléments du cadre notionnel sur lequel s'est construit la théorie du conseil que nous avons analysée, et d'apporter un éclairage possible sur certaines tendances apparaissant dans les pratiques de conseil et qui avaient été jusqu'alors peu discutées. Nous parlons de tendance, dans la mesure où n'ayant travaillé qu'à partir de quatre cas particuliers, il est difficile de savoir la possible généralisation de nos conclusions. Il resterait donc à vérifier si la pluralité des pratiques est effectivement un trait définitoire des pratiques de conseil en général. Pour cela, il nous faudrait étendre notre travail à d'autres conseillers pour compléter le genre conseil que nous avons défini, et analyser plus finement le recours aux autres pratiques formatives, dans l'entretien de conseil. Ayant conclu que la relation de conseil est fortement individualisée et contextualisée, il nous faudrait également étendre notre travail à d'autres dyades apprenant/conseiller, et surtout à d'autres dyades possibles avec un même conseiller, pour comprendre ce qui dépend de l'adaptation du conseiller à l'apprenant et ce qui relève davantage des variables intrinsèques au conseiller.

Enfin, par la méthodologie choisie, nous avons placé la subjectivité au centre de notre recherche. Il serait intéressant de partir du cadre d'analyse proposé par notre travail pour comprendre le fonctionnement des interactions d'entretien de conseil médiatisées. A-t-on les mêmes pratiques ? Reposent-elles sur les mêmes dynamiques ? Peut-on créer une interaction intersubjective, de réciprocité et de co-construction de la réflexivité à distance ? Ces questions permettraient peut-être de comprendre s'il s'agit encore du même genre de conseil ou si l'identité professionnelle des conseillers dépendant d'une culture professionnelle particulière, dépend également du type de dispositif qui les conçoit.

BIBLIOGRAPHIE

- ABÉ-HILDENBRAND, 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.
- ABÉ, D. ; GREMMO, M-J. & RÉGENT, O., 1981, « Quand les apprenants ont la parole », *ELA*, n° 41, p. 64-85.
- ABÉ, D. & GREMMO, M-J., 1981, « L'apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent », *Mélanges Pédagogiques*, p. 3-31.
- ABELS, C., 1998, « L'accompagnement de l'enfant placé dans le travail de l'histoire de vie », in PINEAU, G. (dir.). *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan, p. 23-40.
- ALBERO, B., 1998, « Les centres de ressources langues : interface entre matérialité et virtualité », *ELA*, n° 112, p. 469-482.
- ALBERO, B., 1999, « Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation », *Les Carrefours de l'Education*, n° 7, p. 104-114.
- ALBERO, B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan.
- ALBERO, B. (dir.), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Lavoisier.
- ALTET, M., 2004, « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Education Permanente*, n°160, p. 101-111.
- ALTMAN, H. B. & JAMES, C.V. (dir.), 1980, *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*, Oxford : Pergamon.
- ALTSHUL, L., 2001, « Advising via email », in MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS R., (dir.), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres: CILT, p.161-170.
- AMALBERTI, R.; DE MONTMOLLIN, M. & THEUREAU, J. (dir.), 1991, *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles : Mardaga.
- ASTIER, P., 2003, « La fonction "situante" de l'activité, le cas d'une blanchisserie industrielle », *Recherche et Formation*, n°42, p.75-85.
- ASTOLFI, J-P., 1999, « La théorie de l'activité (Alexis Léontiev) », *Educations*, n°18-19, p. 26-29.
- BAILLY, S., 1995, « La formation de conseiller », *Mélanges CRAPEL*, n°22, p. 63-83.
- BAKHTINE, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

- BARBIER, J-M., 2000, « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions, le cas de la formation », in MAGGI, B (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : L'Harmattan, p. 89-104.
- BARBOT, M-J. 1998, « Présentation : Evolutions didactiques et diversification des ressources », *ELA*, n° 112, p. 389-395.
- BARBOT, M-J. 2000, *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères.
- BARBOT, M-J. 2003, « Médiation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? », *Alsic*, Vol. 6, n°1, p. 169-182.
- BARBOT, M-J & CAMATARRI, G. 1999, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris : PUF.
- BELLACK, A.A.; HYMAN, R.T.; SMITH, F. L. & KLIEBARD, H.M. 1966, *The Language of the Classroom*, New-York : Teachers College Press.
- BENSON, P. 2001, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Londres: Longman.
- BENSON, P. & VOLLER, P. (dir.) 1997, *Autonomy and Independence in language Learning*, Londres: Longman.
- BERTHOUD, A-C. & MONDADA, L. (dir.) 1999, *Modèles du discours en confrontation*, Berne : Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication.
- BOUCHARD, P. 2002, « Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés », in CARRE, P. & MOISAN, A. (dir.), *La Formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, p. 223-236.
- BOURGEAULT, G., 2002, « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », *Education Permanente*, n°153, p.219-229.
- BOUTET, J. 1995, « Le travail et son dire », in BOUTET, J. (dir.), *Paroles au Travail*, Paris : L'Harmattan, p. 247-267, Coll. Langage et Travail.
- BOUTET, J. (dir.). 1995, *Paroles au Travail*, Paris : L'Harmattan, Coll. Langage et Travail.
- BOUTET, J. & GARDIN, B. 2001, « Une linguistique du Travail », in BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris : CNRS Editions, p. 89-111.
- BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (dir.). 2001, *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris : CNRS Editions,.
- BROADY, E. & KENNING, M-M. 1996, «Learner Autonomy: An Introduction to the Issues», in BROADY, E. & KENNING, M-M (dir.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, Londres: CILT, p. 9-21.

BROADY, E. & KENNING, M-M. (dir.) 1996, *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, Londres: CILT.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1978, «Universals in language use: politeness phenomena», in GOODY, Esther (dir.), *Questions in Politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 56-289.

BROWN, P. & LEVINSON, S. 1987, *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge :Cambridge University Press.

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

BRUNER, J. 1991, ...*Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Georg Eshel.

BUCHER-POTEAUX, N. 1998, « Des ressources...oui mais...pourquoi ? », *ELA*, n° 112, p. 483-494.

BYRAM, M. (dir.) 2000, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Londres: Routledge.

CAMILLERI, G. (dir.) 2002, *Autonomie de l'apprenant- La perspective de l'enseignant*, European Centre for Modern Languages, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

CARETTE, E. & CASTILLO, D. 2004, « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? », *Mélanges Pédagogiques*, n° 27, p. 71-97.

CARETTE, E & HOLEC, H. 1995, « Quels matériels pour les centres de ressources ? », *Mélanges CRAPEL*, n° 22, p.85-94.

CARON, C. 2003, « Tuteur, de l'identité culturelle à l'identité professionnelle (Campus numérique FORSE) », *ISDM*, n°10, Spécial Colloque TICE, article 78 [réf. du 15 juin 2004] Disponible sur : <http://www.isdm.org>.

CARRÉ, P. 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La Documentation Française.

CARRÉ, P. 1994, « Autoformation », in CHAMPY, Patrice & ETEVE, Christiane (dir.), *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, Paris : Nathan Université, p.96-97.

CARRÉ, P. ; MOISAN, A.; POISSON, D. 1997, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.

CARRÉ, P. & MOISAN, A. (dir.), 2002, *La Formation Autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, 366 p., coll "Savoir et Formation".

- CASALFIORE, S. 2002, « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p.75-84.
- CASTILLO, D. & GREMMO, M-J. 2003, « Autodirection, Plurilinguisme, Interdisciplinarité : conseiller dans un centre de ressources multilingues », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, p. 178-192.
- CAZAMIAN, P. ; HUBAULT, F. ; NOULIN, M. 1996, *Traité d'ergonomie*, Toulouse : Octares.
- CEMBALO, S.M. 1995, « Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues », *Mélanges CRAPEL*, n°22, p.95-104.
- CEMBALO, S.M. & HOLEC, H. 1973, « Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges Pédagogiques*, p. 77-86.
- CHAMPY, P. & ÉTEVÉ, C. (dir.), 1994, *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, Paris : Nathan Université.
- CHARAUDEAU, P. 1995, « Le dialogue dans un modèle de discours », *Cahiers de linguistique française*, 17, Genève : Université de Genève, p. 141-178.
- CHARAUDEAU, P. 2000, « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », in COLLES, L. & DUFAYS J-L. (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant* Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot, p.41-54.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (dir. par), 2002, *Le Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- CICUREL, F. & BLONDEL, E. (coord.), 1996, "La construction interactive des discours de la classe de langue", *Les Carnets du Cediscor*, n° 4.
- CICUREL, F. , 2002, « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 16, p.145-164.
- CLEMENTE, M.A., 2001, « Teachers' attitudes within a self-directed language learning scheme », *System*, n° 29, p. 45-67.
- CLEMENTE, M.A., 2003, « Learning Cultures and Counselling: Teacher/Learner Interaction within a Self-Directed Scheme», in PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. (dir.), *Learner Autonomy Across Cultures, Language Education Perspectives*, Londres: Palgrave Macmillan, p.201-219.
- CLOT, Y., 1995, *Le travail sans l'homme : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : Editions de la découverte.
- CLOT, Y. (dir.), 1996, *Les histoires de la psychologie du travail*, Toulouse : Octares.

- CLOT, Y., 2000, « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in MAGGI, B. (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : L'Harmattan, p. 133-156.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D., 2000, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p.7-42.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. ; FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. 2001, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education Permanente*, n° 146, p.16-26.
- COLLES, L. & DUFAYS J-L. (dir.), 2000, *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.
- CONFESORE, G., 2002, «Le profil d'autonomie de l'apprenant: résultats d'une étude de validation», in CARRE, P. & MOISAN, A. (dir.), *La Formation Autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, p. 117-131.
- COSNIER, J. ; GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.), 1988, *Echanges sur la conversation*, Lyon : PUL.
- COTTERALL, S.,1995, « Readiness for autonomy: investigating learner beliefs », *System*, vol.23/2, p. 195-296.
- CUQ, J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris : Clé International.
- DABENE, L. ; CICUREL, F. ; LAUGA-HAMID, M-C. & FOERSTER, C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Crédif & Hatier, coll. "LAL".
- DEBAISIEUX, J-M. & REGENT, O.,1999, «Un outil multimedia pour apprendre à apprendre les langues étrangères », *Mélanges CRAPEL*, n° 24, p.45-57.
- DEMAIZIÈRE, F., 1996 «Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 67-100.
- DEVELAY, M., 1997, « Didactique et pédagogie », in RUANO-BORBALAN J-C. (dir.), *Eduquer et former*, Paris : Ed. Sciences Humaines, p. 265-269.
- DICKINSON, L. ,1987, *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. & LONG, M.H. , 2003, « Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning », *Language Learning Technology*, vol. 7, n° 3, p. 50-80.
- DUMAZEDIER, J., 1996, « Autoformation et médiation éducative ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n°1-2, p. 21-42.

- EGAN, G., 1981, *The Skilled Helper*, Monterey : Brooks/Cole Publishing Company.
- ELLIS, R., 1995, *Studies in Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ESCH, E. (dir.), 1994, *Self-access and Adult Language Learner*, Londres : CILT.
- ESCH, E. , 1997, « Learner training for autonomous language learning », in BENSON P. & VOLLER, P. (dir.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London : Longman, p. 164-176.
- 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.
- FAÏTA, D., 2001,« Genres d'activité et styles de conduite », in BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (dir. par), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris: CNRS Editions, p. 263-284.
- FAÏTA, D. & DONATO, J., 1997, «Langage, travail : entre compréhension et connaissance », in SCHWARTZ, Y. (dir. par), *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*, Paris : PUF, coll. Le Travail Humain, p.149-170.
- FANSELOW, J.F., 1977, «Beyond Rashomon. Conceptualizing and Describing the Teaching Act», *Tesol Quaterly*, n° 11, p. 17-39.
- GALISSON, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris : Clé International.
- GLIKMAN, V. , 2002a, *Des cours par correspondance au 'e-learning'*, Paris : PUF.
- GLIKMAN, V., 2002b, « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines », *Education Permanente*, n°152, p.55-69.
- GOANAC'H, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-CREDIF.
- GOFFMAN, E. , 1974, *Les Rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E., 1987, *Façons de parler*, Paris : Minuit.
- GOIGOUX, R., 2000, *Enseigner la lecture*. Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris VIII.
- GOLOPENTIA, S., 1988, « Interaction et histoire conversationnelle », in COSNIER, J. ; GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C.(dir.), *Echanges sur la conversation*, Lyon : PUL, p. 69-81.
- GOODY, E. (dir.), 1978, *Questions in Politeness. Strategies in Social Interaction*, Cambridge : Cambridge University Press.

- 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., 1997, « Améliorer son expression orale en auto-direction ». in HOLEC, H., & HUTTUNEN, I. (coord.), *L'Autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et Développement*, Strasbourg : Conseil de L'Europe, p. 103-121.
- GREMMO, M-J., 1999, « Améliorer son expression orale en auto-direction », *Mélanges CRAPEL*, n° 24, p.69-85.
- GREMMO, M-J., 2003, « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique », in ALBERO, Brigitte (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*,. Paris : Lavoisier, p.153-166.
- GREMMO, M-J. & ABE, D., 1983, « Enseignement/apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », *Mélanges Pédagogiques*, p. 103-117.
- GREMMO, M-J. ; HOLEC, H. & RILEY, P., 1985, «Interactional Structure: the Role of the Role », in RILEY, P. (dir.), *Discourse and Learning*, Harlow : Longman, p. 35-46.
- GREMMO, M-J. & RILEY, P., 1997, « Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, n° 23, p.81-107.
- GRUNIG, B-N. 1989. « Le moment conversationnel, une étape dans le circuit du dire ». *Verbum*, , tome XII, fasc. 1, p. 73-81.
- GUMPERZ, J., 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Minuit.
- HALL, E., 1971, *La Dimension cachée*, Paris : Seuil.
- HARGREAVES, D., 1975, *Interpersonal Relations and Education*, London :Routledge.
- HARRI-AUGSTEIN, S. & THOMAS, L., 1981, «Comment devenir un apprenant autonome: apprendre à apprendre par l'interaction», *ELA*, n°41, p. 86-101.
- HARRI-AUGSTEIN, S. & THOMAS, L. 1991, *Learning conversations: the Self-organised Way to Personal and Organizational Growth*. Londres : Routledge.
- HENNER-STENCHINA, C., 1976, « Two Years of Autonomy: Practice and Outlook», *Mélanges Pédagogiques*, p. 73-92.
- HOLEC, H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H., 1980a. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 1-34.

- HOLEC, H., 1980b. «Learner training: meeting needs in self-directed learning», in ALTMAN Howard B. & JAMES C. V. (dir.), *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*, Oxford : Pergamon, p. 30-45.
- HOLEC, H., 1981, « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », *ELA*, n° 41, p. 7-23.
- HOLEC, H., 1985, « On Autonomy: Some Elementary Concepts », in RILEY, P. (dir.), *Discourse and Learning*, Londres: Longman, p. 173-190.
- HOLEC, H., 1988, *Autonomie et Apprentissage autodirigé*, Conseil de L'Europe. Hatier.
- HOLEC, H., 1990 « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », *Mélanges Pédagogiques*, p. 75-87.
- HOLEC, H., 1991 « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education Permanente*, n° 107, p.59-66.
- HOLEC, H., 1992, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial, p.46-52.
- 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. & RICHTERICH, R. (coord.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 77-129.
- HOLEC, H., 1997, « Orientations pédagogiques fondamentales », in HOLEC, H. & HUTTUNEN, I. (coord.), *L'Autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et Développement*, Strasbourg : Conseil de L'Europe, p.13-22.
- HOLEC, H., 1999, « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », *Mélanges CRAPEL*, n° 24, p.91-110.
- HOLEC, H. & GREMMO, M-J. ,1986/1987, « Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D », *Mélanges Pédagogiques*, p. 85-101.
- HOLEC, H. & HUTTUNEN, I. (coord.), 1997, *L'Autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et Développement*, Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- HOLEC, H.; LITTLE, D. & RICHTERICH, R. (coord. par), 1996, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HOLLIDAY, A. R.,1999, « Small Cultures », *Applied Linguistics*, 20/2, p. 237-264.
- HOUSSAYE, J., 1988, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*, tome1, Berne : Peter Lang.

- HUBAULT, F. ; NOULIN, M. ;RABIT, M., 1996, « L'analyse du travail en ergonomie », in CAZAMIAN, P. ; HUBAULT, F. ; NOULIN, M., *Traité d'ergonomie*, Toulouse : Octares, p. 289-309.
- ILLICH, I., 1971, *Deschooling Society*, London : Calder & Boyars.
- JOHSUA, S. & FÉLIX C. , 2002, « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p. 89-98.
- JORRO, A, 2000, *L'Enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en questions*, Paris, De Boeck Université.
- KARLSSON, L.; KJISIK, F.; NORDLUND, J. (dir.), 2000, *All together now*, Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- 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.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1980, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1992, *Les Interactions Verbales*, tome II., Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et Fonctionnement*, « *Quand dire, c'est faire* » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle, Paris : Nathan Université, Coll. Fac Linguistique.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2002, « Relation Interpersonnelle », in CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (dir.), *Le Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil, p. 498-500.
- LAHIRE, B. , 1998, *L'Homme Pluriel, les ressorts de l'action*, Paris : Nathan.
- LAVE, J., 1988, *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York: Cambridge University Press.
- LECLERCQ, G. ,2002, *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue : lire l'agir éducatif*, Paris : L'Harmattan, Coll. Contradictions,
- LEPLAT, J., 1995, « A propos des compétences incorporées », *Education permanente*, n° 123, p. 101-114.
- LEPLAT, J.,2002, « De l'étude de cas à l'analyse de l'activité », *Pistes*, vol. 4, n°2, 28p.
- LHOTELLIER, A. ,2001, *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.

LINARD, M. ,2002, « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Education Permanente*, n° 152, p. 143-155.

LITTLE, D. , 1991, *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. , 1995, « Learning as dialogue : the dependence of learner autonomy on teacher autonomy », *System*, Vol. 23, n°2, p. 175-181.

LITTLE, D. ,1996, « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues ». in HOLEC, H. ; LITTLE, D. & RICHTERICH, R. (coord.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 9-40.

LITTLE, D. , 2000a. « Why focus on learning rather than teaching », in LITTLE, D., DAM, L. & Timmer, J. (dir.), *Focus on learning rather than teaching: why and how?* Trinity College Dublin: CLCS, p. 3-17.

LITTLE, D., 2000b, «Autonomy and autonomous learners», in BYRAM, Michael (dir.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Londres: Routledge, p. 69-72.

LITTLE, D. ; DAM, L. & TIMMER, J. (dir.), 2000, *Focus on learning rather than teaching: why and how?*, Trinity College Dublin : CLCS.

MAGGI, B. (coord.). 2000, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

MAINGUENEAU, D. , 2002, « Les rapports des organisations internationales : un discours constituant ? », *Nouveaux cahiers de l'IUED*, n° 13, Paris/Genève, PUF/IUED, p. 119-132.

MAINGUENEAU, L. 1994, « Learner telesupport: language advising by e-mail». in ESCH, E. (dir.). *Self-access and Adult Language Learner*. Londres : CILT, p. 83-96.

MALGLAIVE, G. ,1990, *Enseigner aux adultes: travail et pédagogie*, Paris: PUF.

MOISAN, A. & CARRÉ, P. (dir.), 2002, *L'Autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris : L'Harmattan, Coll. "Savoir et Formation".

MOORE, M., 1986, « Self-directed learning and distance education », *Journal of Distance Education*, n° 1, p. 7-24.

MOZZON-MCPHERSON, M., 2000, « An analysis of the skills and functions of language learning advisers », *Links and Letters*, n° 7, p. 111-126.

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.

- MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS R. (dir.), 2001, *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres : CILT.
- NARCY, J-P., 1991, *Comment mieux apprendre l'anglais*, Paris : Les Editions d'Organisation.
- NOT, L., 1979, *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat.
- ODDONE, I. ; REY, A. ; BRIANTE, G., 1981, *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions Sociales.
- OLRY, P. & BAUTZER, E., 2003, « Diagnostic kinésithérapique : les conditions d'une coproduction », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 35-50.
- OTAL, J. L. & VILLANUEVA, M.L. (dir.), 1993, *Primeres Jornades Sobre Autoaprenentatge de Llengües*, Valencia : Universitat Jaume I.
- PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. (dir.), 2003, *Learner Autonomy across Cultures, Language Education Perspectives*, Londres : Palgrave Macmillan.
- PAQUELIN, D. & CHOPLIN, H. ,2003, «Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations », in ALBERO, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Lavoisier, p.167-183.
- PAUL, M. 2004, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PEARSON, N., 2003, « The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand », Colloque INDEPENDENT LEARNING ASSOCIATION, *Supporting Independent English language learning in the 21st Century*, Septembre, Melbourne : Melbourne University, p. 121-130.
- PEMBERTON, R. et al. (dir.), 1996, *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, Hong Kong : Hong Kong University Press.
- PERAYA, D. & DUMONT, P., 2003, « Interagir dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, p. 51-61.
- PIAGET, J., 1969, *Psychologie et Pédagogie*, Paris : Denoël/Gonthier.
- PIAGET, J., 1974, *La Prise de conscience*, Paris : PUF.
- PINEAU, G., 1983, *Produire sa vie: Autoformation et Autobiographie*, Paris : Edilig.
- PINEAU, G. (dir.), 1998, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan.
- POISSON, D., 2003, « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *Notion en Question*, n° 7, p. 89-101.

- PORCHER, L., 1992, « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial, p.6-14.
- PORTINE, H. , 1998, « L'autonomie de l'apprenant en questions », *Alsic*, Vol. 1, n°1, p. 73-77.
- POTEAUX, N., 2001, « The roles of teachers in language resource centres », in KARLSSON, L.; KJISIK, F. & NORDLUND, J. (dir.), *All together now*, Helsinki : University of Helsinki Language Centre, p. 185-187.
- POTHIER, M., 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys.
- RABARDEL, P., 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- RÉGENT, O., 1993, « Communication, Strategy and Language Learning », in OTAL, J. L. & VILLANUEVA, M.L. (dir.), *Primeres Jornades Sobre Autoaprenentatge de Llengües*, Valencia : Universitat Jaume 1, p. 29-39.
- RÉGENT, O. 1997, « Conception d'un produit multimédia : Xylolingua ». *Mélanges CRAPEL*, n° 23, p.109-123.
- RIBE, R. (dir.), 1998, *Developing Learner Autonomy In Foreign Language Learning*, Universitat de Barcelona.
- RILEY, P. (dir.), 1985, *Discourse and Learning*, Harlow: Longman.
- RILEY, P., 1997, « 'Bats' and 'Balls': beliefs about talk and beliefs about language learning », *Mélanges Pédagogiques*, n° 23, p. 125-153.
- RILEY, P., 2001, « The learner: self-made man or man-made self? », in MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS R. (dir.), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres : CILT, p.173-183.
- RILEY, P., 2003, « Self-Access as Access to 'Self': Cultural variation in the Notions of Self and Personhood », in PALFREYMAN, D. & SMITH, R. C. (dir.), *Learner Autonomy Across Cultures, Language Education Perspectives*, Londres : Palgrave Macmillan, p.92-109.
- ROGER, D ; ROGER, J-L.; Yvon, F. ,2001, « Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante », *Education Permanente*, n° 146, p. 115-125.
- ROGERS, C.,1969, *Liberté pour apprendre ?*, trad. par Le Bon, Danielle (*Freedom to learn*), Paris : Dunod.
- ROMAINVILLE, M., 1993, *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- RUANO-BORBALAN, J-C. (dir.), 1997, *Eduquer et former*. Paris : Ed. Sciences Humaines.

- RUBIN, J., 1975, « What the Good Language Learner Can Teach Us », *TESOL Quaterly*, n°9, p. 41-51.
- SAUJAT, F., 2001, «Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour», *Education Permanente*, n° 146, p.87-97.
- SCHWARTZ, B., 1972, *L'Education demain*, Paris : Aubier-Montaigne.
- SCHWARTZ, Y., 1989, « 'C'est compliqué', Activité symbolique et activité industrielle », *Langages*, n°93, p.98-109.
- SCHWARTZ, Y. (dir.), 1997, *Reconnaissance du travail, pour une approche ergologique*, Paris : PUF, Coll. Le Travail Humain.
- SCHWARTZ, Y., 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse: Octares.
- SCHWARTZ, Y., 2003, « Le langage en travail », in SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. (dir.), *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse :Octares, p. 124-140.
- SCHWARTZ, Y. & DURRIVE, L. (dir.), 2003, *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse : Octares.
- SCOLLON, R. 2001, « Action and Text. Toward an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (inter)action, mediated discourse Analysis and the problem of Social Action», in WODAK, R. & MEYER M. (dir.), *Methods in Critical Discourse Analysis*, Vol. 113. Londres : Sage, p. 139-184.
- SEARLE, J. R., 1972, *Les actes de langage, Essai de philosophie de langage*, Paris : Hermann, Coll. Savoir : Lettres.
- SÈVE, C. & LEBLANC, S., 2003, « Exploration et exécution en situation : singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents », *Recherche et Formation*, n°42, p. 63-74.
- SINCLAIR, J. McH & BRAZIL, D., 1982, *Teacher Talk*, Londres : OUP.
- SINCLAIR, J. McH & COULTHARD, R.M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse, the English used by teachers and pupils*, Londres : OUP.
- STICKLER, U., 2001, «Using counselling skills for language advising», in MOZZON-MCPHERSON, M. & VISMANS R. (dir.), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres : CILT, p.40-52.
- SUCHMAN, L., 1987, *Plans and Situated Action: the problem of human-machine communication*, Cambridge : Cambridge University Press.
- (de) TERSSAC, G., 1992, *Autonomie dans le travail*, Paris : PUF.

(de) TERSSAC, G. & MAGGI, B., 1996, «Autonomie et Conception», in de TERSSAC, G. & FRIEDBERG, E. (dir.), *Coopération et Conception*, Toulouse : Octares. p. 243-266.

(de) TERSSAC, G. & FRIEDBERG, E. (dir.), 1996, *Coopération et Conception*, Toulouse : Octares.

THEUREAU, J., 1992, *Le cours d'action : analyse sémio-logique*, Berne : Peter Lang.

TOUGH, A. ,1971, *The Adult's Learning Projects*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

TREBBI, T., 1999, « L'apprentissage autodirigé – entre Erasme et la nouvelle technologie », in Résumé des contributions, Colloque International, *La didactique des langues en Europe au seuil du 3^e millénaire : des réponses, des questions*, Nancy, 27-29 mai, p.14.

TREMBLAY, N., 1996, « Quatre compétences-clefs pour l'autoformation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 153-176.

TREMBLAY, N. ,2003, *L'autoformation, pour apprendre autrement*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

TRIM, J. ,1978, *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

TUDOR, I., 1997, *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

VASQUEZ, C., 2005, «Very carefully managed : advice and suggestions in post-observation meetings», *Linguistics and Education*, Vol. 15, Issues 1-2, p. 33-58.

VIEIRA, F., 1998, « Teacher development towards a pedagogy for autonomy in the foreign language classroom », in RIBE, R. (dir.) 1998, *Developing Learner Autonomy In Foreign Language Learning*, Universitat de Barcelona, p. 221-236.

VERMERSCH, P., 1994, *L'Entretien d'Explicitation*, Paris : ESF.

VERRIER, C., 1999, *Autodidaxie et Autodidactes, L'infini des possibles*, Paris : Anthropos.

VION, R., 1992, *La Communication verbale*, Paris : Hachette.

VION, R., 1995, « La gestion pluridimensionnelle du dialogue », *Cahiers de Linguistique Française*, n°17, p. 179-203.

VION, R., 1999, « L'analyse pluridimensionnelle du discours. Le cas de l'instabilité énonciative », in BERTHOUD, A-C. & MONDADA, L. (dir). *Modèles du discours en confrontation*, Berne : Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication, p. 151-165.

VYGOTSKI, L., 1997, *Pensée et Langage*, trad. F. Sève, Paris : La Dispute.

WATZLAWICK, P. ; BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. D., 1972, *Une logique de la communication*, trad.fr., Paris : Seuil.

WENDEN, A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge : Prentice Hall.

WERTHE, C., 2001, «Le rire et ses ressources en clinique du travail», *Education Permanente*, n°146, p. 193-201.

WHITE, C. J., 2003, «Independent Language Learning in Distance Education: Current Issues», Colloque INDEPENDENT LEARNING ASSOCIATION, *Supporting Independent English language learning in the 21st Century*, Septembre, Melbourne : Melbourne University, p. 161-169.

WILLING, K., 1989. *Teaching how to learn, Teachers Guide*, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.

WITTORSKI, R., 1998, « De la fabrication des compétences », *Education Permanente*, n°135, p. 57-67.

WODAK, R. & MEYER M. (dir.), 2001, *Methods in Critical Discourse Analysis*, Londres : Sage.

INDEX DES NOMS

A

ABÉ, 33, 34, 36, 41, 47, 48, 104, 198, 303
 ABELS, 304
 ALBERO, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 29,
 30, 31, 36, 37, 38, 39, 51, 53, 59, 67, 131, 152,
 319
 ALTET, 292
 ALTSHUL, 33
 ASTIER, 93
 ASTOLFI, 93

B

BAILLY, 55
 BAKHTINE, 66, 80
 BARBIER, 72, 73
 BARBOT, 7, 17, 29, 31, 32, 46, 65, 66, 117
 BARBOT & CAMATARRI, 7, 17, 29, 31, 32, 46,
 65, 66, 117
 BELLACK, 55
 BENSON, 27, 29, 33, 70
 BLONDEL, 55
 BOUCHARD, 10, 114, 115, 117, 120, 155, 179,
 204, 321
 BOURGEAULT, 300
 BOUTET, 77, 78, 80, 125, 126, 142
 BROADY & KENNING, 82, 83, 87
 BROWN & LEVINSON, 57, 111, 173, 179, 207,
 214
 BRUNER, 62, 71, 78, 197, 302

C

CAMILLERI, 17
 CARETTE, 23, 31, 35, 41, 42, 44, 51, 59, 82, 86,
 97, 281
 CARON, 32
 CARRÉ, 20
 CASALFIORE, 91
 CASTILLO, 35, 49, 51, 59, 82, 86, 97, 107, 119,
 281
 CEMBALO, 26, 31, 44
 CHARAUDEAU, 11, 58, 109
 CICUREL, 55
 CLEMENTE, 35, 97, 105, 118, 205, 303
 CLOT, 77, 79, 125, 132, 142, 147, 148, 158, 174,
 278
 CONFESSORE, 88
 COTTERALL, 82
 CUQ, 17, 26, 31

D

DEBAISIEUX, 23
 DEMAIZIÈRE, 21

DEVELAY, 18
 DICKINSON, 81, 82, 87
 DOUGHTY, 112
 DUMAZEDIER, 24

E

EGAN, 34, 104
 ELLIS, 81
 ESCH, 59, 108

F

FAÏTA, 125, 142, 174
 FANSELOW, 55

G

GALISSON, 27
 GLIKMAN, 14, 184, 192
 GOFFMAN, 57, 305, 306
 GOIGOUX, 147
 GOLOPENTIA, 58, 59
 GREMMO, 9, 14, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34,
 35, 36, 41, 42, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 59,
 60, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 82, 86,
 96, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 119, 129, 156,
 200, 201, 215, 262, 298, 314
 GRUNIG, 59
 GUMPERZ, 60, 307

H

HALL, 175, 342
 HARGREAVES, 99
 HARRI-AUGSTEIN & THOMAS, 33, 34, 104
 HOLEC, 7, 15, 18, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32,
 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 53, 71, 72,
 73, 74, 82, 84, 86, 101, 104, 259, 300, 314
 HOLLIDAY, 30
 HOUSSAYE, 19
 HUBAULT, 280

I

ILLICH, 33

J

JORRO, 171

K

KELLY, 34, 104, 105, 106, 107
 KERBRAT-ORECCHIONI, 58, 61, 62, 205, 206,
 252, 302, 304

L

LAHIRE, 88
LAVE, 154
LECLERCQ, 35
LEPLAT, 78, 142
LHOTELLIER, 302
LINARD, 21, 36, 37, 89, 90
LITTLE, 34, 45, 70, 81, 104, 112

M

MAGGI, 37
MAINGUENEAU, 11
MALGLAIVE, 52

N

NARCY, 23
NOT, 51

O

ODDONE, 144
OLRY & BAUTZER, 86

P

PAQUELIN & PAQUELIN, 68
PAUL, 309
PEARSON, 117
PERAYA & DUMONT, 68
PIAGET, 69, 71
PINEAU, 28, 152, 304, 307, 311, 313
POISSON, 19
PORCHER, 18
PORTINE, 8, 21
POTEAUX, 119
POTHIER, 68

R

RABARDEL, 92, 107
RÉGENT, 23, 35, 97, 98, 99, 100
RILEY, 14, 28, 32, 34, 81, 82, 97, 105, 117, 129

ROGER, 147
ROGERS, 26, 33, 104
ROMAINVILLE, 75
RUBIN, 81

S

SAUJAT, 147
SCHWARTZ, 27, 77, 79, 80, 88, 93, 96, 266, 280, 282, 285
SCOLLON, 75
SEARLE, 27, 301
SÈVE & LEBLANC, 73, 341
SINCLAIR & BRAZIL, 55, 109, 110
SINCLAIR & COULTARD, 55
STICKLER, 34, 104
SUCHMAN, 91

T

THEUREAU, 89, 147, 148
TOUGH, 26
TREBBI, 7, 17
TREMBLAY, 29, 50, 68, 88, 90, 91, 193
TRIM, 27
TUDOR, 99

V

VASQUEZ, 217
VERMERSCH, 70, 74, 106, 125, 142, 143
VERRIER, 20
VIEIRA, 17
VION, 54, 55, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 111, 205, 218, 228, 233
VYGOTSKI, 70

W

WATZLAWICK, 62
WENDEN, 81, 82
WERTHE, 217
WHITE, 112, 116, 117, 118
WILLING, 23
WITTORSKI, 68

INDEX DES NOTIONS

A

Analyse des pratiques

- Analyse de l'activité, 12, 78, 79, 85, 90, 93, 323
- Analyse des pratiques, 13, 74, 77, 78, 85, 93, 94, 147, 152, 165, 192, 286, 293, 308, 316, 320, 323
- Autoconfrontation croisée, 12, 95, 135, 147, 148, 153, 158, 159, 165, 166, 167, 168, 169, 181, 184, 186, 187, 194, 201, 217, 234, 241, 244, 245, 247, 294, 297, 308, 309, 316, 317, 324

C

Conseil

- Apprendre à apprendre, 10, 45, 54, 65, 69, 70, 76, 120, 123, 124, 150, 155, 158, 162, 168, 172, 176, 180, 238, 247, 249, 259, 304, 305, 317, 320, 321
- Centration, 23, 28, 39, 99, 262
- Directivité, 163, 169, 183, 195, 198, 244, 245, 300, 309, 324
- Individualisation, 21, 22, 41, 117, 193, 240, 300, 318, 326
- Intersubjectivité, 105
- Réciprocité, 193, 300, 316, 324, 327
- Réflexivité, 34, 67, 88, 193, 324, 327
- Subjectivité, 79, 92, 159, 217, 250, 251, 252, 261, 262, 281, 327

Conseiller

- Action de conseil, 98, 107, 154, 301
- Activité de conseil, 9, 11, 13, 64, 96, 107, 121, 123, 125, 128, 129, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 157, 170, 176, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 192, 193, 197, 200, 246, 300, 303, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 324, 326
- Conflit de logiques, 187, 188, 281, 292
- Genre professionnel, 95, 109, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 174, 182, 185, 192, 193, 241
- Logiques d'action, 9, 12, 13, 89, 107, 124, 132, 138, 144, 146, 147, 151, 153, 159, 185, 186, 200, 243, 244, 281, 317, 324
- Normes d'action, 77, 91, 286, 291
- Posture professionnelle, 154, 159, 311
- Répertoire de ressources, 69, 92, 154, 158, 182, 184, 188, 200, 294, 305, 316, 320

E

Expertise de conseil

- Conscientisation, 70, 71, 72, 84, 85, 86, 264, 281, 289, 323
- Culture d'apprentissage, 8, 30, 43, 44, 65, 66, 71, 72, 77, 82, 93, 98, 106, 108, 113, 114, 116, 117, 118,

- 143, 154, 156, 177, 182, 189, 192, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 265, 289, 307, 314, 315
- Culture langagière, 30, 43, 44, 71, 72, 77, 113, 156, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 265, 274, 289, 314
- Planification, 36, 44, 79, 81, 85, 86, 87, 89, 91, 139, 227, 268, 289, 323
- Représentation, 17, 30, 43, 57, 63, 71, 73, 81, 82, 100, 138, 147, 185, 186, 212, 216, 270
- Verbalisation, 10, 11, 36, 51, 52, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 85, 87, 104, 125, 126, 132, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 154, 157, 158, 172, 198, 206, 211, 217, 227, 265, 267, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 286, 288, 291, 293, 313, 315, 325

P

Posture formative

- Compagnonnage, 309, 311, 316
- Enseignement, 7, 10, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 28, 34, 35, 39, 40, 41, 53, 56, 77, 91, 97, 98, 99, 100, 103, 110, 118, 130, 152, 160, 204, 284, 308, 309, 310, 315, 317, 320, 326
- Pôle didactique, 18, 114, 171, 320
- Pôle pédagogique, 18, 114, 171, 320
- Tutorat, 103, 159, 308, 309, 317

R

Relation de conseil

- Figuration, 12, 179, 209, 214, 216, 217, 218, 247, 321
- Histoire interactionnelle, 60, 79, 119, 184, 204, 205, 206, 209, 211, 224, 295
- Rapports de places, 11, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 137, 205, 206, 208, 210, 218, 219, 220, 227, 232, 234, 245, 273, 294, 305, 311, 313, 320, 325
- Relation interpersonnelle, 62, 119, 159, 164, 165, 179, 190, 197, 206, 212, 215, 216, 217, 240, 244, 245, 246, 275, 297, 302, 306, 308, 316, 326
- Relation verticale, 219, 302, 303
- Symétrie, 63, 64, 228, 233, 313

S

Situation d'apprentissage autodirigé

- Centre de ressources, 28, 31, 32, 49, 108, 119, 122
- Travail autonome, 38, 40, 48, 50, 52, 54, 63, 67, 68, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 89, 90, 91, 101, 115, 116, 117, 123, 135, 136, 143, 166, 169, 171, 172, 173, 190, 196, 206, 209, 219, 227, 236, 246, 276, 281, 290, 291, 323

LISTE DES FIGURES

Figure 1– L'évolution du triangle pédagogique dans un contexte d'autoformation	19
Figure 2. – Triangulations pédagogiques et dispositifs d'autoformation	25
Figure 3.- Modèle de l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage des langues	83
Figure 4.-Les trois étapes du recueil de données.....	132
Figure 5.- Schématisation du conflit de logiques inhérent à la détermination de l'activité.	188
Figure 6.-Schématisation de la relation de conseil.....	193
Figure 7.- Schématisation des dramatiques d'usage de soi et leurs implications sur la réalisation du travail.....	280
Figure 8 : Les trois tensions de l'activité de conseil.....	319
Figure 9: Une tension tripolaire dans une perspective conjonctive.....	320

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Comparaison des pratiques discursives de l'enseignant et du conseiller (Régent, O., 1993).....	98
Tableau 2: Classification des actes de langage du conseiller (Kelly, R., 1996).....	105
Tableau 3: Description des conseillers composant le corpus.	127
Tableau 4: Descriptif des apprenants composant le corpus.....	130
Tableau 5: Types de données recueillies dans le corpus.....	133
Tableau 6: Répartition des entretiens de conseil selon les séries constituées	135
Tableau 7: Répartition des séries selon la durée et la fréquence des entretiens de conseil	137
Tableau 8: Répartition des séries en fonction des lieux d'interview	138
Tableau 9: Répartition des séries selon l'organisation temporelle du recueil de données	140
Tableau 10 : Répartition des conseillères selon leur degré d'implication dans le protocole de recherche.....	141
Tableau 11 : Variables déterminant l'activité de conseil dans le corpus.....	182
Tableaux 12 : Taxèmes, Série 1, 2, 3, 4.	208
Tableau 13: Répartition des occurrences du rire selon les séries et les participants.....	212
Tableau 14 : Fonction du rire, Série 1, 2, 3, 4.....	215
Tableau 15 : Volume total de mots énoncés par séquences, Série 1, 2, 3, 4.....	229
Tableau 16 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 1.	230
Tableau 17 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 2.	231
Tableau 18 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 3.	231
Tableau 19 : Volume de mots énoncés par séquences et par participants, Série 4.	232
Tableau 20 : Comparaison de la nature du discours dans l'entretien de conseil, Série 1, 2, 3, 4.....	251
Tableau 21 : Discours subjectif dans l'entretien de conseil, Série 1, 2, 3, 4.....	253
Tableau 22 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 1.	255
Tableau 23 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 2.	256
Tableau 24 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 3.	257
Tableau 25 : Construction de la culture langagière et la culture d'apprentissage dans le discours des participants, Série 4.	258
Tableau 26 : Analyse des évaluatifs dans le discours de l'apprenant et du conseiller, Série 1, 2, 3, 4.....	260
Tableau 27 : Analyse des normes et valeurs dans le discours des participants, Série 1, 2, 3, 4.....	261
Tableau 28 : Comparaison des verbes évaluatifs, par participants, Série 1, 2, 3, 4.....	264

Tableau 29: Répartition en volume de mots des interventions de l'apprenant selon les séquences composant l'entretien de conseil, par apprenants.....	270
Tableau 30 : Répartition en volume de mots prononcés par l'apprenant, selon la séquence, par apprenants, pour l'ensemble des entretiens de conseil.	270
Tableau 31: Total des tours de parole par séquences, par séries.	271
Tableau 32: Classement des pratiques langagières et formatives par postures formatives	312
Tableau 33: Typologie des cinq figures-types formatives apparaissant dans l'entretien de conseil	315

ANNEXES

APPRENTISSAGE EN SEMI-AUTONOMIE	
FICHE CONSEIL	ENTRETIEN N°2
NOM: [redacted]	Date 28/01/10

Travail effectué

Temps passé :	3h.
Séances EO :	
Simulation :	1

+ 6h écoute film

Satisfait oui ☐ non ☒ pas assez de travail
 Progrès oui ☐ non ☐

OBJECTIFS	SUPPORTS	TECHNIQUES	EVALUATION COMMENTAIRES
Co.	Films Seigneur des Anneaux - Harry Potter	lecture de STHT d'après un en VF →	très efficace.
Co.	3. mystery plays	écoute - notes écrite + lecture.	- OK global responses - → Rature - - a regardé temps et verbes.
EO.	faire connaissance	préparation - avoir cherché mots	- cherche mots - blancs -
CE		travail voc.	

Remarques éventuelles :

Fiche Conseil dans le dispositif D2.

APPRENTISSAGE EN SEMI-AUTONOMIE FICHE DE SIMULATION ANGLOPHONE N° 1

Nom :

Nom du conseiller

Date prévue : 19/02/03
19h -

SITUATION DE COMMUNICATION SOUHAITÉE :

Type (réunion de travail / accueil / visite / téléphone / ...)
Lieu (bureau / accueil / restaurant / aéroport / ...)
Pays (France / Grande-Bretagne / Etats-Unis / ...)
Première rencontre / Situation habituelle.

RÔLE DE L'ANGLOPHONE :

Fonction : Visiter anglophone dans la structure leobfrange
Débit de parole plutôt lent ☐ moyen ☐ rapide ☐
Utilise un registre formel ☐ neutre ☐ familier ☐ se réfère au
le travail des personnes

CONTENU DE L'ENTRETIEN :

Discussion à bâtons rompus :

Exposé (thème) : Décrire son travail

Commentaire de document (document) :

Débat contradictoire (sujet précis) :

Autres :

OBJECTIFS DE L'ENTRETIEN : l'apprenant souhaite être capable de :

Echanger de manière naturelle ☐

S'exprimer sans être arrêté pendant 10 minutes

Réagir à des interruptions incessantes ☐

Autres :

POINTS À ÉVALUER / AMÉLIORER :

Prononciation ☐ intonation ☐ élocution ☐Organisation du discours ☐Modulation des demandes ☐ des commentaires ☐ d'un désaccord

Autres : Comprendre questions - Être compréhensible

DOCUMENTS APPORTÉS PAR L'APPRENANT (nécessaires à la discussion)

non ☐oui ☒

lesquels : doc de présentation

DURÉE PRÉVUE :

30 mn -

CO- Fiche 2
EXERCICES LACUNAIRES
(remplir des blancs)

Pour quoi faire ?

Comblant les blancs de la transcription écrite d'un document oral vous aide à améliorer votre compréhension orale sur des points spécifiques.

Comment ?

Choisissez un document oral pour lequel il y a une transcription écrite.

Choisissez sur quels points spécifiques vous avez envie de travailler.

Faites une photocopie du texte écrit et ôtez (en les blanchissant ou les noircissant) les éléments du texte qui correspondent aux points de travail que vous avez choisis (cf. plus bas).

Écoutez l'enregistrement et remplissez, les blancs que vous avez créés.

Quels points ?

Vous pouvez décider d'ôter des mots, des éléments des phrases, des phrases entières, en fait, ce que vous voulez. Les blancs ne devraient pas être trop longs, surtout si vous voulez travailler sur des points spécifiques.

Si vous choisissez de travailler sur des mots, vous pouvez ôter, par exemple :

- les mots que, selon vous, vous devriez être capable de comprendre
- des mots que vous ne connaissez pas
- des mots qui appartiennent au même thème
- des mots qui vous posent généralement problème
- des mots de la même catégorie grammaticale (verbes, adjectifs, etc.)

Si vous choisissez de travailler sur des éléments de phrases, vous pouvez, par exemple, ôter :

- les éléments où se trouve une information importante
- des éléments qui sont prononcés très vite
- des éléments qui contiennent la même fonction communicative (donner son accord, demander de l'information, etc.)

Vous pouvez aussi faire des blancs au hasard, par exemple :

- en enlevant un mot tous les dix mots
- en enlevant tous les mots qui commencent par « r »
- en plaçant un bout de papier (de n'importe quelle forme) sur le texte écrit et en réécrivant tout ce que le papier cache
- en faisant des tâches sur le texte écrit.

Si vous craignez de vous souvenir de vos blancs parce que vous avez lu le texte, préparez l'exercice un ou deux jours à l'avance, ou demandez à quelqu'un qu'il vous le prépare, en lui donnant vos instructions.

Comment faire l'exercice ?

-Vous pouvez vous préparer en travaillant sur le texte écrit en cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire, en y recherchant la prononciation de certains mots, etc.

Choisissez comment vous allez écouter la cassette (cela pourra ainsi constituer vos critères de réussite) :

- combien de fois allez-vous écouter la cassette (n'oubliez pas qu'il vous faut du temps pour écrire les mots) ?
- pensez-vous que vous devriez être capable de remplir tous les blancs ?
- quand allez-vous utiliser le texte original (à la fin, pour chaque blanc) ?
- allez-vous faire le même exercice plusieurs fois (par exemple une seconde fois après avoir laissé passer une semaine) ?

Pour vous évaluer

Vous pouvez utiliser la transcription originale comme corrigé

Caractéristiques de la population apprenante du dispositif D1.

Pour D1, nous avons consulté 127 fiches d'inscription, toutes langues confondues, en fonction des archives conservées, sur une période de dix années (1993-2003).

(a) Répartition des inscrits par langue étudiée :

Langue étudiée	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
anglais	77 inscrits	61 %
FLE	45 inscrits	35 %
espagnol	5 inscrits	4 %

(b) Répartition des inscrits par sexe :

Sexe	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
HOMMES	42 inscrits	51 %
FEMMES	40 inscrits	49 %

(c) Répartition des inscrits par âge :

Tranches d'âge	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
Entre 21 et 30 ans	12 inscrits	14.5 %
Entre 31 et 40 ans	21 inscrits	25.5 %
Entre 41 et 50 ans	22 inscrits	27 %
Entre 51 et 60 ans	10 inscrits	12 %
Pas de réponse	14 inscrits	17 %

(d) Répartition des inscrits selon les catégories socioprofessionnelles :

Catégories socioprofessionnelles	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques	29 inscrits	35.5 %
Cadres d'entreprise	15 inscrits	18 %
Inactifs divers	11 inscrits	13.5 %
Professions intermédiaires administratives et commerciales	6 inscrits	7.5 %
Professions libérales et assimilées	4 inscrits	5 %
Techniciens	2 inscrits	2.5 %
Anciens employés et ouvriers	1 inscrit	1 %
Employés administratifs d'entreprise	1 inscrit	1 %
Pas de réponse	13 inscrits	16 %

(e) Répartition des inscrits selon les motivations de formation :

Objectifs d'apprentissage	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
Motivations personnelles	47 inscrits	57 %
Motivations professionnelles	33 inscrits	40.5 %
Pas de réponse	2 inscrits	2.5%

(f) Répartition des inscrits selon le niveau de langue déclaré :

Niveau en langue-cible déclaré	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
Perfectionnement	50 inscrits	61 %
Débutant	7 inscrits	8.5 %
Pas de réponse	25 inscrits	30.5 %

(g) Répartition des apprenants selon leur parcours au cours des trois mois de formation :

Durée de fréquentation de DI	Population globale	
	Effectif	Pourcentage
Apprenants n'ayant eu qu'un seul entretien de conseil et aucun rendez-vous avec un locuteur natif	46 inscrits	56 %
Apprenants participant aux rendez-vous pédagogiques du dispositif (entre un et trois mois d'entretiens de conseil et/ou de rendez-vous avec un locuteur natif)	18 inscrits	22 %
Apprenants ayant suivi des entretiens de conseil pendant les trois mois de formation	18 inscrits	22 %

Organisation de la séance d'autoconfrontation croisée : objet et déroulement

Conseillères, par ordre de passage, en fonction de leur série	Nature de la séquence commentée	Durée de la séquence de commentaires individuels (en mn)	Durée des échanges collectifs (en mn et nombre de tours de paroles, dont ceux du chercheur)
C2 (D1)	Pratiques de conseil autour de la proposition d'utilisation d'un nouveau type de ressources pour travailler la compréhension orale (il s'agit pour l'apprenant d'essayer de travailler à partir de documents authentiques)	36 mn	Après le commentaire de C2 sur sa pratique, l'échange s'est déroulé sur 112 tours de parole. Durée de l'échange : 30 mn
C3 (D1)	Pratiques de conseil autour de la proposition d'utilisation d'un nouveau type de ressources pour travailler la compréhension orale (il s'agit pour l'apprenant d'essayer de travailler à partir de documents authentiques)	50 mn	Après le commentaire de C3 sur sa pratique, l'échange s'est déroulé sur 224 tours de parole. Durée de l'échange : 33 mn
C4 (D2)	Pratiques de conseil autour de la préparation d'une conversation avec un locuteur natif à l'aide d'une fiche de simulation accompagnant l'apprenant dans sa planification de la conversation.	10 mn	Après le commentaire de C4 sur sa pratique, l'échange s'est déroulé sur 225 tours de parole. Durée de l'échange : 54 mn
C1 (D1)	Pratiques de conseil autour de l'explication de l'utilisation d'une méthode de langue prévue pour l'apprentissage en hétérodirection, suite à une difficulté rencontrée par l'apprenant	16 mn	Après le commentaire de C1 sur sa pratique, l'échange s'est déroulé sur 148 tours de parole. Durée de l'échange : 40 mn

Construction de normes et de valeurs pour l'apprentissage dans les entretiens de conseil

S1

EC1 :

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	0
Il faut/ il faudrait	6	1
Il vaudrait mieux	1	0
Doit/devez	0	0
conseil	1	0
intéressant	1	6
Utile/inutile	0	2
Facile/difficile/simple/dur	3	2
Bien	6	1
Bon/bonne	0	0

EC2

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	0	1
Il faut/ il faudrait	8	5
Il vaudrait mieux	0	0
Doit/devez	2	0
conseil	0	0
intéressant	1	7
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	2	4
Bien	8	5
Bon/bonne	0	0

EC3

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	2
Il faut/ il faudrait	8	7
Il vaut/ vaudrait mieux	0	1
Doit/devez	1	1
conseil	0	0
intéressant	1	11
Utile/inutile	1	0
Facile/difficile/facilement/simple/dur	5	8
Bien	15	14
Bon/bonne	4	2

EC4

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	0	1
Il faut/ il faudrait	6	0
Il vaudrait mieux	0	0
Doit/ devrais/devrait	2	0
conseil	0	0
intéressant	0	7
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	1	4
Bien	2	7
Bon/bonne	0	2

EC5

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	0
Il faut/ il faudrait	21	7
Il vaudrait mieux	1	0
Doit/devez	2	1
conseil	0	0
intéressant	6	11
Utile/inutile	1	0
Facile/difficile	2	2
Bien	4	14
Bon/bonne	3	3

EC6

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	2
Il faut/ il faudrait	20	3
Il vaudrait mieux	6	0
doit	2	5
conseil	0	0
intéressant	3	33
Utile/inutile	2	3
Facile/difficile/simple/dur	5	7
Bien	22	14
Bon/bonne	2	1

Série 2

EC1

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	4	0
Il faut/ il faudrait	41	2
Il vaudrait mieux	1	0
doit	3	0
conseil	2	0
intéressant	15	0
Utile/inutile	2	0
Facile/difficile/simple/dur	10	2
Bien	12	4
Bon/bonne	1	0

EC2

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	0
Il faut/ il faudrait	21	3
Il vaudrait mieux	0	0
doit	2	1
conseil	1	0
intéressant	8	1
Utile/inutile	6	0
Facile/difficile/simple/dur	15	5
Bien	12	9
Bon/bonne	2	0

EC3

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	0
Il faut/ il faudrait	30	13
Il vaudrait mieux	0	0
doit	2	1
conseil	2	0
intéressant	1	0
Utile/inutile	3	0
Facile/difficile/simple/dur	9	4
Bien	11	4
Bon/bonne	3	2

EC4

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	9	3
Il vaudrait mieux	2	0
doit	8	0
conseil	1	0
intéressant	3	1
Utile/inutile	3	0
Facile/difficile/simple/dur	1	2
Bien	11	6
Bon/bonne	4	1

EC5

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	20	10
Il vaudrait mieux	0	0
doit	7	3
conseil	0	0
intéressant	3	0
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	5	3
Bien	13	4
Bon/bonne	4	0

EC6

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	0
Il faut/ il faudrait	12	8
Il vaudrait mieux	0	0
doit	4	2
conseil	0	0
intéressant	1	0
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	2	5
Bien	13	21
Bon/bonne	0	1

EC7

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	0
Il faut/ il faudrait	26	2
Il vaudrait mieux	0	0
doit	11	3
conseil	0	0
intéressant	1	0
Utile/inutile	1	0
Facile/difficile	6	2
Bien	9	7
Bon/bonne	1	1

EC8

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	0
Il faut/ il faudrait	30	5
Il vaudrait mieux	0	0
doit	14	5
conseil	0	0
intéressant	4	3
Utile/inutile	7	0
Facile/difficile/simple/dur	7	2
Bien	8	8
Bon/bonne	2	2

EC9

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	5	0
Il faut/ il faudrait	14	12
Il vaudrait mieux	0	0
doit	13	1
conseil	1	0
intéressant	6	4
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	1	1
Bien	6	23
Bon/bonne	2	0

EC10

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	0
Il faut/ il faudrait	16	5
Il vaudrait mieux	0	3
Doit/devez	12	2
conseil	0	0
intéressant	6	4
Utile/inutile	3	0
Facile/difficile/simple/dur	6	4
Bien	10	9
Bon/bonne	2	0

EC11

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	0	0
Il faut/ il faudrait	16	18
Il vaudrait mieux	0	0
doit/devez	6	2
conseil	1	0
intéressant	5	1
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	5	2
Bien	14	7
Bon/bonne	1	1

Série 3**EC1**

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	2	4
Il vaudrait mieux	1	0
doit/devez	2	0
conseil	0	0
intéressant	1	0
Utile/inutile	1	0
Facile/difficile	1	0
Bien	3	1
Bon/bonne	0	0

EC2

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	18	8
Il vaudrait mieux	0	1
doit	2	0
conseil	0	0
intéressant	3	2
Utile/inutile	1	0
Facile/difficile	3	0
Bien	17	4
Bon/bonne	0	2

EC3

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	8	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	0	0
conseil	1	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	6	0
Facile/difficile/simple/dur	8	5
Bien	29	12
Bon/bonne	6	2

EC4

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	4	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	0	0
conseil	0	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	2	0
Facile/difficile/dur	3	0
Bien	21	11
Bon/bonne	6	1

EC5

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	2	0
doit	5	1
conseil	0	0
intéressant	2	8
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/dur	5	0
Bien	24	3
Bon/bonne	0	0

EC6

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	5	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	4	0
conseil	0	0
intéressant	2	0
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/dur	3	2
Bien	18	19
Bon/bonne	1	1

EC7

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	0	0
conseil	0	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	2	0
Facile/difficile/dur	1	1
Bien	12	8
Bon/bonne	1	1

EC8

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	4	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	1	1
conseil	0	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	2	0
Facile/difficile/dur	1	2
Bien	20	11
Bon/bonne	0	1

EC9

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	0
Il faut/ il faudrait	4	8
Il vaudrait mieux	0	0
doit	1	1
conseil	0	0
intéressant	2	0
Utile/inutile	2	0
Facile/difficile/dur	0	1
Bien	9	10
Bon/bonne	0	0

Série 4**EC1**

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	2	2
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	1	1
doit	3	2
conseil	0	0
intéressant	1	2
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	3	4
Bien	12	3
Bon/bonne	4	0

EC2

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	3	0
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	1
doit	1	0
conseil	0	0
intéressant	2	0
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	6	9
Bien	9	10
Bon/bonne	3	2

EC3

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	4	1
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	0	1
conseil	0	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	3	0
Facile/difficile/simple/dur	8	4
Bien	8	3
Bon/bonne	4	5

EC4

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	1
Il faut/ il faudrait	0	0
Il vaudrait mieux	0	0
doit	1	0
conseil	0	0
intéressant	0	4
Utile/inutile	0	0
Facile/difficile/simple/dur	3	5
Bien	7	5
Bon/bonne	0	1

EC5

Vocables employés	Conseiller	Apprenant
Important	1	0
Il faut/ il faudrait	9	4
Il vaudrait mieux	0	0
doit	0	4
conseil	0	0
intéressant	0	0
Utile/inutile	2	1
Facile/difficile/simple/dur	5	15
Bien	5	10
Bon/bonne	0	2

Modalité de codification du corpus

Les entretiens de conseil :

Les séries sont nommées dans l'ordre chronologique du recueil de données : S1, S2, S3, S4.

Les entretiens de conseil sont également nommés par ordre chronologique durant la session d'apprentissage :

Le premier entretien de chaque série est ainsi codé EC1.

Chaque participant est désigné par son rôle, apprenant ou conseiller, et par le numéro de la série dans laquelle il apparaît :

Dans la série 1 : A1 et C1 ;

Dans la série 2 : A2 et C2 ;

Dans la série 3 : A3 et C3 ;

Dans la série 4 : A4 et C4.

Ainsi, par exemple, nous recourons à la codification S3, EC4, C3, pour analyser un aspect du conseiller dans le quatrième entretien de conseil de la série 3.

Les dispositifs étudiés sont codés en tant que D1 et D2.

Trois séries d'entretiens de conseil se déroulent dans D1 (S1, S2, S3), une seule dans D2 (S4).

Les entretiens individuels :

Les interviews individuelles sont désignées par le sigle EI.

Selon le participant, A ou C, elles apparaissent comme EIA, pour l'apprenant, et EIC, pour le conseiller.

Pour différencier les apprenants et les conseillers entre eux, nous recourons à la numérotation de la série.

Ainsi, par exemple, EIA2 renvoie à l'entretien individuel auprès de l'apprenant de la deuxième série.

Les entretiens en autoconfrontation croisée :

Ils sont désignés par ordre chronologique en fonction du déroulement de la séance d'autoconfrontation. Ils sont découpés en fonction du changement de conseillères. Ainsi, chaque numéro d'autoconfrontation correspond à l'étude commentée de la pratique de conseil d'une conseillère donnée.

Par exemple, ACC1 renvoie à la première autoconfrontation croisée.

Les mentions aux entretiens en autoconfrontation croisée sont : ACC1, C4, pour désigner l'intervention de la quatrième conseillère dans la première autoconfrontation croisée.

Conventions de transcription

Chaque changement de locuteur est signalé par un retour à la ligne.

L'identité du locuteur est indiquée par une lettre :

C = conseiller ;

A = apprenant ;

dans les entretiens de conseil ;

Le numéro apposé à chaque lettre correspond au tour de parole dans l'interaction de l'entretien de conseil. Par exemple, C8 correspond au huitième tour de parole dans la structuration de l'interaction du conseiller.

Nous avons eu recours aux signes suivants :

- allongement d'une syllabe (« : ») ;
- enchaînement rapide de paroles (« = ») ;
- majuscule pour l'accentuation d'un mot, d'une syllabe (« COMPRENDRE ») ;
- prononciation particulière (« transcription phonétique ») ;
- chevauchements de paroles (« A2 : depuis quelques temps ; C2 : c'est donc que ça va mieux ») ;
- pauses brèves (« : ») ;
- rupture dans l'énoncé sans qu'il n'y ait réellement de pause (« / ») ;
- passages inaudibles selon le nombre de syllabes (« X XX XXX ») ;
- unités non lexicalisées sont transcrites selon l'usage (« hum », « hein », etc.) ;
- commentaires explicatifs (« [...] ») ;
- italique pour les mots étrangers (« *Green World* ») ;
- éléments du comportement verbal (« (rire) ») ;
- inscription du discours de l'interlocuteur dans celui du locuteur sans demander le tour de parole, comme l'usage de phatèmes (« si je reviens sur le matériel (oui) le fait qu'on en donne beaucoup ») ;
- Mot tronqué (« rap- ») ;
- Mot en phonétique (« /bəzanson/ »).

Dans les *entretiens individuels*, l'identité des locuteurs est :

C = conseiller (en fonction du numéro de la série) ;

A = apprenant (en fonction du numéro de la série) ;

I = intervieweur ;



Dans les entretiens *en autoconfrontation croisée*, les conseillères sont désignées par le numéro de la série (C1, C2, C3, C4) ; CH = chercheur.

L'italique permet de distinguer l'extrait d'entretien de conseil commenté du reste de l'échange pendant l'autoconfrontation.

RESUMÉ en français

L'essor de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'autonomie, et des TIC ont renouvelé le questionnement sur l'apprentissage sans enseignement. Cette étude porte sur la modification du rôle de la relation formative dans les systèmes d'apprentissage autodirigé qui reposent sur la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage avec la possibilité de recourir à une personne-ressource – le conseiller-. Afin de préciser les contours du genre professionnel spécifique du conseil en langues, ce travail se fonde sur l'étude des pratiques langagières et formatives dans les entretiens de conseil. Différents champs disciplinaires sont convoqués pour spécifier le conseil comme genre de pratiques singulier. Ce travail s'attache à mettre au jour la *spécificité* de l'accompagnement à l'autoformation que propose le conseil en langues, et partant, questionne les *fondamentaux* de l'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères.

GUIDED SELF-DIRECTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING:

A CONTRIBUTION TO THE ANALYSIS OF PROFESSIONAL PRACTICES.

A study of the linguistic and instructional aspects of "advising" practices in self-directed foreign language learning systems

RESUMÉ en anglais

Developments in life-long learning, autonomy and ICT have given fresh impetus to the discussion of learning without teaching. This study concerns modifications to the relationship between learner and trainer which occur in self-directed schemes. In such schemes, the learners are responsible for their own learning, but they have the possibility of seeing a resource person, called an advisor, to help them in their task. 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, calling on a variety of disciplinary approaches. The research aims at identifying the defining features of guidance towards self-direction which is provided by the advisor and at examining the fundamental ideas on which they are based.

DISCIPLINE : Didactique des Langues

MOTS-CLÉS :

Accompagnement – autoformation- apprentissage autodirigé- didactique des langues- analyse des pratiques- analyse de l'activité- entretiens de conseil- conseiller- analyse interactionnelle- genre professionnel

UNIVERSITÉ NANCY 2

Campus Lettres, Sciences Humaines

Bld. Albert 1^{er}- B.P. 3397-

54015 Nancy Cedex.