

## Connaissances, compétences et difficultés des conseillers

### Les compétences et connaissances des conseillers

De nombreux auteurs affirment qu'une des compétences essentielles des conseillers est l'écoute :

*La première et grande fonction de l'intervenant en centre de ressources va donc être le diagnostic et sa qualité corollaire, l'écoute. En effet, si le centre de ressources fonctionne comme un espace ouvert au service de l'utilisateur, ce sont les buts et les échéances de celui-ci, les moyens qu'il choisit, les contraintes avec lesquelles il doit négocier, ce qu'il est en tant que personne et en tant qu'apprenant qui oriente son parcours dans le dispositif (Albero, 1998 : 477).*

Le conseiller doit ainsi acquérir des techniques spécifiques pour pouvoir mettre en œuvre une écoute active de l'apprenant :

Learning to listen, learning to use tones of voice to elicit elaboration or clarification, and using pausing techniques as a reflecting tool are crucial to a good advising session.

*Apprendre à écouter, apprendre à utiliser les tons appropriés pour obtenir développement ou clarification et utiliser des techniques de pause comme outil réflexif sont essentiel pour un bon entretien de conseil) (Mozzon-McPherson, 2007 : 77).*

Esch définit quatre règles d'or pour les systèmes de soutien à l'apprentissage autodirigé en centre de ressources et considère également que la première de celles-ci est l'écoute :

*Support systems will be efficient only if learners can express their problems and/or difficulties in their own words so that the teacher or adviser can access to the way in which they think about what is to be learnt, the learning task at hand and the way in which they think they should go about it.*

*Les systèmes de soutien seront efficaces seulement si les apprenants peuvent exprimer leurs problèmes et/ou leurs difficultés dans leurs propres mots de sorte que l'enseignant ou le conseiller puisse accéder à leur manière de penser à ce qu'ils ont à apprendre, à la tâche d'apprentissage, et leur manière de concevoir les actions à entreprendre. (Esch, 1994 : 51).*

Cette écoute doit permettre de mener à l'établissement d'un « terrain commun » à partir duquel « l'amélioration de la capacité d'apprentissage de l'apprenant se fera » (Gremmo, 1995 : 40). Gremmo précise également que ce terrain commun « ne vaut que si les critères deviennent fonctionnels chez l'apprenant » (idem : 42), c'est-à-dire s'il sert l'action pratique de l'apprenant.

La seconde règle d'or évoquée par Esch est d'être pertinent (*be relevant*), ce qui d'après Esch, est le plus difficile et le plus exigeant. Cela découle nécessairement de la première règle et implique de développer des techniques d'écoute pour comprendre la manière de penser de l'apprenant à propos

des langues et de l'apprentissage. Esch donne ainsi l'exemple, courant chez beaucoup d'apprenants, de dire qu'ils ont un problème avec la « grammaire »,

*when in fact they mean that they are confused by the presentation of the materials and would like the organisation of the syllabus to be more explicit or more predictable*

*alors qu'ils veulent dire qu'ils sont désemparés devant la présentation des matériels et voudraient que l'organisation du programme soit plus explicite ou plus prévisible (Esch, 1994 : 52).*

Le conseiller doit également être flexible, en particulier

*because technology tends to favour systems-based approaches and impoverished or simplified views of learning*

*parce que la technologie tend à favoriser des approches systémiques et à transmettre des conceptions de l'apprentissages appauvries ou simplifiées (Esch, 1994 : 52).*

La flexibilité est aussi importante selon Esch pour pouvoir répondre à des besoins inattendus ou nouveaux de manière intelligente et faire face aux nouvelles générations d'apprenants et à leurs nouvelles attentes, lesquelles ne cessent d'évoluer.

Enfin, la dernière règle d'or proposée par Esch est la transparence, qui peut être mise en place en particulier grâce à un soin particulier donné à la nomenclature des personnels pédagogiques d'un centre de ressources : le passage d'enseignant à conseiller (*adviser*) amène les deux partis à réfléchir aux implications que ce changement peut avoir.

Carette et Castillo (2004 : 95) résumant les connaissances et les compétences clés que les conseillers doivent posséder en trois catégories :

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

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

Ce dernier point sur les savoir-faire de communication soulevé par Carette et Castillo est également de première importance dans l'exercice de la fonction de conseil : faire dire ce qui doit être dit en adaptant son attitude et ses réponses au discours de l'apprenant. Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, Vermersch (1994 : 35) propose ce constat :

*L'intervieweur par son silence, ses reformulations, ses questions encourage, oriente, valorise ou dévalorise ce que dit l'autre.*

Nous postulons que l'attitude du conseiller constitue également un retour valorisant ou dévalorisant sur le discours que tient l'apprenant. Par ailleurs, Vermersch (1994 : 18) s'appuie sur l'insuffisance du résultat seul d'une action pour proposer les techniques d'explicitation :

*La connaissance du résultat final seul [d'une action] est insuffisante pour diagnostiquer la nature et la cause d'une difficulté ou d'une réussite exceptionnelle. Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle.*

Par certains aspects, le conseil s'approche de la démarche d'explicitation : le conseiller peut être amené à recourir à des types de relances qui entraînent l'apprenant dans certains types d'activités cognitives plus adaptées au rappel de faits, on peut par exemple citer la présentification de l'expérience passée qui permet d'incarner la parole et d'entrer dans une évocation vivace de l'action passée (Vermersch, 1994 : 114).

Pour Vermersch (1994 : 18), la verbalisation de l'action se heurte à plusieurs problématiques :

- toute action comporte une part d'implicite dans sa réalisation.
- verbaliser cette action n'est pas habituel, nous n'avons jamais été formés à le faire.
- les techniques efficaces pour apporter cette aide sont largement contre-intuitives. C'est-à-dire que ce qui nous vient spontanément à l'idée pour apporter cette aide est précisément ce qui risque de créer les pires obstacles ! (l'utilisation de « pourquoi » est par exemple, jugée trop directe par Vermersch).
- mémoire et qualité du rappel des faits sont des problèmes propres à tous les questionnements qui se pratiquent a posteriori.

Vermersch (1994 : 34) décrit la posture de l'intervieweur en entretien d'explicitation comme étant « entre guidage et non-directivité ». Cette formule nous semble également convenir dans le cadre d'un entretien de conseil, ce rapprochement se justifie en particulier en raison de deux points essentiels :

- le conseiller « guide », car les entretiens de conseils sont soumis à des objectifs (voir page « Qu'est-ce que le conseil ? ») et entrent dans un cadre (un dispositif d'apprentissage à utiliser au mieux), il cherche donc à ce que l'interaction avec l'apprenant reste en accord avec ces deux éléments en utilisant ce que Vermeesch nomme la « régulation » (idem : 121) ;
- Il « ne dirige pas », car comme précisé précédemment, le conseiller a d'abord un rôle d'écoute. Les sujets abordés dans un entretien de conseil (qui en forment donc le contenu) ne sont pas amenés par le conseiller mais bien par l'apprenant rencontrant une difficulté dans son apprentissage. Le conseiller amène son expertise de l'apprentissage et les utilise en réaction et en fonction de ce que l'apprenant exprime.

## Références complémentaires

### À lire en ligne :

Albero, B. (1998). [Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité](#). *Etudes de linguistique Appliquée*, (112), 469-482.

Carette, E., & Castillo, D. (2004). [Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ?](#) *Mélanges CRAPEL*, (27), 71-97.

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 Nancy 2, Nancy.

Esch, E. (1994). [Self-access and the adult language learner](#). London: CILT.

Gremmo, M.-J. (1995b). [Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil](#). *Mélanges CRAPEL*, (22), 33-61.

Vermeesch, P. (1994). [L'explicitation de l'action](#). *Cahiers de linguistique sociale*, (28-29), 113-120.

**En librairie ou bibliothèque :**

Mozzon-McPherson, M. (2007). Supporting Independent Learning Environments: An Analysis of Structures and Roles of Language Learning Advisers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 35(1), 66-92.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF Editeur.