
Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèges

DE NOUVEAUX DISPOSITIFS DE FORMATION À PERFORMA



Lise St-Pierre



Danielle Raymond

*Professeures
Faculté d'éducation/PERFORMA
Université de Sherbrooke*

Quelques tendances en formation continue des enseignantes et des enseignants ici et ailleurs ont été rapportées précédemment (St-Pierre, L., Raymond, D., 2003). Nous rappelons les principes qui ont servi de fondements au projet¹ PERFORMA à l'origine, en faisant ressortir ceux qui correspondent à ces nouvelles tendances et ceux qui s'en distinguent. Par la suite, quelques constats et de nouveaux éléments de contextes montrent que les défis qui se posent à PERFORMA s'inscrivent internationalement dans la réflexion actuelle sur la formation continue. L'un de ces défis consiste à harmoniser davantage le développement professionnel des individus et le développement pédagogique institutionnel des collèges. Deux nouvelles offres de formation de PERFORMA favorisent cet arrimage : le MIPEC (Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial) implanté depuis trois ans et

Voici un deuxième texte qui traite de la contribution du perfectionnement pour favoriser l'interpénétration du développement professionnel des individus et du développement pédagogique institutionnel des collèges. Le texte publié dans le numéro de décembre 2003 rapportait les propos échangés lors d'un forum tenu dans le cadre du colloque APOP-AQPC de juin 2003. Cette contribution-ci présente deux dispositifs de formation (deux programmes de PERFORMA : le MIPEC et un volet collégial du DE, soit le diplôme de deuxième cycle en enseignement) qui favorisent un tel arrimage.

un parcours de formation pour les enseignantes et les enseignants du collégial envisagé dans le cadre du DE (Diplôme en enseignement)².

AU COLLÉGIAL, PERFORMA

PERFORMA est reconnu dans le milieu collégial comme l'un des véhicules privilégiés de la formation continue du personnel enseignant depuis 30 ans. La question de la conjugaison laborieuse du développement professionnel et du développement pédagogique institutionnel était déjà prise en compte à l'origine de PERFORMA. En fait, c'est même de cette quête de complémentarité qu'est né PERFORMA. Au fil des années, PERFORMA a évolué mais les résultats observés dans les collèges, en ce qui concerne la contribution du perfectionnement

1. Gingras (1993) utilise cette expression ou celle de « concept de perfectionnement pédagogique » plutôt que celle, restrictive, de « programme PERFORMA » ou de celle incomplète, de « modèle PERFORMA ».

2. PERFORMA fonctionne sur la base d'un partenariat entre les cégeps membres et l'Université de Sherbrooke. Les programmes de PERFORMA sont reconnus par des diplômes de l'Université de Sherbrooke.

pédagogique au développement pédagogique institutionnel, semblent insuffisants aux yeux de ces derniers. Cette constatation, entre autres, influence les travaux actuels d'actualisation de l'offre de formation.

Origine de PERFORMA

Le projet PERFORMA est né en réponse à des besoins de perfectionnement identifiés dans le cadre d'une aventure qu'on a nommée *L'expérience globale* au cégep de Sherbrooke. On voulait mettre en œuvre une pédagogie centrée sur le développement de l'élève et sur l'utilisation des phénomènes de groupe, pédagogie fortement fondée sur des principes de psychologie humaniste. Il s'agissait pour PERFORMA d'élaborer et d'implanter un modèle intégré et innovateur d'animation pédagogique, reconnu par un certificat universitaire décerné par l'Université de Sherbrooke, partenaire du projet PERFORMA dès le début. Le projet visait à soutenir le développement et l'implantation de cette expérience de renouvellement pédagogique de l'enseignement au collégial (Stringer, 1996). PERFORMA s'est rapidement étendu à la quasi-totalité des cégeps et il offre maintenant de la formation à une grande partie du personnel enseignant du collégial. À l'origine, PERFORMA était perçu comme un mécanisme de changement institutionnel, un outil d'animation pédagogique, comprenant à la fois un programme de formation continue et une activité de recherche-action (Denis et Ducharme, 1988 ; Stringer, 1996 ; Malouin, 1997). Le programme de formation s'est développé selon un modèle pédagogique souple, fortement inspiré des principes humanistes

de Carl Rogers (Rogers, 1976). Ainsi, les besoins de formation sont déterminés par les personnes, besoins individualisés de formation, mais « pas purement individuels [devant] plutôt être au centre du projet pédagogique d'un cégep » (Stringer, 1996, p. 75), les interventions sont élaborées à partir d'activités d'apprentissage menant soit à une expérimentation dans la classe soit à une autre forme de transfert à court terme, plutôt qu'à partir de contenus préétablis. Le perfectionnement doit « tenir compte » de facteurs institutionnels (Malouin, 1997). On reconnaît là, dans les intentions autant que dans les faits, un souci de prendre en compte et de soutenir la réalisation des projets pédagogiques institutionnels.

Dès ses débuts, on constate que PERFORMA intègre certaines orientations de formation continue encore d'actualité (tableau 1). Ainsi, le perfectionnement est pris en charge par le milieu qui négocie, avec l'institution responsable de la formation, dans ce cas-ci l'Université de Sherbrooke, une réponse à un besoin identifié localement. Les activités de formation sont structurées autour de la réalisation et l'expérimentation de projets, proposant des solutions à des problèmes concrets du milieu de pratique. L'expertise locale est mise à contribution.

Toutefois, malgré l'intention manifeste de contribution au développement pédagogique institutionnel affirmée à l'origine (Stringer, 1996 ; Gingras, 1993) dans le respect d'une approche humaniste, on observe avec le temps que la formation s'est inscrite de plus en plus souvent dans une logique d'un parcours de formation individuel. « La cohérence du perfectionnement

TABLEAU 1 – PERFORMA et les tendances en formation continue des enseignantes et des enseignants
(tableau tiré de St-Pierre, 2003)

	PERFORMA CSÉ (2000), Denis et Ducharme (1988), Gingras (1993), Malouin (1997), Stringer (1996) et documentation de PERFORMA	TENDANCES Altet (1999), Brossard (1994), Lafortune <i>et al.</i> (2001), Raymond (2001), Solar (2001)
Caractéristiques depuis 30 ans	<ul style="list-style-type: none"> ● Perfectionnement pédagogique et didactique ● Programme sur mesure ● Programme individuel ● Libre et volontaire ● Ouvert ● Formation sur les lieux de la pratique ● En cours d'emploi ● Élaboré à partir d'une analyse de besoin locale ● Retombées concrètes dans la classe et dans l'établissement ● Déroulement type ● Contribution des participants ● Utilisation de l'expertise du réseau 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formation de compétences professionnelles (intégration d'aspects disciplinaires, didactiques, transversaux) ● Formation continue collective ● Perspectives d'accompagnement de changement dans les écoles ● Plans de formation négociés entre l'établissement et l'organisme qui dispense la formation ● Plans de formation basés sur diagnostics ● Activités reliées à des priorités collectives et individuelles ● Formation sur les lieux de travail ● Valorisation du transfert par les pairs ● Articulation étroite de la théorie et de la pratique ● Formation interactive, échanges entre pairs, groupes de discussion ● Réflexion sur l'action ● Perspective socioconstructiviste ● Réalisation de projets ● Perfectionnement axé sur la professionnalisation de l'enseignant ● Développement d'une culture d'innovation pédagogique ● Pratique réflexive ● Coconstruction de savoirs théoriques et pratiques dans le cadre de recherches collaboratives
Attentes nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> ● Pratique réflexive ● Contribution plus effective au développement institutionnel ● Référentiel commun ● Perfectionnement basé sur un profil de compétences professionnelles ● Prise en compte de la dimension collective de l'enseignement ● Assises épistémologiques et conceptuelles explicites ● Intégration d'une formation disciplinaire 	

de chacun tient [...] principalement aux objectifs visés par la personne qui se perfectionne et au programme qu'elle s'est composé » (Malouin, 1997, p. 189).

Constats récents

Récemment, une enquête visant à mieux connaître la situation de PERFORMA et à définir des pistes de développement en vue d'une révision de l'offre de formation a été réalisée auprès des collèges membres (Délégation collégiale et direction de PERFORMA, 2000). Parmi les constats dégagés dans ce rapport, la pertinence de PERFORMA comme modèle pédagogique et organisationnel est réaffirmée d'emblée. Toutefois, il ressort également que PERFORMA aurait « *répondu de façon inégale* aux besoins de perfectionnement des enseignantes ou des enseignants et, par voie de conséquence, *aux besoins de développement pédagogique institutionnel des collèges*³ [...] [et que PERFORMA s'inscrirait] de façon inégale dans la dynamique du développement pédagogique et du perfectionnement du personnel enseignant de chaque institution » (Délégation collégiale et direction de PERFORMA, 2000, p. 4). On fait allusion ici à certains axes de développement actuels de l'enseignement collégial au Québec : l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes d'études dans une perspective de développement de compétences, l'élaboration et la mise en œuvre de plans de réussite et de diplomation, la prise en compte explicite de la dimension collective du travail enseignant par la généralisation de l'approche-programme. La question de l'arrimage étroit entre « développement pédagogique institutionnel » et « développement professionnel des enseignantes et des enseignants » n'est donc pas adéquatement résolue.

Également, de nouvelles attentes exprimées par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, par les directions de collège (Délégation collégiale et direction de PERFORMA, 2000) ou par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2000), attentes qui s'avèrent cohérentes avec les tendances actuelles en formation continue, en particulier celle d'arrimer plus étroitement « développement professionnel des individus » et « développement pédagogique institutionnel des collèges », restent à combler (tableau 1).

À ces défis partagés à l'échelle internationale s'ajoutent deux éléments de contexte particuliers qui influencent l'actualisation actuelle des programmes de PERFORMA. Il s'agit, premièrement, des besoins de formation liés à l'insertion professionnelle dans le cadre du renouvellement rapide, déjà amorcé, et même dans certains cas passablement avancé, du personnel enseignant des collèges. PERFORMA offre depuis trois ans, au nouveau personnel enseignant des collèges, un dispositif de formation permettant, selon nous, une *interpénétration* du développement professionnel et du développement pédagogique

institutionnel. En deuxième lieu, les enseignantes et les enseignants d'expérience, pour leur part, semblent de plus en plus attirés par une semblable offre cohérente de formation ; ce besoin d'une formation plus intégrée et de partage d'un référentiel commun pour fonder les innovations pédagogiques est souvent exprimé autant par le personnel enseignant que par les formateurs.

LE MIPEC, LA RÉPONSE DE PERFORMA À LA QUESTION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Caractéristiques du MIPEC

Le module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC) est un ensemble d'activités de 15 crédits au deuxième cycle intégré au programme de Diplôme en enseignement (30 crédits) qui lui-même s'insère dans le programme de Maîtrise en enseignement. Étala sur trois ans, cet ensemble intégré d'activités est offert aux enseignantes et aux enseignants qui ont cinq années ou moins d'expérience. Il vise à favoriser l'insertion professionnelle et l'insertion institutionnelle de la nouvelle enseignante et du nouvel enseignant. Ce module vise aussi la formation de base d'un praticien réflexif novice qui pourra prendre en charge son développement professionnel, fonder son enseignement sur des bases constructivistes et le mettre au service de la formation fondamentale des élèves.

Le MIPEC est construit selon une approche par compétences dérivées d'un profil de compétences du personnel enseignant et d'assises conceptuelles partagées par le réseau PERFORMA (Laliberté et Dorais, 1999). Il est structuré en trois phases de formation dont les activités se déroulent en milieu de travail et sont arrimées aux tâches assumées par les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Il est assorti d'une pluralité de formes de soutien : soutien du collège, de personnes ressources qui dispensent des activités, d'un tuteur ou d'une tutrice qui assiste la débutante ou le débutant pendant la première moitié du module. Son implantation dans un collège requiert la constitution d'une équipe de formation pilotée par la personne occupant la fonction de répondante ou de répondant local (RL) de PERFORMA, constituée de conseillères et de conseillers pédagogiques, de personnes ressources, d'enseignantes et d'enseignants d'expérience agissant comme tuteurs. Pour sa part, une équipe de PERFORMA, composée d'une professeure de l'Université de Sherbrooke, d'un professionnel membre du GRA (groupe de recherche-action de PERFORMA) et de répondantes et répondants locaux des collèges, conçoit des plans de formation et une instrumentation souples, les expérimente, les valide et les révisé. Les outils du dispositif sont ensuite rendus accessibles en Intranet à d'autres équipes de formation. En 2002-2003, la troisième année de ce projet, 14 collèges ont implanté le MIPEC et près d'une dizaine ont entrepris des démarches pour démarrer la première phase de formation en

3. L'italique est de nous.

2003-2004. Au total, plus de 20 collèges offrent maintenant le MIPEC aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants.

Contribution au développement pédagogique institutionnel et professionnel du MIPEC

Selon les personnes agissant à titre de répondants locaux qui ont implanté le MIPEC dans leur collège, en plus de soutenir individuellement les débutantes et les débutants dans la réalisation de leur insertion professionnelle et institutionnelle, le MIPEC contribue au développement pédagogique institutionnel de plusieurs manières. D'abord, il accompagne l'implantation et le développement de programmes par compétences. Ainsi, les tuteurs aident les débutants à comprendre la situation et la contribution de leurs cours au développement des compétences visées par le programme. Le tutorat et les activités collectives agissent de concert pour former les débutantes et les débutants à planifier des stratégies d'enseignement et d'évaluation arrimées à l'approche par compétences.

Ensuite, les dyades tuteurs-débutants créent des forums intergénérationnels de discussions continues sur la pédagogie collégiale ; les enseignantes et les enseignants expérimentés lèguent leur héritage pédagogique, héritage qui s'est construit sur plusieurs décennies et qui, au-delà des trucs du métier, véhicule des savoirs d'expérience sur l'évolution de l'enseignement au collégial, sur les caractéristiques des clientèles étudiantes et sur la constitution d'une catégorie distincte et unique de professionnelles et de professionnels de l'enseignement, les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial. Des individus autrefois isolés deviennent inscrits dans un processus de coformation autour d'objets publics et partagés, ce qui amène la pédagogie collégiale à sortir du domaine du privé et à en faire, dans la vie quotidienne du collège, un lieu d'échanges et de débats publics.

En ce qui les concerne, les départements et les équipes-programme sont eux-mêmes affectés par ces discussions. Les réflexions sur l'harmonisation des cours dans le programme sont enrichies par les contributions des débutantes, des débutants, des tutrices et des tuteurs. Plusieurs débutantes et débutants participent à des travaux des équipes-programme ou des comités de matière, comme l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme.

Enfin, au fur et à mesure qu'ils avancent dans le MIPEC, plusieurs débutantes et débutants s'estiment de plus en plus solides, équipés et articulés pour prendre en charge des projets pédagogiques qui concernent l'institution. Certains d'entre eux deviennent des leaders pédagogiques dans leur département ou leur collège. Par exemple, un département a choisi un modèle de plan de cours élaboré par un débutant dans le cadre du MIPEC, à la suite de sa présentation aux collègues. Les premières évaluations du programme montrent que les retombées du

MIPEC dans les collèges qui l'ont implanté dépassent les objectifs anticipés de soutien à la fois au développement professionnel et au développement pédagogique institutionnel.

UN VOLET COLLÉGIAL POUR LE DE : LA RÉPONSE DE PERFORMA À LA DEMANDE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS

Mentionnons que le programme de Diplôme en enseignement (DE) est offert depuis 1987 à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il sert à répondre à des besoins de formation du personnel pédagogique des ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial à partir d'une structure modulaire (pédagogie, didactique, discipline enseignée) (Paillé et Vallières, 2003). Il offre la possibilité de réaliser des études de deuxième cycle sans l'obligation de faire un essai. Il comprend 30 crédits. La personne qui désire compléter la maîtrise en enseignement (ME), une maîtrise de type professionnel, doit obtenir 15 crédits supplémentaires liés à la production d'un essai. Ce programme de DE ne s'est pas largement implanté dans les collèges.

À la suite du rapport d'enquête sur la situation de PERFORMA (Délégation collégiale et direction de PERFORMA, 2000), des premiers résultats de la mise en œuvre du MIPEC et de demandes du personnel enseignant pour une formation semblable à celle offerte par le MIPEC, PERFORMA propose un parcours spécifique pour les enseignantes et les enseignants du collégial dans le cadre de ce programme de deuxième cycle qui répondrait davantage aux besoins actuels de formation continue du personnel enseignant des collèges.

Quatre collèges anglophones offrent un programme de deuxième cycle similaire à leur personnel enseignant, le *Master Teacher Program*. Ce programme, d'abord conçu pour les nouveaux enseignants comme le MIPEC, est devenu si populaire et provoque des retombées pédagogiques si fructueuses dans les collèges que les responsables ont jugé souhaitable de le proposer à l'ensemble du personnel enseignant de ces quatre collèges.

Caractéristiques du parcours envisagé pour un volet collégial du DE

Le parcours envisagé pour les enseignantes et les enseignants du collégial dans le cadre du DE (diplôme de deuxième cycle en enseignement) poursuit une finalité liée au développement des compétences professionnelles du personnel enseignant des collèges et des buts généraux cohérents avec cette finalité. Il présente les mêmes caractéristiques pédagogiques et repose sur les mêmes fondements conceptuels que le MIPEC. Il est construit selon une structure particulière qui vise le partage d'un référentiel commun chez les enseignantes et les enseignants du collégial pour y appuyer le développement pédagogique. Considérant que ce parcours est en cours d'élaboration, voici le résultat des réflexions actuelles au sujet de ses éléments.

FINALITÉ

Le DE à PERFORMA est un programme cohérent de formation professionnelle de deuxième cycle universitaire dont la finalité est de développer les compétences professionnelles d'un praticien réflexif en enseignement collégial et qui repose sur l'approfondissement de fondements conceptuels explicites.

Ainsi, au terme du DE (2^e cycle), la personne devra avoir acquis une vision plus large et plus approfondie des « fondements » de l'enseignement collégial lui permettant d'exercer des choix professionnels éclairés parmi des démarches, des devis ou des propositions curriculaires et pédagogiques.

Selon ce projet, en particulier, elle pourra :

1. Distinguer cadre de référence opérationnel et cadre de référence conceptuel ;
2. Situer et analyser les choix qui ont été faits pour l'élaboration d'un cadre de référence opérationnel ;
3. Utiliser divers cadres de référence conceptuels pour analyser des pratiques curriculaires et des pratiques pédagogiques ;
4. Produire et intégrer à son enseignement des connaissances, des démarches, des outils et des stratégies, reliés aux compétences professionnelles en enseignement collégial et fondés sur des cadres de référence conceptuels explicites.

BUTS GÉNÉRAUX

Le programme doit permettre à la personne inscrite :

- D'approfondir ses connaissances dans le domaine de la psychopédagogie à partir de sa pratique professionnelle et de cadres de référence conceptuels ;
- De développer un esprit critique par rapport à ses pratiques, à des concepts et à des pratiques curriculaires prônés pour l'enseignement collégial en les situant en relation avec un univers conceptuel plus large ;
- D'amorcer une spécialisation en didactique d'une ou de plusieurs disciplines ;
- De mettre à jour ou de compléter ses connaissances dans sa discipline ;
- D'analyser de façon systématique et critique sa pratique professionnelle ;
- De développer de nouvelles méthodes d'intervention basées sur des assises conceptuelles.

CARACTÉRISTIQUES PÉDAGOGIQUES

Les activités d'apprentissage du programme :

- S'appuient sur un référentiel commun en enseignement et en apprentissage au collégial ;

- Favorisent la construction des compétences professionnelles à partir de situations de travail ;
- Favorisent la construction progressive et à long terme des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle d'une enseignante ou d'un enseignant réflexif au collégial ;
- S'inscrivent dans un parcours de formation qui intègre le développement professionnel des individus et le développement institutionnel des collègues.

FONDEMENTS CONCEPTUELS

Le parcours proposé se fonde sur :

- Une conception constructiviste de l'apprentissage et du développement des compétences professionnelles ;
- Une conception de l'enseignement comme une activité professionnelle qui consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire *créer des situations* (rôle de *didacticien*) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de *facilitateur*), dans un contexte donné (rôle de *animateur*) pour assurer le développement des compétences transférables (*Qu'est-ce qu'enseigner ?*, Raymond, D., 2001, p. 20) ;
- Une vision du travail enseignant comme un acte interactif, réflexif, complexe et professionnel ;
- Un engagement envers la professionnalisation de l'enseignement et la revalorisation de la profession enseignante ;
- Une conception « englobante, complexe et dynamique de la compétence professionnelle qui implique la mobilisation de plusieurs types de savoirs de haut niveau et qui [...] se déploie dans une pratique de travail » (Laliberté et Dorais, 1999, p. 41).

STRUCTURE

Le parcours envisagé comprend deux composantes : une composante de formation commune (14 crédits) et une composante de formation au choix (16 crédits)⁴. La composante de formation commune à l'étude rompt avec le modèle original de PERFORMA basé sur des activités élaborées sur mesure en réponse à une problématique locale⁵. La proposition de ce bloc commun est issue de réflexions sur la nécessité de baser l'ensemble de la formation sur un référentiel commun, à la fois de compétences professionnelles et d'aspects conceptuels, ainsi que sur la nécessité de contribuer explicitement au développement de l'identité professionnelle chez la personne enseignant au collégial par des activités situées tout au long du parcours

4. Rappelons que les 15 crédits du MIPEC sont intégrés au DE.
5. Il est à remarquer que PERFORMA continue d'offrir aussi le CPEC (Certificat de perfectionnement en enseignement collégial) qui répond à ce type de besoin selon le modèle original de PERFORMA.

de formation. Le bloc commun comprendrait sept activités, certaines collectives, d'autres individuelles. Ces activités sont :

- Enseigner au collégial : fondements et défis
- Enseigner au collégial : planification
- Enseigner au collégial : stratégies d'intervention
- Stratégies d'évaluation des apprentissages
- Enseigner au collégial : savoirs didactiques
- Bilan de mi-parcours
- Séminaire de synthèse

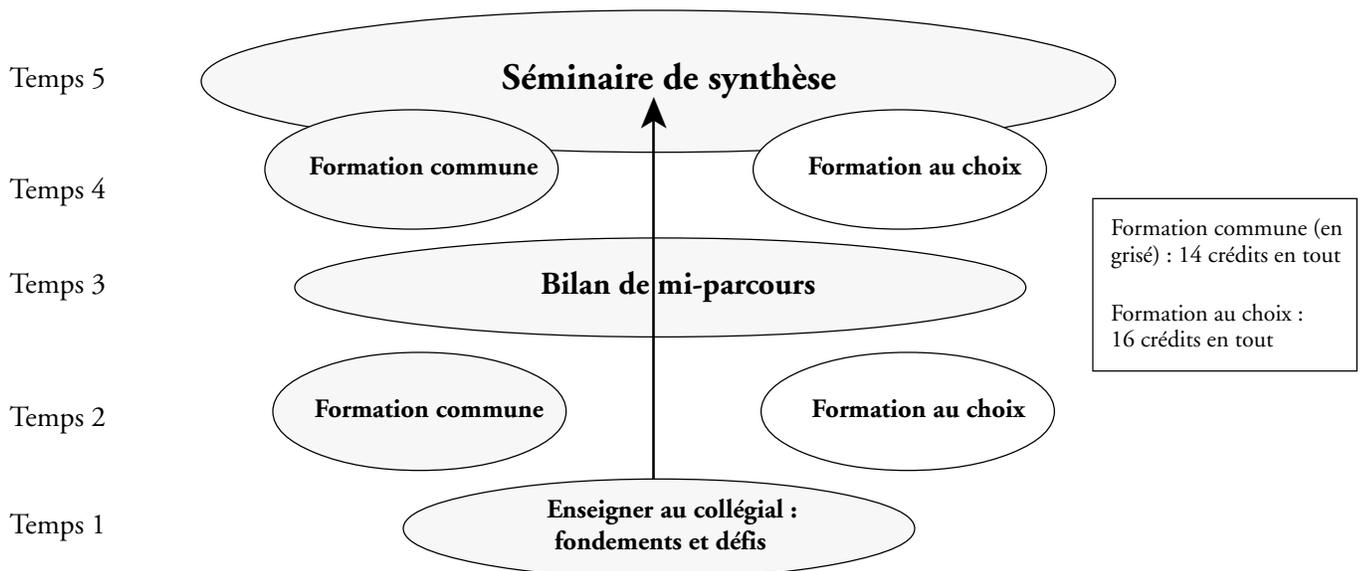
La figure 1 permet de visualiser le cheminement proposé par ce parcours.

La composante de formation au choix respecte quant à elle la vision d'une formation issue des besoins des personnes et de ceux de l'établissement, besoins identifiés et négociés par la personne répondante locale avec les actrices et les acteurs de son collège : personnel enseignant et personnel d'encadrement

pédagogique. Pour conserver une cohérence dans le plan de formation et éviter les formations éclatées, trois avenues sont retenues en vue de la planification de ce bloc de formation :

- un plan de perfectionnement orienté par un projet de développement institutionnel ; par exemple, un plan d'établissement d'encadrement des élèves pour soutenir la réussite éducative et scolaire ;
- un plan de perfectionnement déterminé par des besoins de perfectionnement réseau pour soutenir la révision d'un programme d'études ; par exemple, la révision du programme de techniques de génie électrique dans une perspective de développement de compétences ou selon une approche par projets ou autres ;
- un projet de développement professionnel individuel du personnel du collège qui peut avoir été soumis par un individu ou par un groupe de personnes ; par exemple, les personnes qui désirent faire une maîtrise en enseignement, celles qui veulent approfondir l'aspect de l'enseignement de leur discipline ou encore une des thématiques de la composante de formation commune, etc.

Figure 1 – Cheminement du parcours envisagé pour le collégial au DE



Les activités, autant celles de la composante de formation commune que celles de la composante de formation au choix, seront arrimées au profil de compétences de l'enseignant du collégial (Laliberté et Dorais, 1999) et articulées autour d'une démarche qui permettra aux participantes et aux participants d'évaluer leur cheminement et de consolider leur identité professionnelle. Il est donc à prévoir que, d'ici quelques années, une bonne partie des enseignantes et des enseignants des collèges, malgré la grande diversité de leurs ancrages disciplinaires

ou professionnels, disposeront de références communes qui leur permettront de réaliser des projets de développement pédagogique institutionnel et d'en rendre les résultats disponibles à l'échelle du réseau. Ce partage de bases communes pour asseoir les innovations pédagogiques favorisera l'harmonisation du développement professionnel des enseignantes et des enseignants avec le développement pédagogique des collèges.

CONCLUSION

Les projets de développement en cours d'élaboration et d'implantation à PERFORMA, en particulier le MIPEC et le parcours collégial envisagé pour le DE, ouvrent donc des voies prometteuses menant à l'interpénétration harmonieuse entre le développement professionnel de praticiens réflexifs en enseignement collégial et le développement institutionnel des collèges. Ils s'inscrivent dans la tendance d'un passage d'une formation continue individuelle et ponctuelle sur des thèmes spécifiques, à une formation continue collective, dans une perspective d'accompagnement des changements dans les cégeps, comme il est observé sur le plan international (Solar, 2001). L'articulation plus étroite de la théorie et de la pratique devrait être plus évidente, et la formation plus cohérente avec des assises théoriques. Le partage d'un référentiel commun, savoirs théoriques et savoirs d'expérience, et la prise en compte de la dimension collective du travail enseignant devraient soutenir davantage le développement d'une culture de l'innovation pédagogique. Ces retombées alléchantes dépendront des moyens pris pour passer des intentions aux actions, de l'engagement des divers actrices et acteurs dans ce projet collectif, de la cohérence des interventions avec les principes guidant l'élaboration de l'offre de formation et de la communauté de pensée et d'action des dirigeantes et des dirigeants, ceux des collèges comme ceux de l'Université, des formatrices, des formateurs, des enseignantes et des enseignants. ■

lise.st-pierre@usherbrooke.ca
danielle.raymond@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M., « Les professionnalités des formateurs MAPPEN », *Recherche et formation*, n° 32, 1999, p. 45-64.
- BROSSARD, L., « Dossier – L'animation et le soutien : des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie », *Vie pédagogique*, n° 91, 1994, p. 15-38.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 2000, 100 p.
- DÉLÉGATION COLLÉGIALE ET DIRECTION DE PERFORMA, *PERFORMA et les collèges : l'heure d'un choix renouvelé. Rapport d'enquête auprès des partenaires de PERFORMA*, Sherbrooke, PERFORMA, 2000. 10 p.
- DENIS, G. et S. DUCHARME, « PERFORMA : une réalité à la mesure de l'utopie ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, 1988, p. 24-27.
- GINGRAS, P.-É., « Le perfectionnement des enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 1993, p. 5-8.
- GINGRAS, P.-É., *Une appréciation prospective de PERFORMA. Rapport de recherche*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1993, 108 p.
- LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C., DOUDIN, P. A., MARTIN, D., *La formation continue – De la réflexion à l'action*, Collection Éducation-Recherche, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, 239 p.
- LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, PERFORMA, 1999, 96 p.
- MALOUIN, J., « Le modèle PERFORMA : formation et perfectionnement des enseignantes et des enseignants du secteur collégial », *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, (L. P. Boucher, M. L'Hostie, dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 187-199.
- PAILLÉ, P. et P. VALLIÈRES, *Évaluation périodique des programmes de diplôme et de maîtrise en enseignement*, Rapport, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2003. 72 p.
- RAYMOND, D., *Qu'est-ce qu'enseigner ?*, documentation de PERFORMA, 2001. 40 p.
- RAYMOND, D., *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, 164 p.
- ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1976. 286 p.
- ST-PIERRE, L., *À la recherche d'une formation pédagogique pertinente pour les formateurs au postsecondaire : les programmes de PERFORMA*, communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Sherbrooke, mai 2003.
- ST-PIERRE, L. et D. RAYMOND, « Développement professionnel du personnel enseignant et développement institutionnel des collèges. Quelles complémentarités ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2, 2003, p. 15-19.
- SOLAR, C., « Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée », *La formation continue : de la réflexion à l'action* (L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, D. Martin, dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 9-42.
- STRINGER, G., *Histoire de PERFORMA. Un programme d'études innovateur à l'Université de Sherbrooke. Des origines à 1983*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1996, 193 p.

Lise ST-PIERRE cumule plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et comme conseillère pédagogique au cégep de Baie-Comeau, de même qu'à titre de personne-ressource pour PERFORMA. Elle est maintenant professeure à la faculté d'éducation et membre du CÉRES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche et d'enseignement portent sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale.

Professeure agrégée au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, Danielle RAYMOND est responsable des programmes de deuxième cycle à PERFORMA. Ses objets et intérêts de recherche comprennent la socialisation professionnelle des enseignantes et des enseignants, le rôle des préconceptions détenues par les futurs enseignants dans la formation initiale ainsi que l'utilisation d'approches biographiques en recherche sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Elle est membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).