



## Les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants au collégial

**Joseph Chbat**

Professeur - chercheur

Philosophie

Collège André-Grasset

### 1. Origine et perspective de cette recherche

*Le statut professionnel de l'enseignant : une question au cœur des débats contemporains*

En 1964, la Commission Parent avait proposé d'exiger des futurs enseignants du collégial une formation pédagogique en plus de leur formation disciplinaire. Elle avait même envisagé la possibilité pour ces enseignants d'une période de probation suivie de l'obligation d'obtenir un permis d'enseignement. Mais l'urgence de la conjoncture n'a pas permis que le règlement numéro 4 (découlant des recommandations du Rapport Parent), relatif à la certification des maîtres, soit appliqué au niveau collégial<sup>(1)</sup>. Dès lors, les enseignants de ce nouvel ordre d'enseignement ont commencé à enseigner avec une formation uniquement disciplinaire, et ils ont dû acquérir, sur le terrain, une formation qui aurait pu leur épargner beaucoup d'hésitations et d'erreurs, si elle avait été acquise préalablement à leur embauche.

*Les cégeps : un véritable laboratoire de pédagogie*

Cet état de fait a donné lieu à diverses situations critiques que les enseignants du collégial ont dû rencontrer en raison de leur manque de formation pédagogique, ce qui a posé le problème de leur professionnalisme. Cela a probablement été en arrière des nombreuses réformes et remises en question de l'ordre collégial, mais on peut dire aussi que c'est cette fragilité des institutions collégiales qui a incité les enseignants de ce niveau à s'engager dans diverses tentatives de formation continue où ils ont pu en quelque sorte rattraper le temps perdu et améliorer leur formation professionnelle. En ce sens, les cégeps ont été un véritable laboratoire pour essayer toutes sortes de formules pédagogiques, et au bout de plus d'une trentaine d'années de leur existence, il s'est développé une expertise dans les divers départements de ces institutions, laquelle expertise s'est traduite par une riche production de matériel pédagogique et didactique<sup>(2)</sup>. Toutefois, cette vitalité notable d'un grand nombre d'enseignants de toutes les disciplines du collégial n'a pas réglé définitivement le problème de la carence initiale dans la formation professionnelle, et encore aujourd'hui, cette situation suscite de multiples interrogations.

*Recherche d'une définition de la profession enseignante*

En faisant la recension des écrits à ce sujet, nous avons trouvé que la préoccupation d'une définition claire de la profession enseignante constituait dans tous les niveaux d'enseignement une préoccupation largement répandue. En ce sens Gohier et autres (1999) estiment que l'une des questions les plus débattues actuellement dans le monde de l'éducation est celle du statut professionnel de l'enseignant<sup>(3)</sup>. Ces chercheurs considèrent qu'à l'heure actuelle, une forte tendance se dessine, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, pour considérer l'enseignement comme un acte professionnel.

### *Les caractéristiques de l'enseignant professionnel au collégial selon Daniel Roy*

Au niveau collégial, qui fait l'objet de notre étude, on peut estimer que le problème du statut professionnel des enseignants a commencé à se poser sérieusement à partir d'une recherche PAREA particulièrement importante, menée par Daniel Roy en 1991, au cégep de Rimouski.

Dans cette recherche, M. Roy qui s'est intéressé à l'acte professionnel des enseignants est parti du postulat qu'il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe, que ces connaissances, habiletés et attitudes constitueraient les principaux éléments de la profession d'enseignant (Roy 1991). En outre, dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves, Roy a brossé un tableau des caractéristiques de l'enseignant professionnel. Ce dernier maîtrise parfaitement son contenu disciplinaire et l'organise de façon à en faciliter l'apprentissage par les élèves; il connaît les principales caractéristiques intellectuelles, affectives et physiques des élèves; s'est constitué un répertoire de stratégies, de formules et de techniques d'enseignement parmi lesquelles il peut choisir les plus appropriées aux situations pédagogiques qu'il rencontre; il est persuadé que ses élèves sont capables de réussir et élabore des tâches d'apprentissage leur permettant d'anticiper le succès; il est métacognitif au sens où il est capable de rendre explicites ses différentes théories implicites ou ses croyances à propos de l'élève et de l'apprentissage, du programme, de la matière, et du rôle et de la fonction d'un enseignant; il analyse les effets de son enseignement sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves et utilise le résultat de ses analyses pour planifier de nouvelles interventions. Bref, il est un chercheur dont l'objet de recherche est l'efficacité de son propre enseignement.

### *Le thème des compétences professionnelles et la révision des exigences de formation : une suite aux idées de Roy*

Ce travail de pionnier que fait Roy en 1991 dans ce dossier de l'enseignant professionnel du collégial connaîtra par la suite quelque développement. Ainsi voit-on émerger le thème des « compétences professionnelles des professeurs de l'ordre collégial », thème inscrit en priorité au plan d'action 1993-1995 de PERFORMA collégial. Ce thème connaîtra d'ailleurs un aboutissement intéressant en 1999, avec la publication d'un document conçu par un groupe de travail de l'assemblée générale de PERFORMA et livré sous la plume de J. Laliberté et S. Dorais sous le titre : *Un profil de compétences du personnel enseignant au collégial*. On y esquisse un portrait du professionnel enseignant axé sur six concepts rassembleurs : personne, acteur social, technicien, maître instruit, praticien artisan, et praticien réflexif. Quand on lit la description détaillée de ces nouvelles catégories qui caractérisent l'enseignant professionnel, on se rend compte que les idées de Roy ont fait du chemin.

Comme aboutissement de ces préoccupations qui n'ont cessé d'évoluer depuis la recherche de Roy (1991), le Conseil supérieur de l'éducation proposera en 2000 avec son projet de formation du personnel enseignant du collégial de « revoir les exigences de formation pour enseigner au collégial, en fonction des nouvelles attentes à l'égard du personnel enseignant. » En ce sens il recommandera « que les enseignantes et enseignants des collèges ajoutent une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial à leur formation disciplinaire et que cette formation additionnelle ait un caractère obligatoire »<sup>(4)</sup>.

### *Une volonté de plus en plus affirmée de définir le statut professionnel de l'enseignant*

De tout cela, on peut conclure qu'il y a dans le monde de l'éducation en général une volonté de plus en plus affirmée de définir le statut professionnel de l'enseignant. Et si les efforts sont plus visibles aux niveaux primaire et secondaire, en raison de leur affiliation universitaire sur le plan de la formation psychopédagogique, ces efforts ne sont pas tout à fait absents du domaine collégial. On peut même ajouter que, grâce au petit nombre de travaux qui ont été effectués par Daniel Roy en 1991 et qui ont connu tout récemment des aboutissements intéressants avec Laliberté-Dorais (1999) et Archambault (1999), le terrain est préparé pour une intervention élargie au niveau des enseignants du collégial, et c'est justement à ce niveau que notre recherche est venue se situer.

### *Le savoir du praticien réflexif : un savoir ancré dans l'expérience*

Dans le but de mieux connaître et de révéler l'identité de l'enseignant au collégial, nous avons procédé, à partir des travaux déjà élaborés dans ce domaine, à la mise au point d'un questionnaire

portant sur les aspects fondamentaux des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants du collégial. L'approche adoptée admet à la suite des travaux de Lessard (1998) que les savoirs qui fondent la formation professionnelle ne sont pas exclusivement des savoirs disciplinaires, mais aussi et surtout des savoirs portant sur la pratique et issus d'elle. Dans une perspective schönienne, nous avons abordé nos collègues en les considérant principalement comme des praticiens réflexifs. Partant du fait qu'il y a un savoir fort précieux inhérent à l'expérience du professionnel, et sachant que ceux qui ont œuvré dans le domaine des cégeps depuis leur fondation jusqu'à aujourd'hui sont sur le point de quitter ces institutions, nous étions intéressés à prendre les moyens pour enregistrer leur contribution à la professionnalisation du métier d'enseignant.

*Une double piste de travail : professionnalisation et amélioration collective*

Cela nous a mis devant une double piste de travail : d'une part, la piste de professionnalisation du métier d'enseignant qui ouvre sur les pratiques pédagogiques des maîtres expérimentés et qui invite à découvrir le savoir caché dans l'agir professionnel; d'autre part, la piste d'amélioration collective, qui est inséparable de la première, et qui ouvre sur un corps enseignant renouvelé, en recherche d'un supplément de formation pédagogique et didactique qu'il ne reçoit pas dans sa formation universitaire et dont il a vraiment besoin pour soutenir son statut professionnel. C'est dans cette double perspective qu'est né le projet de cette recherche, et nous allons, dans ce qui suit, d'abord en présenter les objectifs et les moyens que nous avons utilisés pour le mener à terme, et ensuite, donner une idée du type des résultats auxquels nous sommes arrivés.

## **2. Les Objectifs de cette recherche**

Les objectifs de cette recherche tels qu'ils ont été formulés lors de la demande de subvention auprès de PAREA visaient à amener les enseignants à :

- faire une réflexion fondamentale sur leur métier;
- prendre position par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées, tout en ayant des données significatives pour pouvoir se comparer aux autres praticiens du réseau;
- exprimer leurs propres pratiques pédagogiques et à les rendre accessibles à l'ensemble de leurs collègues.

En préparant ces objectifs, nous avons espoir que ce travail allait permettre une clarification du statut de l'enseignant professionnel du collégial à partir des pratiques pédagogiques jugées fondamentales et utilisées par les praticiens du réseau. De plus, par le biais des commentaires libres des répondants sur leurs choix et sur leurs pratiques pédagogiques particulières, nous espérions pouvoir dégager l'image collective des praticiens du collégial, image devant laquelle ils pourraient s'interroger sur eux-mêmes, sur leurs besoins de perfectionnement, sur leurs façons de donner collectivement leur enseignement et sur leurs manières de favoriser la réussite de leurs élèves.

## **3. Les grandes étapes méthodologiques**

Cette recherche a consisté en une vaste enquête sur les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial, menée dans l'ensemble du réseau sur des thèmes inspirés du quotidien de notre vie pédagogique comme la préparation et la prestation des cours, les travaux des élèves, leurs aptitudes et leurs compétences, la relation avec eux, leur motivation et l'évaluation de leur rendement...

Pour réaliser cette enquête, nous avons eu besoin de faire un large inventaire des pratiques pédagogiques courantes au niveau collégial, et ce à partir des recherches antérieures dans ce domaine et à partir de l'expérience d'un grand nombre de collègues qui ont accepté de partager avec nous leurs idées, leur expérience et une partie très intéressante de leur expertise pédagogique.

À partir de cet inventaire, nous avons procédé à la mise au point d'un questionnaire comprenant plus d'une centaine d'énoncés et passant en revue les grandes facettes de la pédagogie collégiale. Ensuite, nous avons rendu ce questionnaire disponible en ligne, en prenant bien soin de faire une large sollicitation de nos collègues du réseau afin qu'ils y répondent en grand nombre, et ces derniers ont généreusement répondu à notre sollicitation, puisque plus de cinq cent cinquante d'entre eux ont participé à l'enquête, en prenant position devant chacun des énoncés du questionnaire, et en nuancant leurs choix avec des commentaires qualitatifs qui leur ont permis de s'expliquer et de partager une partie précieuse de leur expérience professionnelle.

En faisant le décompte des participants à cette enquête, nous avons trouvé qu'ils provenaient de l'ensemble du réseau collégial québécois : autant du privé que du public, autant du secteur général que du secteur technique, et en tout, ils étaient autant d'hommes que de femmes, travaillant à plein temps ou à temps partiel dans les milieux urbains et ruraux de la province. De ce fait, on peut dire qu'ils sont bien représentatifs de l'ensemble du réseau collégial.

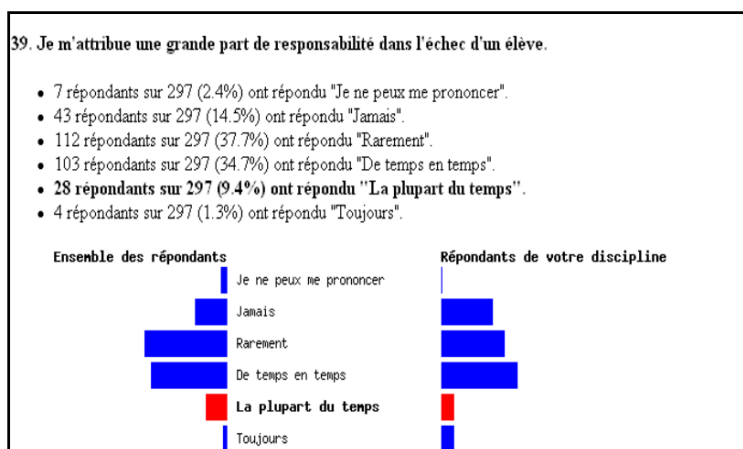
Suite à une large cueillette de données dont l'entrée a été assurée par ces participants eux-mêmes qui ont accédé en direct au questionnaire, nous avons procédé à l'analyse des résultats qui s'est située à la fois sur un plan quantitatif et qualitatif, et qui a permis de dégager une vue d'ensemble de notre réalité pédagogique collective, laquelle s'est avérée très vivante et bouillonnante d'idées et de formules pédagogiques intéressantes. Les données « prélevées en direct » dans l'ensemble du réseau nous ont mis entre les mains une information privilégiée sur notre réalité pédagogique que nous avons analysée au meilleur de notre connaissance, et dont nous avons dégagé à la fois des idées clefs pouvant inspirer les pratiques de nos collègues du réseau, et des zones grises qui gagneraient à être ramenées ici et là dans le débat public, afin d'assurer un ajustement collectif de notre pratique pédagogique à la réalité sociologique changeante de nos structures et de notre clientèle.

#### 4. Une idée des résultats

##### a) Les résultats qualitatifs

L'espace qui nous est alloué dans le cadre de cet article, ne nous permet pas de faire état des résultats de cette recherche surtout dans leur aspect qualitatif qui s'est étendu sur des centaines de pages dans notre rapport final. Nous allons donc nous contenter d'une seule illustration d'une analyse des commentaires portant sur l'énoncé 39, dont le libellé et les résultats statistiques figurent dans le schéma suivant.

Schéma 1



Il s'agit ici d'un schéma qu'un répondant choisi au hasard, un professeur de philosophie en l'occurrence, a obtenu après avoir répondu à la section contenant cet énoncé.

La question 39 cherche à vérifier la part de responsabilité qu'un professeur s'attribue dans l'échec d'un élève. Comme le montrent les chiffres et les histogrammes du schéma 1, notre professeur de philosophie appartient de toute évidence à une petite minorité qui s'attribue une grande part de responsabilité dans l'échec de ses élèves, et ce à la fois par rapport à l'ensemble des répondants et par rapport à ses collègues codisciplinaires. Par son choix devant cette question, notre collègue enregistre donc une double dissidence qui doit sans doute l'amener à se questionner sur ce qu'il doit faire à ce niveau, et là-dessus, on peut prévoir qu'il a un choix entre deux possibilités : ou bien il comprend qu'il a un effort à faire pour « se normaliser », ou bien il peut avoir des raisons fondamentales qui l'amènent à cette dissidence à laquelle il tiendrait et à laquelle il aimerait idéalement convertir tous les autres et surtout les gens de sa discipline.

### ***Un questionnement intéressant***

En acceptant de s'attribuer une grande part de responsabilité devant l'échec d'un élève, ce professeur admet qu'il est dans son pouvoir, voire même dans son devoir, de faire réussir tout le monde, de sorte que, si un élève ne réussit pas, il serait prêt à en prendre personnellement le blâme. S'il est le moins sérieux, il devrait avoir des choses à apprendre aux autres qui reconnaissent qu'en général tout ne dépend pas d'eux en cette matière d'échec des élèves.

### ***Un précieux dialogue avec les collègues***

Que pourrait-il répondre alors à celui ou à celle de ses collègues qui lui dirait : « quand j'ai fait mon possible pour aider les gens à réussir, je ne peux pas m'attribuer une grande part de responsabilité dans leur échec » ?

On pourrait imaginer divers scénarios de réponse de la part de ce professeur, mais il ne saura en aucun cas sacrifier la qualité de la formation des élèves à qui il voudra bien accorder le droit de réussir ou accepter une diminution de leur degré de compétence. Notre collègue ne pourra donc pas soutenir le droit de l'élève à la réussite par la simple attribution des points qui manquent ou par la simple normalisation des résultats.

Mais si notre collègue est d'accord avec tout cela et qu'il veuille quand même soutenir sa position du droit des élèves à la réussite, il aura alors à en persuader ses collègues, et il aura besoin d'avoir de très solides arguments. Que pourra-t-il évoquer, par exemple, comme argument devant ses collègues lorsqu'il sait que la majorité d'entre eux reconnaît que, devant un taux d'échec jugé normal, ils n'ont pas besoin de s'attribuer une grande part de responsabilité, et ils n'ont pas à se remettre en question, car, quand ils ont fait leur possible, ils n'ont pas à assumer la responsabilité de l'élève qui ne réussit pas ?

### ***Des arguments qui font réfléchir***

À la lecture des commentaires fournis à la suite de la question 39 qui pose le problème que nous venons d'identifier, nous avons trouvé un argument qui vaut la peine d'être remarqué. L'un des collègues qui visiblement voulait assumer une grande part de responsabilité dans l'échec de ses élèves écrit : « Au début de ma carrière, il m'arrivait de trouver normal qu'un certain pourcentage de mes élèves (15 à 20 %) échoue dans mes cours, mais, avec le temps et avec toute l'expérience pédagogique que j'ai prise, j'ai réussi à diminuer sensiblement ce pourcentage, et, aujourd'hui, il ne reste qu'une toute petite minorité qui m'échappe. Or, si on m'avait demandé au début si j'avais une part de responsabilité dans l'échec de mes élèves, j'aurais pu affirmer que non, puisque j'avais l'impression de faire tout ce que je pouvais. »

### ***Une piste de réflexion stimulante***

On voit bien ici une piste de réflexion stimulante sur le plan pédagogique ! Et l'argument continue : « En effet, si en m'améliorant moi-même, j'ai pu passer d'un taux d'échec de 20 % à un taux qui est maintenant en bas de 5 %, je peux très bien reconnaître que, sans le savoir et sans le vouloir, j'avais quand même alors une part de responsabilité dans l'échec de certains de mes élèves. Ultiment, je

pourrais dire que mon expérience me fait cheminer vers un horizon d'échec zéro, car si j'ai réussi avec le temps à faire chuter le taux d'échec chez mes élèves de 20 % à 5 % , qu'est-ce qui m'empêcherait de réduire encore ce taux et d'en arriver éventuellement à éliminer complètement les échecs chez mes élèves?

### ***Un bénéfique échange d'expérience***

L'argument bien soutenu avancé par ce collègue donne envie de lire ceux des autres collègues qui ne sont pas du même avis que lui, et l'exercice donne lieu à un bénéfique échange d'expérience. C'est là d'ailleurs que les divers commentaires formulés par les uns et les autres deviennent très stimulants. Nous reproduisons dans ce qui suit les commentaires formulés par certains répondants à la suite de cette question 39, en les classant dans diverses catégories, mais en conservant intégralement le texte qu'ils nous ont livré.

Les commentaires qui accompagnent la question 39 sont assez riches et comme les autres commentaires qui ont accompagné les énoncés de ce questionnaire, ils sont représentatifs de ce que pense la communauté collégiale à propos de ses pratiques pédagogiques. En analysant les commentaires de la question 39, nous avons réussi à les classer en quelques catégories que nous présentons ci-après, ce qui va nous aider à comprendre la richesse des points de vue exprimés :

1. Un premier groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite est une responsabilité du professeur. Ces commentaires relèvent d'un petit pourcentage de répondants, comme le montrent les chiffres fournis par le système, et les collègues qui soutiennent ce point de vue le font pour l'une ou l'autre des raisons suivantes : ils croient dans la nécessité de la réussite de tous leurs élèves; ils font le constat qu'avec l'expérience, leurs élèves échouent de moins en moins; ils sont toujours disposés à remettre en question leurs méthodes devant l'échec de l'un ou l'autre de leurs élèves.
2. Un autre groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite est une responsabilité partagée, et c'est autour de cette position qu'on peut s'attendre à trouver la grande majorité des répondants, car elle est sans doute plus réaliste que la précédente. Réduite à sa plus simple expression, cette position peut se résumer comme suit : une fois que le professeur a fait tout ce qui était en son possible, il arrive que certains élèves lui échappent, et cela est normal, car les efforts du professeur ne suffisent pas pour faire réussir les élèves; il faut que ces derniers fassent encore les leurs en simultanément. Les collègues qui soutiennent cette position sont conscients de ce qu'ils peuvent faire pour aider leurs élèves, mais ils reconnaissent quand même que, devant certaines situations, ils doivent attribuer la responsabilité de l'échec à l'élève qui échoue, parce qu'il ne fait pas sa part.
3. Un troisième groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que le professeur est responsable de l'échec des élèves seulement lorsqu'il se trouve devant un haut taux d'échecs de ses élèves. Ce sont là des professeurs plus réalistes qui estiment qu'un taux d'échec raisonnable est acceptable et qu'il est plutôt utopique de vouloir sauver tout le monde. Devant une telle conception, ils ne se sentent responsables que lorsque ce taux dépasse la norme. Pour eux, tant que les échecs sont le lot d'une petite minorité, ils n'ont pas à en porter la responsabilité.
4. Un quatrième groupe de commentaires s'est classé autour de l'idée que la réussite ou l'échec c'est la responsabilité de l'élève lui-même. Après tout, c'est l'élève qui essuie l'échec et qui en subit les conséquences et non le professeur qui le fait qu'administrer l'échec. C'est là une position critique d'un point de vue pédagogique, car il faut être aveugle pour ignorer le rôle que le professeur peut jouer dans la motivation et dans la réussite de ses élèves ou dans le contraire. Ces professeurs qui soutiennent cette attitude estiment que c'est là une approche qui responsabilise l'élève en lui faisant porter le fardeau de son échec. En outre, ils acceptent implicitement le principe pédagogique selon lequel le professeur enseigne et l'élève apprend et que a à porter la responsabilité qui lui incombe. Une attitude un peu justicière mais possiblement défendable.

5. Et voici, pour terminer cette illustration, quelques commentaires de collègues qui, sans opter pour une position claire et tranchée se questionnent et se demandent ce qu'ils doivent faire au juste devant quelques échecs de certains de leurs élèves.

### ***Le tour de la question***

Comme on peut le constater devant la diversité de ces commentaires, les professeurs du réseau sont loin d'être unanimes devant cette question où il s'agit pour l'enseignant de prendre une grande part de responsabilité dans l'échec d'un élève. Toutefois, à la lecture de tous ces commentaires, on a l'impression de faire vraiment le tour de la question, et il en est ainsi pour chacun des 105 énoncés de ce questionnaire. Un professeur désireux de réfléchir à l'un ou l'autre des thèmes abordés dans ce questionnaire aura donc tout le loisir de se faire éclairer par les précieux commentaires de ses collègues, et ultimement, il pourra opter pour ce qui lui convient. Le point de vue de nos collègues du réseau étant ainsi exprimé devant les nombreuses questions formulées dans ce questionnaire, nous pouvons dire que nous avons atteint l'un des objectifs exprimés au départ : « Amener les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier ».

### **b) Les résultats quantitatifs**

Pour ce qui est des résultats quantitatifs, nous nous contentons d'annexer à cet article deux tableaux statistiques : le premier appelé le tableau des fréquences renseigne sur le nombre et sur le pourcentage des répondants pour chacun des cinq choix possibles devant tous les énoncés du questionnaire; le second, appelé tableau des moyennes présente les scores pour tous les énoncés d'une section ainsi qu'un classement de ces énoncés par ordre décroissant. Ces deux tableaux ont servi de point de départ à l'analyse des résultats à partir des commentaires fournis par l'ensemble des répondants et disponibles sur le site du questionnaire. Le lecteur pourra ainsi avoir une vue d'ensemble sur le choix des répondants, et s'il le désire, il pourra consulter notre rapport pour voir l'interprétation détaillée que nous en avons faite.

Enfin, afin d'aider le lecteur à se retrouver dans l'ambiance du questionnaire qui a été le pivot central de cette recherche, nous en rappelons les thèmes majeurs et leur coordination en sections à l'intérieur des trois catégories maîtresses, soit la première catégorie qui constitue le centre de notre métier et qui tourne autour de trois axes majeurs : l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation; la deuxième catégorie qui constitue le cœur de notre métier et qui concerne la relation avec les élèves; et finalement la troisième catégorie qui dicte les règles de notre métier, et qui s'exprime à travers l'engagement professionnel des collègues. Le lecteur intéressé à tout cela et à l'ensemble des attitudes et des pratiques pédagogiques du collégial abordées dans cette recherche pourra consulter le questionnaire.

---

(1) MEQ (1992), p. 61.

(2) On peut citer à titre d'exemple le domaine de la philosophie où il n'existait au début des cégeps que quelques manuels à dominante thomiste qui étaient déjà dépassés par l'évolution sociale, et comparer la situation avec celle d'aujourd'hui où les professeurs de philosophie ont produit une mini bibliothèque de manuels et d'outils didactiques et où ils ont créé des centres d'aide et des approches pédagogiques fort intéressantes.

(3) Cette équipe constituée par C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent a mené une recherche portant sur cinq volets fondamentaux de l'enseignant professionnel soit : l'identité professionnelle et l'intervention éducative en formation des maîtres; la formation à l'argumentation et à l'innovation; la formation à l'intervention dans l'enseignement; la formation continue des enseignants et des enseignantes : nouveau rôle de l'université et modèles d'intervention à privilégier; la formation d'intervenants en éducation en milieu non scolaire.

(4) Panorama • Volume 5, numéro 2 • Mai 2000

Novembre 2004