

Apprenant et conseiller : comment co-construisent-ils leur contexte ?

Emmanuelle Carette
ATILF/CNRS équipe CRAPEL
Université de Lorraine
emmanuelle.carette@univ-lorraine.fr



Synergies France n° 9 - 2012 pp. 61-71

Résumé : Un dispositif d'apprentissage de l'anglais, dont l'objectif est aussi le développement de la capacité d'apprendre, a été conçu et développé pour un partenaire privé. Lors d'une expérimentation avant ouverture du premier centre, 5 conseillers ont été observés, avec 6 apprenants. Nous avons étudié 2 séries d'entretiens pour identifier la façon dont conseiller et apprenant coordonnent leurs actions, et avons mis en évidence que la façon dont les acteurs envisagent l'entretien de conseil influence considérablement le déroulement des entretiens et la nature de la relation.

Mots-clés : autonomie, entretien de conseil, interaction

Learner and advisor's co-construction of context

Abstract : An English learning environment, whose objective is also the development of the capacity to learn, was designed and developed for a private partner. It was experimented before the first center opened, and 5 advisers were observed, with 6 learners. 2 series of conversations were studied to identify the way advisor and learner coordinate their actions, bringing to light that the way the actors envisage the advising interview greatly influences the progress of the conversations and the nature of the relation.

Key words: autonomy, advising interview, interaction

Introduction

Dans le contexte d'un centre privé d'apprentissage de l'anglais à visée autonomisante, l'apprenant développe sa capacité d'apprendre¹ grâce à un dispositif² qui comporte, entre autres, des moments de rencontre avec un conseiller : les entretiens de conseil. Ils sont l'occasion d'une interaction à visée pédagogique particulière: aider l'apprenant à mieux apprendre l'anglais et l'aider à apprendre à apprendre. Dans cet article, nous considérons l'entretien de conseil comme une activité sociale qui implique deux individus, dont les identités les placent dans une relation inégalitaire, étant donné l'objectif de l'activité: le conseiller (expert) aide une personne (plus ou moins novice) à apprendre comment apprendre une langue, dans le but qu'elle acquière à la fois des éléments de cette langue et la méthodologie utile pour le faire.

Le dispositif comporte également un site construit dans la même visée formative (voir Guély Costa, cet ouvrage). De ce fait, l'apprenant est susceptible d'accéder à, et peut-être d'acquérir, des connaissances en langue et en apprentissage en dehors de l'entretien de conseil.

Il nous paraît intéressant d'analyser la nature de la relation de conseil dans ce dispositif spécifique d'apprentissage autodirigé, et, dans la mesure où c'est une relation dynamique, de chercher dans des séries d'entretiens de conseil les traces d'évolution de co-construction par les interactants de leur contexte « culturel » commun.

Nous avons étudié pour les besoins de cet article deux séries de 4 entretiens de conseil sur une durée de 3 mois³, et pris quelques comparaisons ponctuelles dans 4 autres séries. Un entretien collectif des conseillers ainsi qu'un entretien collectif des apprenants, organisés et enregistrés à l'issue de la formation, permettent d'étayer la description des participants.

Nous avons choisi d'étudier deux conseillers dont l'histoire professionnelle⁴ est différente et qui ont exprimé eux-mêmes de façon assez différente leur relation à l'événement de conseil dans le dispositif. Il nous semble en effet qu'il est intéressant de vérifier si, dans les faits, leurs façons de s'identifier et de s'engager dans l'activité de conseil se « voient » dans leurs interactions avec les apprenants, et dans quelle mesure elles impactent la formation de l'apprenant en matière d'apprentissage.

1. Points d'appuis théoriques et hypothèse de recherche

1.1. L'entretien de conseil, une activité socioculturelle

Les pratiques attestées du conseiller dans un cadre autonomisant ont été largement décrites (Gremmo, 1995 ; Kelly, 1996 ; Carette & Castillo, 2004 ; Ciekanski, 2005, Bailly & Ciekanski, 2006), celles de l'apprenant beaucoup moins. Ces recherches permettent de cerner quel peut être l'univers de référence des conseillers lorsqu'ils s'engagent dans l'entretien de conseil.

Nous prenons appui sur la réflexion exposée par Mondada et Pekarek (2000), pour « *penser l'articulation entre modèles de l'interaction et modèles de la cognition, dans le but d'esquisser une conception socio-interactionnelle de la cognition pour l'étude de l'acquisition langagière* », et la transposons pour l'étude de l'acquisition de la capacité d'apprendre, objet de l'entretien de conseil.

De la même façon, dans le domaine de l'apprentissage / acquisition de langue, on reconnaît aujourd'hui que « l'interaction contribu(e) de façon importante à (la) reconstruction linguistique » opérée par l'apprenant de langue, et que « *sans cette co-construction du discours le sujet apprenant ne parviendrait peut-être pas à se transformer en ce locuteur en langue étrangère que l'on espère qu'il va devenir* » (Cicurel & Véronique, 2002 : 9). Il est question là aussi d'acquisition de langue étrangère, mais cette affirmation nous semble

transposable à l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-dire visés dans un dispositif d'apprentissage auto dirigé.

Nous nous situons donc dans un courant « interaction et acquisition », dont Mondada et Pekarek (2000) soulignent qu'il a ignoré un « *modèle - dit socioculturel - qui [...] propose un prolongement intéressant des idées vygotskiennes en formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socioculturel.* »

Le cadre socioculturel est, pour ce qui concerne notre dispositif, la formation en langues pour les adultes. Sa modalité particulière, l'apprentissage autodirigé avec soutien d'un conseiller, constitue un cadre de référence pour les conseillers, qui est, soit uniquement conceptuel, soit conceptuel et pratique. Pour les apprenants, le cadre de référence est plutôt lié au cadre institutionnel le plus fréquent pour les langues, l'apprentissage par enseignement dans les institutions éducatives.

1.2. L'entretien de conseil, une activité « déconstruite » et reconstruite en collaboration

Pour préciser notre idée de contexte culturel, nous adoptons cette définition de la « culture » de Holland & Cole (1995: 484-485) : « *un ensemble complexe - socialement (re)produit, socialement valorisé, d'artefacts [noms, langue, etc.] utilisé par des individus et des groupes dans [...] une communauté de pratiques* »⁵ (citée par Mondada et Pekarek (2000)). Nous en gardons l'idée que les participants à l'entretien de conseil utilisent un langage qu'ils considèrent pertinent par rapport au contexte identifié dans lequel ils évoluent, et qu'ils se construisent au fil de leurs échanges un langage commun, plus largement adoptent une culture commune incluant la définition de leur contexte et des rôles de chacun.

1.3. L'entretien de conseil, une interaction

Enfin, la co-construction de la culture de l'entretien de conseil passe par l'interaction : le courant de l'analyse conversationnelle peut donc servir d'appui à notre réflexion. Ce courant vise à clarifier « *la façon dont les interactants sont constamment engagés dans des activités cognitives telles que l'accomplissement de la compréhension, de l'intelligibilité, de la reconnaissabilité de leurs activités. Dans ce sens on peut dire que l'analyse conversationnelle se penche sur les méthodes par lesquelles une connaissance partagée (shared cognition) est constamment maintenue, garantie, transformée par les interactants ainsi que sur les procédures par lesquelles le monde est vu en commun, voire constitué comme tel (Schegloff, 1991)* » (Mondada et Pekarek, 2000). Dans cette citation, nous trouvons exprimés les efforts déployés par le conseiller et l'apprenant pour comprendre, se faire comprendre, identifier et faire identifier le sens de leurs interventions, négocier les significations et partager les points de vue.

1.4. Hypothèse de recherche

Après avoir élaboré un site cohérent avec notre dispositif (voir Guély Costa, cet ouvrage), notre équipe a testé l'utilisation de cet outil dans des conditions expérimentales en respectant les impératifs organisationnels du futur centre (voir Pereiro, cet ouvrage), en particulier en termes de durée de l'entretien de conseil.

Les entretiens de conseil de six apprenants réguliers, avec cinq conseillers différents, ont été intégralement enregistrés. Parmi les six dyades, deux ont été sélectionnées pour notre étude, parce qu'elles présentaient des différences remarquables qui les rendaient potentiellement fertiles pour comprendre la relation de conseil. Ces différences relèvent, fondamentalement, de l'histoire professionnelle préalable des conseillers, dont nous gageons qu'elle constitue leur cadre de référence.

Notre hypothèse est que ces deux profils très différents sur le fond ont des conséquences sur la pratique du conseiller et le déroulement des entretiens, influencent la nature de la relation de conseil, l'implication de l'apprenant dans le dispositif, la durée des entretiens, et ce, malgré la présence d'un outil dont on pourrait attendre à première vue qu'il égalise les disparités entre individus.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons cherché dans notre corpus, à objectiver les éléments suivants :

1. la description des cadres de référence des conseillers, à partir de leur discours rétrospectif sur leur pratique; la description des cadres de référence des apprenants, à partir de leur discours lors du bilan de fin de formation;
2. les conséquences sur le déroulement des entretiens de conseil, tels que le volume de parole du conseiller et celui de l'apprenant, les termes relatifs à l'apprentissage majoritairement employés par les uns et les autres;
3. les conséquences sur la (co-)gestion des identités: utilisation de termes pour désigner la situation (l'entretien de conseil), les rôles.

2. Description des cadres de référence des conseillers et des apprenants

2.1. Les conseillers

La conseillère C1 n'a pas appris à conseiller dans le système SAAS⁶ qui a servi de modèle au dispositif. Elle a une expérience de conseil à des étudiants qui travaillent sur une plateforme dans un dispositif qui vise à leur faire travailler l'anglais à distance. En tant que chercheur, elle a lu les articles sur l'autonomie définie comme une capacité d'apprendre qui s'acquiert, sur le rôle du conseiller, mais n'a pas mis en pratique le conseil dans cet esprit. Elle pense que l'efficacité du conseil dépend de la connaissance des ressources. Elle estime que savoir à l'avance ce qu'a fait l'apprenant est une aide pour conseiller. Elle a eu des questions de type technique à résoudre, elle trouve que la connection au site pendant l'entretien permet de résoudre les problèmes rapidement. Elle déclare que son conseil est superficiel, rapide.

La conseillère C2 a une longue expérience de conseillère dans le SAAS, de participation et conduite de projets de recherche sur l'apprentissage autodirigé dans divers contextes. Elle ne connaissait pas les ressources du site, et craignait de décevoir l'image d'experte que pourrait avoir d'elle l'apprenant. Elle a fait l'expérience de conseiller avec et sans le site connecté, et trouve que le conseil avec le site est différent de ce qu'elle pratique habituellement : la vision partagée du site réduit le compte-rendu par l'apprenant de ce qu'il a fait, ce qui réduit d'autant les conseils qu'elle est susceptible de donner. Elle préfère donc éviter d'ouvrir le site systématiquement, le fait pour montrer à l'apprenant comment s'en servir, mais s'appuie modérément dessus pour conseiller.

2.2. Les apprenants

Nous étions en présence de deux apprenants de niveau universitaire élevé: l'un, A1, est en doctorat en finance et l'autre, A2, en Master 2 de Sciences de l'Education.

A1 a comme référence pour apprendre une langue, « suivre un cours », et présente l'expérience comme nouvelle pour elle. Elle s'exprime très clairement en entretien, elle a comme objectif prioritaire l'expression orale. Rétrospectivement, elle n'a pas bien identifié l'intérêt de l'entretien de conseil en face à face, disant qu'elle aurait préféré un conseil à distance: ses problèmes techniques auraient pu être résolus par ce biais. Elle apprécie peu le site dans son apparence, trouve qu'il y a trop de ressources et que cela la conduit à se perdre. Elle reconnaît l'utilité du conseiller pour la recentrer sur son objectif. Elle dit avoir « adoré » les rencontres avec un locuteur natif qu'elle nomme « conseiller anglophone »: en l'occurrence, le locuteur natif est un conseiller expérimenté dans le SAAS, et d'après ce qu'en rapporte A1, il lui a fourni des conseils méthodologiques précieux, outrepassant quelque peu son rôle d'anglophone « naïf ».

A2 semblerait, de par sa formation, bien doté de connaissances pour réfléchir à l'apprentissage de langue. Il a montré en entretien des références très « scolaires », son objectif d'apprentissage de l'anglais (une certification) l'est également. Il compare son expérience dans le dispositif à son cadre de référence, le cours. Contrairement à A1, alors qu'en entretien de conseil il montrait des confusions quant aux termes pour parler de l'apprentissage, dans le compte-rendu final, il réutilise des termes précis, fait preuve d'un certain recul et dit avoir progressé dans sa manière de faire. Il aurait aimé plus d'entretiens de conseil, dont la durée limitée l'a dérangé, a apprécié les qualités d'écoute de C2 et les réponses inattendues qu'elle lui a fournies.

Ces portraits, bien que grossiers, montrent que les apprenants étaient des personnes intelligentes et curieuses. Quelle pratique de conseil est susceptible de nourrir leur curiosité et leur soif d'apprendre ?

La perception par les conseillers de certaines caractéristiques des apprenants a sans doute joué dans leur réaction : dans le compte-rendu final, C1 décrit A1

comme quelqu'un qui « n'a pas énormément de besoins, qui était satisfaite de la façon dont elle pouvait travailler dans le site. De ce fait, les entretiens ont été plus courts que prévu ». Elle la qualifie même de « trop autonome ». On comprend alors pourquoi la limitation temporelle des entretiens ne l'a pas dérangée du tout.

C2 voit A2 comme quelqu'un qui aime réfléchir et parler, mais qui a des idées parfois confuses, et qu'il faut donc écouter afin de pouvoir l'aider à les clarifier. La limitation temporelle de l'entretien est gênante pour C2 en ce qu'elle peut l'empêcher de mener à bien cette écoute qu'elle estime nécessaire.

Notre hypothèse étant que les deux profils différents des conseillers ont des conséquences sur leurs pratiques de conseil, nous présentons les observations que nous avons faites dans notre corpus, concernant la durée des entretiens, le temps de parole respectif de chaque participant, et le partage de termes liés à l'apprentissage.

3. Analyse des deux séries d'entretiens

3.1. Déroulement des entretiens

3.1.1. La durée des entretiens

L'organisation des entretiens prévoyait une heure pour le premier entretien, et trente minutes pour les suivants.

C1/A1 font des entretiens plus courts que les durées prévues: le premier fait 45 minutes, le second également, mais 16 minutes sont consacrées à une recherche de connexion, le troisième fait 19 minutes et le dernier 11 minutes seulement.

C2/A2 s'efforcent de respecter à peu près le protocole: 63 minutes pour le premier, 31 minutes pour le deuxième, 35 pour le troisième. En revanche, lors du dernier entretien, C2 avouera qu'elle n'a pas eu envie d'écouter le bilan: il dure 55 minutes.

On constate une décroissance de durée dans le cas C1/A1, et une croissance dans le cas C2/A2. Il est visible que les premiers avaient peu à échanger, et même de moins en moins, contrairement aux deuxièmes. Nous tenterons d'étayer cette idée en observant les contenus des entretiens.

Les différences de durée constatées peuvent être corrélées aux descriptions précédentes: en effet, C1 a l'habitude du conseil rapide, C2 a l'habitude de faire parler l'apprenant lorsqu'il rend compte de ses activités d'apprentissage, afin de pouvoir ancrer son discours dans celui de l'apprenant.

Cette première explication est à mettre en relation avec une deuxième série de données :

3.1.2. Les temps de parole respectifs

Dans les quatre entretiens, C1 occupe 72% (soit 32mn), 66% (30mn), 56,4% (11mn) et 59,4% (6mn 30) du temps de parole, laissant donc à A1 28% (soit 13mn), 34% (15mn), 43,6% (8mn) et 40,6% (5mn). Ces prises de parole représentent donc pour C1 un temps total de une heure vingt minutes environ, et pour A1, 41 minutes.

Dans les entretiens de C2/A2, C2 occupe 33,6% (soit 21mn), 45,8% (14mn), 54,6% (19mn) et 24,9% (13mn30), laissant donc à A2 66,4% (42mn), 54,2% (17mn), 45,3% (16mn) et 75,1% (41mn30). C2 totalise un temps de parole de une heure sept minutes trente secondes, et A2 presque deux heures (1h 56' 30").

Il apparaît donc très clairement que, en termes quantitatifs relatifs, C1 parle plus longtemps que C2, et, nécessairement, A1 moins longtemps que A2, et, en termes absolus, malgré la différence de durée totale, C1 parle 13 minutes de plus que C2, et A1 une heure et quart de moins que A2.

En conséquence, si la mise en mots contribue à la progression métacognitive de l'apprenant, il n'est pas étonnant qu'A2 ait déclaré dans son bilan final qu'il avait progressé dans sa « manière de faire » et qu'il aurait tiré bénéfice d'entretiens de conseil supplémentaires. De la même façon, l'enthousiasme d'A1 pour les entretiens qu'elle a eus avec son « conseiller anglophone », et en creux, la faible adhésion aux entretiens avec C1 s'expliquent parfaitement.

3.1.3. Les contenus des entretiens: le partage des idées

Nous avons cherché dans quelle proportion certains termes, reflétant des thèmes de discussion incontournables dans une formation auto-dirigée, se retrouvaient dans les deux séries : besoins, objectifs, situations - compréhension, expression, parler, écouter, lire, écrire - langue, anglais, accent - ressources, documents, site - rendez-vous, temps - activités, exercices - problèmes, difficultés - découverte, entraînement, évaluation.

Nous ne pouvons faire ici qu'une synthèse des résultats, en distinguant des thèmes « épisodiques » et des thèmes « récurrents ». Nous qualifions de récurrents les thèmes qui sont abordés dans au moins trois entretiens sur quatre. Sur les vingt-cinq thèmes étudiés, C2 et A2 en discutent dix-neuf de façon récurrente, C1 et A1 en discutent huit.

Le fait que les entretiens entre C1 et A1 sont plus courts que ceux de C2/A2 peut être corrélé avec une moins grande densité thématique. Il est frappant, en outre, que les thèmes abordés de façon épisodique dans la série C1/A1 le sont essentiellement dans le premier entretien. Les entretiens suivants, dont nous avons déjà constaté qu'ils sont brefs, sont également relativement pauvres. Ils consistent surtout à décrire le site et les ressources, sans apporter beaucoup d'information spécialisée qui serait de nature à bouleverser ou enrichir les cultures langagière, d'apprentissage et méthodologique de l'apprenant.

3.2. L'entretien de conseil, une relation

Pour qu'ils puissent s'engager dans une interaction, encore faut-il que les participants s'identifient mutuellement, et soient conscients de leur identité. La définition suivante de l'identité, au sens de la psychologie sociale, nous semble appropriée : comme Norton, (2000, citée par Mitchell et Myles 2004 : 247) «*J'utilise le terme identité pour désigner la façon dont une personne comprend ses relations au monde, dont cette relation est construite dans le temps et l'espace, et la façon dont a personne comprend les possibilités pour l'avenir*⁷». Le mot *comprend* nous paraît central. En effet, le conseiller connaît son identité de conseiller et ses objectifs. Les actions constitutives de ce métier peuvent être conduites de façon variable (Ciekanski, 2005), mais, quelle que soit sa pratique, le conseiller sait qui il est dans le contexte culturel d'entretien de conseil qu'il connaît.

L'apprenant, lui, ne sait pas dans quel contexte de formation il entre, et sa référence principale pour agir est celle d'élève. Sans autres indications que les informations écrites ou orales venant des personnels administratifs ou du conseiller lors du premier entretien, comment identifie-t-il la situation, son propre rôle et celui de cette personne qui l'accompagne ? Comme l'explique Riley (1999), «*comme le savent tous les conseillers, l'une des situations les plus difficiles est celle, très courante, où l'apprenant cherche de façon répétée à transformer son conseiller en enseignant* »⁸. Résister à ce type d'appel est l'un des savoir-faire que doit acquérir un conseiller dans un dispositif à visée autonomisante s'il veut réaliser son objectif formatif.

L'apprenant doit opérer une nécessaire déconstruction d'une référence « traditionnelle » ou « conventionnelle » (je suis élève et je vais faire selon les instructions du professeur), et il doit reconstruire avec l'aide du conseiller une nouvelle référence, que l'on pourrait paraphraser en « je prends en charge mon apprentissage, et mon conseiller va m'aider à le faire ».

Nous avons étudié l'entrée en contact, lors du premier entretien, afin de voir comment les deux conseillers instaurent les bases de la relation. Puis, pour voir si la construction identitaire est entretenue par la dénomination, nous avons cherché dans les séries d'entretiens si les mots conseil, conseiller, et entretien sont utilisés par les participants, et à quels moments.

3.2.1. L'entrée en contact

C1 accueille A1 en lui demandant de confirmer son nom, puis enchaîne sur l'analyse de ses besoins. Il s'ensuit un entretien centré sur les objectifs poursuivis par A1, l'enregistrement de ces objectifs dans le site, la recherche de documents de travail. Et à la quarantième minute, C1 entre en phase conclusive, et A1 demande alors : « euh ce sera vous euh enfin ce sera vous mon conseiller? », C1 lui répond affirmativement, et A1 ajoute « d'accord. En fait moi, je m'attendais plutôt à une conversation en anglais aujourd'hui », entraînant C1 dans une explication sur le rôle du conseiller et celui des anglophones.

Il semblerait que A1 ait contribué poliment aux échanges avec son conseiller, mais on peut se demander comment elle a envisagé cet événement depuis le début de l'entretien. Et dans la mesure où, à la fin de la formation, elle utilise « conseiller anglophone » pour désigner le locuteur natif, il semble bien que l'identité et le rôle de C1 soient restés flous pour cette apprenante.

C2 agit très différemment. Elle commence par demander à l'apprenant de lui rapporter ce qu'il a gardé des informations reçues lors de l'atelier de présentation du dispositif, et lorsqu'elle constate que A2 n'aborde pas l'entretien ni le rôle de chacun, elle enchaîne sur une explication des rôles.

L'effet de cette explicitation est visible lors du démarrage de l'entretien numéro deux, où A2 commence immédiatement le compte-rendu de ce qu'il a fait, alors que dans la série C1/A1, l'apprenante n'a rien préparé: elle n'a pas compris ce qu'elle doit faire.

3.2.2. Utilisation des mots « entretien », « conseil, conseiller »

Nous ne nous faisons pas d'illusion quant à la portée de l'interprétation que nous pouvons faire de tels relevés. L'utilisation d'un terme n'est pas seule révélatrice des catégories identitaires et fonctionnelles d'un individu, « *les acteurs eux-mêmes [étant] constamment engagés dans la catégorisation de leurs partenaires et dans l'exhibition de leur propre catégorisation, moins à travers la thématisation des catégories que par la structuration conséquente des activités qui y sont liées* » (Mondada et Pekarek 2000).

Le relevé indique l'évocation constante (entre une et trois occurrences) du « conseil » et de l'« entretien » dans la bouche de C2 et de A2, avec un nombre remarquablement élevé dans la bouche de A2 lors de l'entretien final, lorsqu'il commente les moments de sa formation.

Dans la série C1/A1, le mot « entretien » est peu présent, trois emplois par C1 en entretien n°1, et une seule mention par A1 lors du deuxième, pour désigner « notre premier entretien ».

Quant au mot « conseil/ler », A1 l'emploie 4 fois: une fois pour désigner C1 lors de l'entretien n°1: « ce sera vous mon conseiller », une fois pour désigner les conseils de C1 en n°4. Les deux autres usages désignent les conseils de l'anglophone: « il m'a donné des conseils » (n°3), et « les conseils de monsieur D. » (n°4).

Conclusion

Les résultats de ce début de recherche semblent indiquer un lien fort entre le cadre de référence du conseiller et le déroulement des entretiens. En effet, plusieurs de nos observations, une fois corrélées, permettent de brosser des portraits cohérents.

La référence conceptuelle et la démarche du conseiller C1 relèvent d'une combinaison d'enseignement à distance (autonomie = indépendance) et d'autonomie considérée comme un moyen d'apprendre (apprentissage autodirigé): l'objectif principal de S1 est d'amener A1 à déterminer ses objectifs et choisir des ressources pour apprendre la langue. Elle garde de son métier d'enseignante la propension à contrôler l'apprentissage, comme elle l'exprime lors de l'entretien collectif: « je ne connaissais pas suffisamment bien le site pour pouvoir conseiller de façon efficace » et « (le site) permet de voir ce qu'a fait l'apprenant ». Dans ce type de pratique, comme l'exprime Holec (1990 : 77), « l'apprenant apprend à apprendre par contrecoup, implicitement, voire intuitivement ». C1 ne lui donne pas d'informations explicites sur la culture langagière, la culture d'apprentissage. D'où la courte durée des entretiens, leur faible densité thématique, et l'absence de nécessité de présenter l'entretien de conseil comme un moment de formation particulier, différent de ce que connaît l'apprenant. Face à cela, la rapidité de compréhension, l'habitude d'utiliser Internet et les moyens modernes de communication de l'apprenante A1 l'amènent très vite à considérer qu'elle pourrait se passer de rencontrer C1. Elle reste dans un rôle de consommatrice des ressources pour l'apprentissage de langue (anglophone compris), et ne sollicite pas sa conseillère.

La référence conceptuelle et la démarche du conseiller C2 relèvent de l'autonomie considérée comme un objectif, l'acquisition par l'apprenant de la capacité d'apprendre. Les entretiens de conseil consistent donc pour elle « essentiellement en apports d'information et en échanges verbaux destinés à stimuler la réflexion personnelle de l'apprenant sur ses expériences d'apprentissage, passées et présentes » (Holec 1990 : 86). C'est pour cette raison qu'elle écoute beaucoup A2, et qu'elle préfère se « passer du site au moment du conseil ». D'où la plus longue durée des entretiens, le temps de parole majoritairement occupé par A2, la densité thématique, et l'explicitation dès le début de la rencontre du contexte d'apprentissage particulier dans lequel C2 et A2 sont engagés.

Bibliographie

Bailey, S. et Ciekanski, M., 2006. « Learning as Identity in Practice: the Role of the Learner-Advisor Relationship in a Supported Self-Directed Learning Structure », in Lamb, T.E. and Reinders, H. (dir.) *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, pp. 3-20.

Carette, E., Castillo, D., 2004. « Devenir conseiller, quels changements pour l'enseignant? », *Mélanges CRAPEL* 27. 71-97. En ligne: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3684> (lien vérifié le 21/04/2012)

Cicurel, F., et Véronique, D. (dir.), 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.

Ciekanski, M., 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. Thèse de doctorat. Université Nancy2. En ligne: http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/89/40/PDF/These_mciekanski.pdf et http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/89/40/ANNEX/ANNEXES-CORPUS-FINAL_mciekanski.pdf (liens vérifiés le 21/04/2012)

Foucault, M., 1994. [1977]. Le jeu de Michel Foucault, *Dits et Ecrits*, vol III, Gallimard, pp. 298-329.

Gremmo, M.-J., 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL* 22. 33-61.

Holec, H., 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? », *Mélanges Pédagogiques* 1990. 75-87. En ligne: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3658> (lien vérifié le 21/04/2012)

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, pp. 93-113.

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.

Mitchell, R., et Myles, F., 2004 [1998]. *Second Language Learning Theories*, Hodder Arnold, London.

Mondada, L., et Pekarek-Doehler, S., 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE* 12. En ligne: <http://aile.revues.org/947> (lien vérifié le 21/04/2012)

Norton, B., 2000. *Identity and Language Learning*, Harlow, Pearson Education.

Riley, P., 1999. « On the Social Construction of 'the Learner' », in *Learner Autonomy in Language Learning: defining the Field and Effecting Change*, Cotterall, S. and Crabbe, D. (eds), Peter Lang, pp. 29-39.

Notes

¹ Cf. Holec (1990)

² Tel que décrit par Pereiro dans cet ouvrage. D'après Foucault (1994) un dispositif est un ensemble complexe d'éléments inter-reliés et interactifs (caractère dynamique du dispositif) destiné à pourvoir stratégiquement à un besoin.

³ (Soit 5 heures d'enregistrements et 60 450 mots)

⁴ Deux enseignantes-chercheuses, l'une ayant appartenu de longue date à l'équipe CRAPEL, l'autre l'ayant rejointe récemment, et en tant que conseillères, ayant des expériences sensiblement différentes.

⁵ « a complex - socially (re) produced, socially valued - set of cultural artefacts [names, language, etc.] used by individuals and groups in [...] a community of practice »

⁶ Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien créé et développé par l'équipe du CRAPEL depuis les années 70.

⁷ C'est nous qui soulignons. « I use the term identity to reference how a person *understands* his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person *understands* possibilities for the future. »

⁸ « as any counsellor knows, one of the most difficult situations is the very common one where the learner insists on membershiping the counsellor as teacher »