

## Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques

Jean-Paul Dugal

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/899>

ISSN : 1760-8597

### Éditeur

UMR ADEF P3

### Référence électronique

Jean-Paul Dugal, « Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/899>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques

Jean-Paul Dugal

---

## Introduction

- 1 Cet article s'adosse à l'adoption de deux positions successives et caractéristiques du lieu « d'où l'on parle » selon l'expression consacrée. Dans un premier temps, c'est plutôt à partir de la recherche que nous nous exprimerons, celle qui a exploré la question problématique du conseil dans la relation CP (conseiller pédagogique) - PS (professeur stagiaire). Nous proposerons des éclairages sur les attitudes spontanées que les CP ont tendance à adopter au cours des entretiens conseils qu'ils mènent avec les PS, entretiens que nous identifions comme des moments-clés de formation. Précisons d'emblée que nous entendons par entretiens conseils ceux qui réunissent CP et PS à l'issue d'une leçon menée par le PS et observée par le CP (il peut, bien sûr, y avoir d'autres moments d'entretien). Le repérage de ces attitudes spontanément adoptées par les CP nous conduira notamment à nous interroger quant à l'entrée « naturelle » dans la fonction de CP pour un enseignant chevronné.
- 2 Par la suite, ce sera plutôt un point de vue issu d'expériences de formation des CP que nous tenterons de formaliser et de théoriser. Nous montrerons alors comment les différentes attitudes spontanées des CP peuvent engendrer des effets variés en formation initiale des PS. Ces différents appuis sur la recherche, mais surtout sur de nombreuses expériences menées dans le cadre de stages et d'actions de formation de CP (Dugal, 2005, 2007) permettront de tirer quelques perspectives sur les formes concrètes que pourraient prendre une formation spécifique des CP à cette fonction déterminante, mais complexe et difficile. Chemin faisant, nous envisagerons également quelques conséquences sur la manière, pour le CP, de mener ces entretiens conseils si l'on veut qu'ils atteignent les différents objectifs qu'ils poursuivent.

## Origine et contexte de la recherche

### L'émergence de l'objet de l'étude

- 3 Notre travail se fonde plus particulièrement sur la première étape d'une recherche (Dugal & Amade-Escot, 2004) qui a étudié la question des entretiens conseil tels que mis en œuvre par des dyades formées par des CP professeurs d'éducation physique et sportive et des PS de la même discipline. Cette question nous semble en effet capitale si on veut bien considérer que le conseil participe d'un processus de développement professionnel du PS en tant qu'enseignant et du CP en tant que formateur. Cette recherche fondatrice, de type descriptif et compréhensif (Van der Maren, 1996), s'inscrit à l'articulation de la recherche et de la formation. Elle s'enracine donc dans la formation « sur le terrain », celle que vit le PS dans son établissement de stage en responsabilité : en effet, les PS, à l'issue de leur succès aux concours de recrutement, sont actuellement affectés dans un établissement scolaire où ils assurent un demi-service d'enseignement (par ailleurs, ils sont en formation à l'IUFM le reste du temps ... dispositif qui serait remis en question par de futures réformes). Dans l'établissement du stage en responsabilité, le PS est accompagné par un CP. Ce volet de la formation, parfois considéré comme second par rapport aux temps de formation à l'IUFM, équivalent d'un « bain de pratique », nous est très vite apparu, au contraire, comme pesant d'un poids considérable dans le parcours de formation du PS, constat largement partagé (Clerc, 1996, Tardif & Levesque, 1998, Chaliès, Flavier & Bertone, 2006, etc). Cette intuition de formateur nous a conduit à envisager que ce qui se joue dans les relations de la dyade CP-PS, notamment dans les moments d'entretien conseil, mérite d'être davantage interrogé et étudié. Cette question, d'abord objet émergent, semble même devenir aujourd'hui une thématique vive en matière de recherche et de formation ... constat qui semble aujourd'hui partagé, comme en témoigne la mise sur pied de ce numéro thématique de Travail et Formation en Education.
- 4 Mais une intuition du formateur, si elle peut ainsi constituer le point de départ d'une première étape de recherche, nécessite néanmoins bien sûr approfondissements et éclairages plus méthodiques et plus « scientifiques ». Cette étude se fonde donc sur la prise en compte d'un certain nombre d'éléments contextuels déterminants de la formation des PS :
- l'importance de la formation « sur le terrain » ;
  - le rôle d'accompagnateur et de formateur du CP ;
  - les temps d'entretien conseil.
  - Leur emboîtement conduit aux questions de recherche : il s'agit de décrire et de comprendre le conseil d'un double point de vue :
  - sa forme, c'est-à-dire comment est délivré le conseil (le comment ?) ;
  - son contenu, c'est-à-dire ce qui est dit dans le conseil (le quoi ?).
  - Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons à des considérations qui ont trait au premier de ces deux volets : « le comment ? »

### Un bref état de la question

- 5 Nous avons déjà mentionné que cette thématique était en plein développement, comme en témoigne la très complète note de synthèse de Chaliès & Durand (2000). A partir de la

compilation d'un grand nombre d'écrits, ces auteurs interrogent l'utilité du tutorat et des entretiens post-leçons. Ils constatent des aspects plutôt positifs : notamment la proximité relationnelle CP-PS engendrée, l'occasion du développement de la réflexivité pour le PS, les opportunités d'articulation théorie-pratique et le rôle du CP en tant que source de connaissances professionnelles contextualisées. Ils mettent néanmoins en question l'utilité et l'efficacité de ces entretiens en pointant que très souvent les CP supervisent comme ils enseignent, constat partagé par Faingold (1996, p. 95) : « *la pratique du conseil pédagogique correspond à une régression dans une attitude pédagogique transmissive comme s'il suffisait de dire pour que le stagiaire fasse* ». Cela se manifeste par des feedbacks exagérément prescriptifs et pragmatiques de la part des CP, cantonnant les PS dans une relative passivité.

- 6 Chaliès & Durand (2000) distinguent alors deux grandes modalités de supervision :
  - Une modalité « traditionnelle » inscrite dans les divers paradigmes de « l'enseignant efficace » ou de « l'approche processus-produit » et correspondant au type de fonctionnement que nous venons de décrire ci-dessus.
  - Une modalité « clinique ou réflexive » associée à une démarche d'écoute compréhensive et une conception plutôt de type socioconstructiviste quant à la construction de ses compétences professionnelles par le PS.
- 7 Il n'en reste pas moins que si on peut inscrire les CP plutôt dans l'un ou plutôt dans l'autre de ces modèles, ils sont généralement pris dans des dilemmes, tiraillés par exemple entre transmettre vs faire réfléchir ou encore aider à enseigner vs aider à apprendre à enseigner.

## Le cadre de référence

- 8 Il nous semble nécessaire, à ce stade de souligner que le cadre théorique de référence que nous avons utilisé peut se justifier au regard de trois préoccupations interdépendantes :
  - Contribuer à éclairer notre question de recherche de départ : comprendre le conseil du point de vue de sa forme, c'est-à-dire comment est délivré le conseil ?
  - Permettre de mieux situer les CP de notre étude (cf. ci-dessous) dans les modèles de supervision décrits par la littérature sur ce thème (cf. ci-dessus)
  - Dégager quelques perspectives qui pourraient alimenter la formation des CP à cette fonction spécifique.
- 9 La notion « pivot » que nous avons retenu pour réaliser l'analyse des entretiens conseils est celle « d'attitude ». Elle peut être définie comme : « *un ensemble stable et systématisé d'idées, de croyances, de principes et d'opinions intervenant comme cadre de référence permanent (ou plus ou moins durable) de tout ce qu'on pense, dit ou fait à propos de la réalité considérée* » (Danvers, 1994, p. 34).
- 10 Nous compléterons cette définition en ajoutant que les attitudes fonctionnent souvent de manière implicite et inconsciente et constituent des « *supports comportementaux* » (Mucchielli, 1996 p.19) puisqu'elles se traduisent en actions et en opinions. Les attitudes étudiées sont celles que les CP adoptent tout au long des entretiens conseils. Il nous a semblé pertinent, afin de réaliser notre objectif de catégorisation, d'utiliser la typologie de Porter (1950). Cette dernière, dont nous avons eu connaissance lors d'une formation de formateurs suivie à l'IFEPP<sup>1</sup> de Paris nous paraît en effet heuristique pour notre objet de

recherche. L'auteur décrit six grands types d'attitudes possibles selon le tableau ci-dessous :

Tableau n° 1 – Les différentes attitudes (à partir de Porter, 1950)

Attitudes	Descriptifs résumés des comportements correspondants des CP
1- L'évaluation	porter un jugement
2- L'interprétation	révéler à l'autre ce qu'il n'a pas vu
3- Le soutien	encourager, consoler
4- L'investigation	questionner, en savoir davantage
5- La décision	donner la solution au problème, prescrire
6- La compréhension	écouter, reformuler, faciliter l'expression

## Le dispositif et la méthodologie

### Les participants et le contrat de recherche

- 11 Le dispositif support se compose de trois dyades CP-PS volontaires pour participer à cette opération, à la suite d'un appel en réunion de CP de début d'année. Les trois CP (deux femmes et un homme) sont trois enseignants « chevronnés » qui comptent tous plus de vingt ans d'expérience. Chacun d'entre eux a déjà eu l'occasion d'accompagner des PS, mais aucun n'a suivi de formation spécifique pour cette fonction. On pourrait ajouter qu'ils correspondent au profil « type » des enseignants habituellement recrutés pour devenir CP (Raymond & Lenoir, 1998, Lang, 1999, Merle, 1999, Chaliès & Durand, 2000). Remarquons toutefois qu'ils ont tous été volontaires pour participer à l'action, ce qui dénote sans doute un intérêt pour la fonction et peut-être pour la formation.
- 12 Le contrat de recherche passé avec les différents protagonistes (CP et PS) s'appuie sur quatre éléments qui ont été régulièrement rappelés au début des premiers entretiens rétrospectifs chercheur-CP et chercheur-PS (cf. ci-dessous) :
  - pas de changement des habitudes de travail de la dyade (cf. ci-dessous la consigne : « ne rien faire, ni de plus, ni de moins ... ») ;
  - neutralité de la recherche : il y a « suspension » du jugement sur les pratiques (dans ce cadre-là, le chercheur n'est pas formateur) ;
  - respect de l'anonymat des participants ;
  - large information sur les résultats et les interprétations (dossier remis à chacun) à la fin de la recherche.

### Le recueil des données

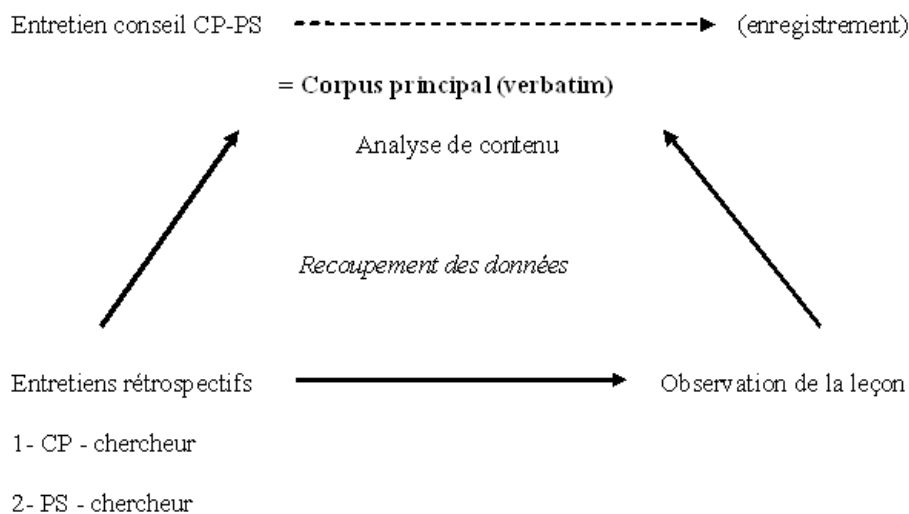
- 13 Ainsi, de nature qualitative, notre recherche tente de saisir un domaine de la réalité en contexte écologique et non de travailler à partir de situations qui seraient construites

explicitement à des fins de recherche. Pour faciliter son insertion dans les pratiques de formation ordinaires des CP et des PS sans les perturber (en tous cas le moins possible), la consigne donnée aux CP et aux PS volontaires pour participer à cette action était donc « de ne rien faire de plus, ni de moins » pour la recherche que ce qu'ils faisaient dans leur mode de fonctionnement habituel.

14 Le recueil des données a été réalisé à partir du suivi de ces trois dyades au cours de l'année scolaire avec trois « visites » (novembre, janvier et avril), soit un total de neuf « visites ». Chacune d'entre elles permettait de recueillir différentes données :

- L'enregistrement audio de l'entretien conseil CP-PS qui suit la leçon menée par le PS (réalisé dans les conditions habituelles de travail de la dyade, hors de la présence du chercheur) : il constitue le corpus principal. Cette donnée « princeps » est complétée par deux autres données secondes :
- L'observation de la leçon menée par le PS : réalisée par le chercheur, elle offre le point de vue extrinsèque de l'observateur.
- Deux entretiens « rétrospectifs » menés avec le CP et avec le PS, après une première écoute flottante de l'entretien conseil. Chaque « visite » permet donc un recueil de données qu'on peut résumer dans le schéma suivant :

Tableau n° 2 – Récapitulatif des différentes données recueillies



## Traitement des données

15 L'entretien conseil est entièrement transcrit verbatim et fait l'objet d'une analyse de contenu, plus particulièrement d'une « analyse catégorielle » découpant l'entretien conseil en unités d'enregistrement (ou unité de signification) sur la base d'un thème : « *c'est la méthode des catégories, sorte de casiers ou rubriques significatives, permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message* » (Bardin, 1998, p. 41). Elle a pour but, selon cet auteur, d'étayer des impressions ou des jugements intuitifs par des opérations plus rigoureuses conduisant à des résultats plus fiables. Nous avons alors entrepris de découper les transcriptions des tours de parole du CP au cours des entretiens conseils en

unités thématiques constituées sur la base d'un thème, en l'occurrence l'une des six attitudes décrites dans le tableau ci-dessus. Précisons que plusieurs tours de parole peuvent être enregistrés dans la même unité de sens quand ils se suivent en étant positionnés sur la même attitude, de même qu'un seul tour de parole peut lui-même être découpé en plusieurs unités thématiques successives. Il s'agit bien d'un découpage qui se fonde sur le sens du discours et non d'une opération sur la forme<sup>2</sup>, (ou encore sur le thème et non sur le mot ou la phrase). Enfin, sans entrer trop avant dans les détails d'ordre méthodologique, nous avons également réalisé une opération « en aveugle » avec le concours d'un autre chercheur rompu aux analyses de discours. Celle-ci met en évidence des indices de concordance très élevés entre nos deux interprétations.

- 16 Ce traitement de la donnée princeps a été affiné ensuite par confrontation et recoupement avec les autres données. L'observation de la leçon par le chercheur lui permet de recontextualiser l'entretien conseil et de repérer dans la leçon qui vient de se dérouler ce qui est repris dans l'entretien. Il peut ainsi mieux comprendre et mieux décoder ce qui fait l'objet du dialogue CP-PS en relation avec tel ou tel moment particulier de la leçon qu'il a pu observer. Quant aux entretiens rétrospectifs, ils ont pour fonction d'offrir le point de vue intrinsèque des acteurs qui permet de préciser ou de nuancer les premières interprétations du chercheur dans son travail de catégorisation. Au cours de ces entretiens, le chercheur s'efforce, selon une option semi-directive, de favoriser l'expression du CP et du PS. Et ce, sans rien révéler toutefois de sa grille de lecture et d'interprétation, ce qui pourrait donner lieu à des réponses que l'interlocuteur supposerait être les réponses attendues par le chercheur ... ce qui n'est pas toujours aisé même si CP et PS savent qu'ils auront une information sur les résultats de la recherche à la fin (cf. les éléments du contrat de recherche ci-dessus).
- 17 Pour illustrer l'ensemble de la démarche ci-dessus, nous proposons de terminer ce chapitre avec quelques extraits concernant deux passages d'entretiens conseils qui ont été étiquetés « investigation » pour le premier et « décision » pour le second.

Extrait de D1, V1, EC1<sup>3</sup> (Investigation) :

CP1-Quand tu leur dis de partir ... bon après tu fais l'échauffement, tu leur dis de partir, euh ... de courir autour du stade, c'est ça que tu leur dis ? autour du terrain ?

PS1-oui,

CP1-est-ce que tu précises comment ? qu'est-ce que tu en attends toi ?

PS1-ben, en fait ... c'est une mise en action musculaire ... ils ne sont pas chauds donc

...

CP1-oui, est-ce que tu sais comment ils ont fait ?

PS1-ils ont couru lentement

CP1-tu crois ?

Extrait de D2, V2, EC2 (décision) :

PS2-je me dis qu'ils ne vont pas toucher souvent le ballon

CP2-oui, alors à ce moment là, tu fais 4 équipes ... et tu fais sur 2 demi-terrains, mais là ils vont bouger, parce qu'au niveau largeur, tu vois ...

PS2-oui, mais ...

CP2-et hop tu vois, on enlève les plots, tu divises 2 demi-terrains euh et là, et là ils font 4 équipes et, et c'est vite fait, hein ?

PS2-oui, oui

CP2-et là, bon ils réinvestissent ou ... ils tentent de le faire euh, ce qu'ils ont appris ... le même processus, la même démarche qu'en basket, hein ? moi, je crois que tu as là ... euh ...

## Résultats et pistes d'interprétations

- 18 Nous soulignerons en préalable que ces résultats ont été obtenus à partir de l'étude de pratiques réelles (du moins observées) et nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent sensiblement différer de ceux qui pourraient être obtenus à partir de questionnaires (pratiques déclarées). Il semble, en effet, que lorsqu'on interroge les CP, ils répondent souvent en fonction de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que CP ou du CP auquel il voudrait ressembler ou encore du CP tel qu'attendu par l'institution (du moins tel qu'ils le supposent attendu par l'institution) ... et pas forcément exactement tels qu'ils sont dans leurs pratiques réelles
- 19 **Les résultats de notre étude montrent que les CP adoptent principalement trois attitudes dominantes : ce sont les attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes.**
- 20 Ce constat se vérifie tout au long de l'année sans évolution notable de la première à la troisième visite à l'intérieur de chaque dyade. Nous proposons, là aussi, deux exemples illustratifs extraits d'un entretien qui présente l'enchaînement des trois attitudes majoritaires.

Extrait de D3, V2, EC2 :

CP3-quand tu me dis, euh ... 4 passes, faire 4 passes sur ce petit terrain, est-ce que tu crois, euh ... que tu l'as suffisamment agrandi ? --- > **Investigation**<sup>4</sup>

PS3-non, je te le dis honnêtement

CP3-honnêtement, tu vois, vraiment, vu de l'extérieur, c'étaient des petites « chicottes » de terrain euh ... je crois que c'est ... enfin que ça manquait d'espace dans les 3 situations, hein franchement, --- > **évaluation**

PS3-oui, oui, c'est vrai, c'est une erreur euh ... quand on a fait le bilan avec eux, on était d'accord là-dessus, les terrains étaient, étaient trop petits euh, même après les avoir agrandis

CP3-moi, je verrais franchement utiliser toute la largeur et euh voire toute la longueur, c'est-à-dire au lieu de mettre les 3 terrains, les 3 ateliers collés, euh ... je vois pas pourquoi tu espacerais pas un peu les terrains ... quitte à ce qu'ils aient de l'air --- > **décision**

Extrait de D3, V2, EC2 :

CP3-donc, ça c'était l'atelier 1, bon, l'atelier euh l'objectif c'était ... parce qu'ils étaient euh ... 3 contre euh il y avait un surnombre ? --- > **Investigation**

PS3-ils étaient 4 contre 3

CP3-voilà oui, il y avait surnombre ... alors j'ai noté que tu avais mis des dossards et j'ai trouvé moi ... que c'était intéressant pour moi observatrice, parce que sinon, j'aurais rien vu et puis euh ... je crois que eux non plus --- > évaluation surtout, alors là il faut que tu te mettes en tête que le foot c'est un grand terrain (rires) donc le champ visuel euh très important, il faut qu'ils puissent se reconnaître, même si c'est le copain --- > décision

- 21 Nous pouvons également afficher le tableau récapitulatif représentant les attitudes du CP des trois dyades, même si on observe quelques légères différences entre les trois dyades.



Tableau n° 3 – Fréquence des différentes attitudes pour les trois dyades CP-PS

	Dyade 1				Dyade 2				Dyade 3				3 d.
	V1	V2	V3	T	V1	V2	V3	T	V1	V2	V3	T	Tot.
<b>Evaluation</b>	12	7	9	28	8	6	8	22	4	7	3	10	<b>60</b>
<b>Interprétation</b>	6	2	4	12	7	4	5	16	2	3	2	8	<b>36</b>
<b>Soutien</b>	2	2	2	6	3	4	3	11	7	5	4	16	<b>33</b>
<b>Investigation</b>	7	12	8	27	18	5	9	32	5	8	4	17	<b>76</b>
<b>Décision</b>	14	10	17	41	6	8	6	20	8	10	10	28	<b>89</b>
<b>Compréhension</b>	2	4	3	9	3	3	5	11	5	6	3	14	<b>34</b>

- 22 Précisons néanmoins à la suite de ce tableau qu'il ne s'agit pas d'un traitement quantitatif. En effet, si on examine de près les passages codés dans les trois attitudes dominantes, on peut voir qu'ils sont souvent longs et occupent un volume de temps important. Ils tiennent donc une plus grande place non seulement du point de vue de leur fréquence d'apparition, mais aussi du point de vue du volume et du temps occupé dans le discours du CP. Notons également que parfois, le même passage est codé selon deux attitudes quand il n'est pas possible de « trancher » et que, d'autres fois, ce sont les entretiens rétrospectifs qui ont pris une part déterminante dans le codage.
- 23 En terme d'interprétation, nous pouvons d'abord constater que les CP de l'étude s'inscrivent plutôt dans la modalité « traditionnelle » de supervision dans la taxonomie de Chaliès & Durand (2000, cf. 2-3 ci-dessus). Nous considérons ensuite que les trois attitudes majoritairement adoptées correspondent au mode de fonctionnement de l'enseignant qui, quotidiennement, questionne les élèves, évalue leurs réponses, corrige et prescrit les solutions aux problèmes posés. Notre hypothèse consiste donc à penser que l'enseignant est d'abord enseignant et qu'il reste imprégné de cette fonction habituelle lorsqu'il devient CP, fonction seconde qu'il n'occupe d'ailleurs pas tous les ans. Cette perspective, que nous ne sommes pas les seuls à pointer, renvoie à ce que Perrenoud (1998) identifie comme un « *habitus enseignant* » qui continuerait à être opérant lorsque l'enseignant devient CP. Il y aurait ainsi une sorte de superposition ou de confusion des rôles d'enseignant (avec les élèves) et de CP (avec un pair). Autrement dit, spontanément les CP conseilleraient comme ils enseignent (Faingold, 1996, Chaliès & Durand, 2000). Faut-il vraiment s'en étonner ? N'est-ce pas légitime après tout, sachant que les CP sont généralement choisis sur la base de leurs compétences d'enseignants avec l'aval de l'inspection pédagogique. Ils sont donc, en matière identitaire, d'abord des enseignants « chevronnés ». Ce dernier constat engendrera des conséquences importantes dans le domaine de la formation des CP ... mais nous y reviendrons plus loin. Mentionnons enfin que nous pouvons penser que les petites différences observées entre les trois dyades tiennent sans doute à la personnalité des CP et des PS et/ou que les entretiens rétrospectifs (occasions de réflexion sur sa pratique) ont pu avoir indirectement une

influence sur le mode de fonctionnement des CP au fur et à mesure de l'avancement des visites.

## Discussion

### Des prolongements de la recherche ?

- 24 A titre de discussion, nous pouvons compléter ces considérations en mentionnant toutefois que seules les attitudes des CP ont été prises en compte, et qu'il serait sans doute possible de poursuivre l'investigation en analysant celles des PS : on peut, par exemple, imaginer une étude de type longitudinal qui suivrait le même CP avec des PS différents sur une longue période : cela aurait peut-être permis de mettre en évidence un « effet PS ». Ces pistes de réflexion pourraient ouvrir sur l'étude des interactions entre les attitudes des CP et les attitudes des PS, par exemple à partir de l'analyse des interlocutions verbales. Du point de vue de la recherche, cela pourrait donner lieu à des prolongements élargissant le cadre théorique en faisant appel, par exemple, aux travaux sur les actes de langage (Searle, 1972) ou encore sur la pragmatique du discours (Maingueneau, 1987). Ainsi, nous avons bien conscience des limites de notre cadre de référence au plan épistémologique, les « lunettes » qu'il construit ne permettent pas d'appréhender la réalité complexe et multiforme que constitue l'entretien conseil dans sa totalité. Mais le CP reste le personnage central de notre travail et ce cadre, quelles que soient ses limites en matière de recherche, nous semble cependant pertinent et heuristique au regard de l'analyse de l'activité du CP ainsi que du point de vue des perspectives qu'il ouvre pour sa pratique et sa formation. Bref, il nous paraît pouvoir fournir des points d'appui aux CP pour s'interroger sur les différences entre les fonctions d'enseignant et de CP, et au-delà de pouvoir questionner ses pratiques de CP.
- 25 Enfin, mentionnons encore un dernier prolongement possible en matière de recherche, celui qui consisterait à étudier les possibles effets d'une supervision à trois : PS, CP et formateur (Loizon, 2008).

### Attitudes des CP et effets produits sur les PS

- 26 Il nous semble maintenant intéressant de relier ces interprétations avec les effets produits sur les PS par les différentes attitudes et leurs conséquences en termes de formation. Un premier aperçu révélateur nous sera fourni par un extrait d'entretien avec une PS que nous appellerons Louise<sup>5</sup> :
- 27 « Avec ma CP, on s'entend bien, mais au niveau relation, on a eu parfois un peu de mal ... Elle connaît plein de choses, mais elle avait tendance à me dire : « là, comment tu fais ? » puis moi, je disais comment je faisais, et puis à chaque fois : « bon, ben, c'est pas bien ! Moi je fais comme cela, il faut que tu fasses comme cela ». Bon ! ben, j'avais du mal parce qu'elle ne m'apportait pas des réponses qui allaient m'aider ... »
- 28 Cet extrait ne fait pas partie de notre échantillon de recherche : il s'agit, en effet, d'un entretien mené par un collègue chercheur qui travaille également sur cette question, mais dans un autre paradigme de recherche, avec d'autres perspectives. Nous l'avons cependant retenu, en lui appliquant notre propre grille de lecture, car il nous a semblé particulièrement illustratif des trois attitudes dominantes des CP mises en évidence ci-dessus : nous pouvons, en effet, repérer successivement, dans l'ordre des passages

soulignés, des attitudes d'investigation, d'évaluation, et de décision. A l'écoute du discours de Louise, dont on mesure l'enthousiasme très relatif, on peut penser qu'elles ne produisent pas toujours les effets les plus souhaitables en formation.

29 Au-delà de ce cas particulier, on peut essayer d'aller plus loin en examinant de manière plus détaillée et plus méthodique les effets produits par les différentes attitudes. Nous faisons là appel à notre expérience de supervision des entretiens CP-PS et des simulations réalisées par les CP en stage de formation, mais aussi aux formalisations proposées par certains auteurs (Thiebaud & Rondeaux, 1995, Mucchielli, 1996). On va rapidement s'apercevoir qu'il n'y a pas d'attitude idéale : chacune d'entre elles présente, en effet, des aspects positifs, mais aussi un revers à la médaille. Il nous paraît, cependant, possible de distinguer :

30 **Des attitudes d'influence directe (évaluation, décision, soutien) :**

31 Elles installent un rapport d'inégalité dans le dialogue. Elles risquent de réduire la participation du PS : au plan quantitatif (il s'exprime moins), mais aussi au plan qualitatif (il ne s'exprime que par rapport à ce que dit le CP). D'un autre côté, elles peuvent contribuer à réduire l'angoisse du PS et ce dernier aura la sensation que le CP prend en charge ses problèmes. Ceci concerne particulièrement le soutien, parfois indispensable, mais qui en retour peut engendrer une certaine dépendance.

32 **Des attitudes d'influence indirecte (investigation, interprétation) :**

33 Elles semblent avoir des effets plus nuancés. On peut envisager une assez grande variabilité dans les effets produits selon la manière dont elles sont utilisées. Si c'est plutôt sur le mode de la question ouverte ou de la suggestion, on chemine conjointement pour progresser vers une solution, mais si c'est plutôt sur le mode de la question fermée ou de l'interrogatoire, cela risque d'entraîner retrait ou contestation de la part du PS.

34 **Une attitude de compréhension :**

35 Un peu à part, cette dernière qui nécessite écoute et reformulation de la part du CP, favorise sans doute l'implication du stagiaire et facilite la progression vers une solution construite par lui-même. Elle permet de véritablement « tenir conseil » avec le PS, plutôt que simplement lui « donner des conseils ». Il s'agit alors de tenir conseil à deux à propos d'un objet partagé. En revanche, si cette attitude devient trop rigide ou trop répétitive, le CP se limitant à reformuler systématiquement le propos de son interlocuteur, elle peut entraîner une inévitable frustration chez le PS et en conséquence une demande explicite de soutien et de décision.

36 Il apparaît ainsi qu'aucune attitude, à elle seule, ne saurait se révéler totalement satisfaisante. Nous avons pu d'ailleurs remarquer au cours de simulations en stage de CP que ces derniers avaient du mal à rester sur une seule attitude et qu'ils avaient tendance à utiliser plutôt une palette d'attitudes préférentielles au cours du même entretien.

37 Il nous semble également possible de signaler à ce propos que la taxonomie des attitudes présentées pourrait sans doute être utilisée pour situer la posture d'un interlocuteur dans d'autres situations d'entretien que celles, particulières, qui réunissent CP et PS dans notre recherche. Nous pourrions enfin rapprocher cette taxonomie des attitudes d'autres études parmi celles, nombreuses, offertes par la littérature en sciences de l'éducation. Nous avons plus particulièrement retenu un exemple qui consiste à caractériser différentes conceptions de l'approche de l'accompagnement (Gervais & Desrosiers, 2005). Ces différentes conceptions ont été identifiées essentiellement à partir de l'observation

des pratiques de tutorat dans l'enseignement primaire au Québec. Nous avons retenu cette catégorisation parce qu'elle nous semble pouvoir recouper celle que nous avons présentée pour les attitudes des CP.

Tableau n° 4 – Différentes approches de l'accompagnement (d'après Gervais et Desrosiers, 2005)

Différents types d'approches de l'accompagnement	
Approche directive centrée sur le contrôle	Le tuteur recommande des manières de faire quant à la planification, aux contenus et aux méthodes.
Approche directive centrée sur l'information	Le tuteur fournit des pistes ou des suggestions sur planification, contenus et méthodes, en vue de faire des choix.
Approche collaborative	La planification de l'enseignement et les compétences à développer chez le PS sont élaborées dans un cadre coopératif.
Approche non directive	La conception de son enseignement, puis son expérimentation sont laissées au PS ; elles sont analysées en commun ensuite.

- 38 Nous ajouterons que, selon ces deux auteures, le même tuteur peut, selon le contexte, utiliser plusieurs des approches décrites.

## Perspectives

### Quelques perspectives en matière de formation des CP

- 39 Par ailleurs, nous pouvons légitimement nous interroger sur le bien-fondé des attitudes spontanées de l'enseignant (investigation, évaluation, décision). Sont-elles toujours pertinentes en formation quand on s'adresse non plus à des élèves, mais à des stagiaires ? On doit constater, en effet, que de l'enseignement à la formation, les objectifs, les procédures, les contenus sont différents ... ce qui pourrait nous conduire à penser que les attitudes du formateur devraient être sensiblement différentes des attitudes spontanées de l'enseignant. S'impose alors comme nécessaire une véritable formation des CP à cette fonction spécifique dont les compétences ne recouvrent pas exactement celles d'un enseignant chevronné (Dugal & Amade-Escot, 2004).
- 40 La situation peut même apparaître paradoxale : nous avons vu que le recrutement des CP se fait sur la base de leurs compétences reconnues d'enseignants chevronnés (c'est le critère habituel) tandis que les attitudes qu'ils adoptent du fait de cette expérience ne sont pas toujours adaptées pour la fonction de CP. Elles pourraient même, si on pousse ce raisonnement jusqu'au bout, se révéler contre-intuitives : à trop vouloir transmettre son expérience, le CP ne permet pas au PS de construire la sienne. En bout de course, cela pose la question d'une véritable reconnaissance de la fonction de CP, compte tenu à la fois de son importance et de sa difficulté (Dugal, 2005). Cette reconnaissance passe, selon nous, par une formation spécifique (bénéficiant du temps nécessaire) et un statut qui règle la question de la précarité actuelle de la fonction dans l'enseignement du second degré : on peut, en effet, être CP une année, puis la suivante non, au gré des aléas des

implantations de postes de PS. Nous sommes alors enclin à plaider pour la création d'un statut de conseiller pédagogique qui constitue le pendant de celui des EMF (enseignants maître formateur) dans le premier degré. Il serait obtenu à l'issue d'une véritable formation (sous la forme par exemple d'un master ?) et serait assorti d'une reconnaissance institutionnelle (traduite par exemple par une décharge de service ?)

- 41 L'ensemble de ces considérations nous conduit à la nécessité d'une formation spécifique à la fonction de CP (et au développement des compétences spécifiques qui vont avec). Formation qui pourrait, entre autres, travailler la question des attitudes : en s'appuyant sur cet « outil », non pas pour prescrire ou recommander telle ou telle attitude, mais plutôt pour aider chaque CP à prendre conscience de ses attitudes spontanées et surtout de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les PS, bref de les rendre plus lucides vis-à-vis de leurs pratiques de conseil auprès des PS.
- 42 Très concrètement, notre expérience des formations des CP (toutes disciplines confondues) nous a amené à concevoir une formation dont nous allons nous risquer à avancer quelques pistes concrètes. La première journée est sous-tendue par cette thématique des attitudes. Elle se découpe en plusieurs temps, une fois la présentation (des stagiaires et du stage) réalisée :
- un premier temps d'information sur la recherche et ses résultats tels que décrits dans les premières sections de cet article. Cette information est illustrée par quelques exemples concrets de cas qui interrogent les CP sur les attitudes qu'ils auraient adoptées à la place du CP dans telle ou telle situation problématique. Ce travail vise la prise de conscience par chacun de ses attitudes spontanées.
  - un second temps d'étude d'extraits de verbatim d'entretiens conseils CP-PS que les CP doivent analyser à la lumière des éclairages précédents (extraits choisis ad hoc, suffisamment significatifs et « parlants »). D'abord seul puis en groupe, ils sont invités à repérer les différentes attitudes adoptées par les CP, mais aussi les effets qu'elles engendrent sur les PS en étudiant leurs interventions et leurs réactions.
  - Un troisième temps sous forme d'un jeu de rôle par groupes de trois : un CP, un PS et un observateur. Il s'agit de réaliser un court entretien dans lequel le CP se « cale » sur une ou deux attitudes. Le PS s'adapte, tout en enregistrant les effets que produit sur lui l'(es) attitude(s) du CP. L'observateur tient une place prépondérante dans le moment de « debriefing » qui suit : ce dernier permet à chacun, à partir de son rôle, de faire part de son ressenti que le groupe analyse collectivement ensuite.
- 43 Généralement, les CP sont un peu déroutés au départ par cette forme de travail, certains attendant spontanément une formation plutôt orientée sur leur travail d'enseignant (pour devenir des enseignants encore plus chevronnés !). Mais pour la très grande majorité d'entre eux, la prise de conscience des spécificités de la fonction de CP s'opère assez rapidement et la formation recueille un indice de satisfaction élevé. Pour autant, nous n'en déduisons pas trop hâtivement que tous les CP transforment très rapidement leurs pratiques. Entre la prise de conscience et une véritable évolution dans les pratiques, il s'écoule parfois beaucoup de temps et un stage de formation de deux ou trois jours peut paraître bien bref de ce point de vue.
- 44 Enfin, bien qu'ayant largement souligné que les compétences d'enseignant chevronné et de formateur ne sont pas exactement superposables, nous ne pouvons conclure cet aspect de la formation des CP sans évoquer également la possible complémentarité entre les deux fonctions. Au-delà de l'affirmation qui consiste à dire qu'on ne peut être CP sans une certaine expérience d'enseignant, il semble qu'en effet de nombreux CP soulignent

l'enrichissement engendré par l'exercice de cette fonction (Altet, 2002). Ils notent, par exemple, l'influence positive sur leur capacité d'écoute des élèves et, par suite, sur la plus grande attention accordée à leurs erreurs ... comme si leur expérience de CP avait fait évoluer, au moins partiellement leurs pratiques d'enseignement.

## Quelques pistes pour la conduite des entretiens conseils

- 45 Pour ce qui est de l'entretien conseil, nous précisons d'abord qu'il semble possible de lui attribuer deux visées que nous pouvons résumer de la manière suivante :
- A court terme, il doit permettre d'analyser tous les événements de la leçon qui vient de se dérouler et d'envisager quelques pistes de remédiation en cas de difficultés rencontrées par le PS et/ou par les élèves. Il semble, en relation avec les attitudes dominantes que nous avons précédemment repérées que ce premier objectif soit spontanément très largement investi par les CP. Nous sommes là dans le temps court et présent de l'urgence de la pratique.
  - A plus long terme, il constitue un temps d'apprentissage pour le PS d'analyse de sa propre pratique, compétence déterminante à acquérir dans le cadre de sa professionnalisation. Cet apprentissage (forcément long et délicat) est facilité ici par la présence du CP et s'articule avec d'autres moments de formation à l'IUFM (groupes d'analyse de pratiques, écrit réflexif, etc ...). Nous sommes alors dans le temps futur et long de la formation. On peut se demander, en revanche, si cette seconde visée est spontanément investie par les CP ... ce qui peut faire question par rapport à leur rôle de formateur et nous renvoie une fois de plus au problème de leur formation à cette fonction.
- 46 Ces prises de position nous conduisent à envisager que l'entretien conseil combine analyse et conseil (Dugal, 2006). En relation avec les attitudes, comme nous allons maintenant le montrer, peut-être même peut-on aller jusqu'à proposer que l'entretien conseil débute plutôt sur le volet analyse : les CP qui pratiquent de la sorte démarrent généralement la discussion par une question très ouverte du type : « alors, quelles sont tes impressions à l'issue de cette leçon ? » L'objectif du CP dans ce temps-là est de s'engager sur le terrain de la co-analyse, en décrivant et en faisant décrire, avec « suspension du jugement » (Alin, 2008). Il s'agit alors d'inciter le PS à mener progressivement sa propre analyse, avec la perspective à moyen terme qu'il puisse la mener seul (quand il n'aura plus de CP pour le faire avec lui !). Nous nous référons là au modèle du praticien « réflexif ». Pour jouer ce rôle de « facilitateur », le CP adopte alors plutôt une attitude de compréhension (afin de favoriser l'expression du PS) ou encore secondairement d'investigation ... ce qui peut l'obliger à contrôler une certaine impatience qui l'amènerait à donner d'emblée des conseils sur tout ce qui semble, de son point de vue, ne pas avoir bien marché au cours de la leçon.
- 47 Alors, après cette première phase, nécessairement un peu longue, l'analyse pourra progressivement céder la place au conseil qui occupera plutôt la fin de l'entretien conseil. Le conseil, dans cette optique, correspond plutôt à un moment de transmission / partage du patrimoine que constitue l'expertise du CP. Il sera alors sans doute nécessaire que le CP puisse laisser entrevoir quelques pistes de solutions aux problèmes posés pendant la leçon. Tout en conservant l'objectif de « tenir conseil »<sup>6</sup> avec le PS et en fonction de la nature des difficultés traitées, cela pourra le conduire à adopter à certains moments des attitudes d'interprétation et de soutien (mais aussi parfois des attitudes d'évaluation et de décision).

- 48 Il ne faudrait pas sans doute en déduire trop hâtivement que l'entretien conseil se déroule en deux temps bien cloisonnés. Si cette distinction nous semble intéressante au plan de l'analyse descriptive, il se peut, dans la pratique, que les deux temps s'entrecroisent parfois et qu'il y ait certains moments de retour en arrière. Nous pourrions même encore approfondir cette perspective en se demandant s'il n'y a pas toujours de l'analyse dans le conseil et réciproquement. Ainsi, on voit bien que la mise en relation de ces deux temps d'analyse et de conseil génère une certaine tension qu'on ne peut sans doute totalement réduire. Nous ne manquerons pas de remarquer que d'ailleurs cette tension est d'emblée présente dans tout entretien conseil à partir du moment où on lui confère les deux objectifs développés ci-dessus (court terme / moyen terme). La gestion de cette tension n'est qu'un autre aspect du difficile rôle qu'est celui du CP.
- 49 Il n'en reste pas moins que la stratégie, telle que rapidement décrite ci-dessus vise à éviter les frustrations des PS. En effet, l'expérience montre que ces derniers, à l'issue d'un entretien conseil, sont toujours déçus dans deux cas :
- quand ils ont l'impression que le CP s'est limité à faire écho à leur propre discours, multipliant à l'infini les reformulations tout au long de la discussion, sans jamais laisser entrevoir un début de solution aux problèmes du PS : c'est l'écueil du « tout analyse » ;
  - quand ils ont l'impression que le CP s'est empressé de détailler « tout ce qui n'allait pas » et tout ce qu'il aurait fallu faire (ou ce qu'il aurait fait à la place du PS) : c'est l'écueil du « tout conseil ».
- 50 Il n'en reste pas moins que « le dosage » entre conseil et analyse reste délicat, tout comme la maîtrise de l'articulation des différentes phases de l'entretien (Loizon, 2009). Nous pouvons conclure en tous cas sur ce point en soulignant que la conduite des entretiens conseils, moment emblématique de la fonction de CP, nécessite certainement formation et expérience selon les perspectives que nous avons précédemment tracées.

## En guise de conclusion

- 51 Nous pourrions finalement globalement définir le CP comme un « formateur-accompagnateur » (Altet (2002) qui, au cours des entretiens conseils qu'il mène avec les PS, doit pouvoir disposer de compétences dans trois domaines interdépendants :
- l'aide et l'écoute ;
  - l'analyse des pratiques ;
  - l'alternance pratique / formation / pratique
- 52 Nous restons néanmoins conscients de la difficulté de cette fonction, dont nous espérons, en tous cas, avoir montré l'importance déterminante en formation initiale des enseignants. Nous laisserons le (bon) mot de la fin à François de la Rochefoucauld (1664) qui écrivait dans une de ses maximes et réflexions morales :
- 53 « *On ne donne rien si libéralement que ses conseils* »

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2008, mars). *Gestes professionnels et transmission de l'expérience*. Communication aux journées d'études PNE EPS, Dijon.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (pp. 59-90). Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Flavier, E. & Bertone, S. (2006). *Vers une rénovation de la situation traditionnelle du conseil pédagogique*. Actes du colloque international ARIS, « Construire ses savoirs ». Besançon.
- Clerc, F. (1996). Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine. *Recherche et Formation*, 23, 87-104. Paris.
- Danvers, A. (1994). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : PUL.
- Dugal, JP. (2005). *Savoirs didactiques et construction de savoirs professionnels chez des enseignants conseillers pédagogiques*. Actes du colloque international ARIS, « Intervenir dans les APS : pratiques, recherches et formation ». Louvain la Neuve.
- Dugal, JP. (2006, décembre). *La posture des conseillers pédagogiques au cours des entretiens de formation : analyse et/ou conseil ?* Table ronde invitée aux journées d'étude INRP-IUFM des pays de Loire « Conseil et formation initiale des enseignants ». Nantes.
- Dugal, JP. (2007). *Début de carrière et formation continue : l'exemple des jeunes enseignants qui participent au CUFOCEP*. In G. Carlier & J.P. Renard (Eds) Plaisir, compétence et réflexivité (pp. 132-146). Louvain la Neuve : PULN.
- Dugal, J.P. & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.
- Faingold, N. (1996). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche et Formation*, 22, 81-97.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants*. Montréal : P.U. L.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Loizon, D., (2009). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et Formation* 59, 105-119.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Merle, P.(1999). Les Professeurs conseillers pédagogiques. Essai de modélisation des pratiques et conceptions de la fonction de conseiller. *Les sciences de l'éducation* 32, 3, 61-83.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A.Colin.



Perrenoud, P. (1998). Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (Eds.) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles: De Boeck.

Porter, E. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Boston : Houghton, Mifflin.

Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris. Hermann

Tardif, M. & Levesque, M. (1998). Conclusion. In D.Raymond & Y.Lenoir, *Enseignants de métier et formation initiale*. (pp. 267-279). Bruxelles : De Boeck.

Thiébaud, M. & Rondeau, A. (1995). Comprendre les processus favorisant le changement en situation de consultation. *Psychologie du travail et des organisations*. 1, 1, 87-117.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal :De Boeck.

## NOTES

1. Institut de Formation et d'Etudes Psychologiques et Pédagogiques
2. Qui considère le discours comme un matériau sur lequel on réalise des opérations de type mathématique (nombre de mots, fréquence d'occurrence, etc ...)
3. D1= Dyade n°1, V1= Visite n°1, EC1= Entretien conseil n°1. Ces abréviations seront reprises pour situer tous les extraits qui suivront.
4. C'est nous qui ajoutons les codages
5. Les passages soulignés dans l'extrait d'entretien de Louise (prénom fictif) le sont par nous.
6. Nous utilisons cette expression au sens où on l'entend quand on évoque le « conseil des chefs » ou « le conseil des anciens ».

---

## RÉSUMÉS

S'appuyant sur un travail de recherche, cet article propose des éclairages sur les attitudes spontanées que les CP (conseillers pédagogiques) ont tendance à adopter vis-à-vis des PS (professeurs stagiaires). L'étude montre que, parmi les six attitudes que propose notre cadre de référence, les CP adoptent trois attitudes préférentielles (interrogation, évaluation, décision). Ce constat fera surgir des interrogations quant à une possible confusion entre la fonction d'enseignant et celle de CP. Ensuite, au-delà de la recherche, l'article tracera quelques perspectives concernant les effets produits par les différentes attitudes sur les PS (professeurs stagiaires), mais aussi les manières, pour les CP, de mener les entretiens conseils. L'ensemble de ces considérations mettra enfin en évidence la nécessité d'une véritable formation des CP à cette fonction spécifique et quelques pistes pour la conception de cette formation.

Based on a research work, this article sheds light on the spontaneous attitudes that the CT (cooperating teachers) tend to adopt with their ST (student teachers). The study shows that,

among six attitudes which gives our reference frame, CT adopt three preferential attitudes (interrogation, evaluation, decision). This report will make questioning appear about a possible confusion between the function of teacher and that of CT. Then, beyond the research, the article will draw some perspectives concerning the effects produced by the various attitudes on the ST, but also in the matter, for CT, of driving the counsel interviews. All these considerations will highlight the need for a teacher's formation for the CT to this specific function and some hints for the formation's conception.

Resumen que se basa en una labor de investigación, este artículo propone alumbrados sobre las actitudes espontáneas que los CP (consejeros pedagógicos) tienen tendencia a adoptar frente a los aprendices. El estudio muestra que, entre seis actitudes que da nuestro marco de referencia, los CP adopta tres actitudes preferenciales (la interrogación, la evaluación, la decisión). Este informe hará el interrogatorio aparecer sobre una confusión posible entre la función de profesor y los de CP. Entonces, más allá de la investigación, el artículo dibujará algunas perspectivas que conciernen los efectos producidos por varias actitudes sobre los aprendices, pero también en la materia, para CP, de conducir las entrevistas de consejo. El conjunto de estas consideraciones pondrá de relieve también la necesidad de una verdadera formación de los CP a esta función específica y algunas pistas para la concepción de esta formación.

## INDEX

**Mots-clés** : conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires, entretien-conseil, attitudes-formation

**Palabras claves** : consejeros pedagógicos, aprendices, entrevistas de consejo, actitudes – formación

**Keywords** : cooperating teachers, student teachers, counsel interviews, attitudes-formation

## AUTEUR

**JEAN-PAUL DUGAL**

IUFM du Limousin & DiDist CREFI-Toulouse  
cjp-dugal@wanadoo.fr