

## La formation des enseignants et des enseignantes du collégial

▲ Réflexions autour de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation ▼

*Le thème du présent dossier\* aborde une question d'actualité qui suscite la discussion : la formation des enseignants et des enseignantes du collégial. Le point de départ de la réflexion qui vous est proposée réside dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, paru en mai dernier et intitulé La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu, dont nous avons fait paraître des extraits dans le dernier numéro de Pédagogie collégiale. Ce dossier thématique vise moins à apporter des réponses qu'à mettre en relief les enjeux et à présenter un éventail de points de vue. Sept groupes importants du milieu collégial – les trois fédérations syndicales d'enseignantes et d'enseignants (la FNEEQ, la FAC et la FEC), la Fédération étudiante collégiale du Québec, PERFORMA, la Fédération des cégeps et l'AQPC – ont répondu à l'invitation que Pédagogie collégiale leur a lancée de faire connaître leur position par rapport à l'avis du CSÉ. L'ensemble des textes offrent un premier portrait global des réactions du milieu collégial sur le sujet.*

\* Jacques Laliberté et Jacques Boisvert ont collaboré étroitement à la conception et à la réalisation de ce dossier.

Pierre PATRY, président de la **Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec** (CSN), reconnaît que la pratique enseignante évolue mais il ne croit pas que cela justifie obligatoirement une révolution dans la formation du personnel enseignant du collégial ; même s'il est en accord avec certains points de l'avis, il préconise d'abord et avant tout une solide formation disciplinaire. La **Fédération autonome du collégial**, dans sa position élaborée par Guy DESMARAIS, Jean-Claude DRAPEAU et Renée-Claude LORIMIER, met en cause le caractère obligatoire de la formation psychopédagogique ; elle considère que le CSÉ, en insistant autant sur la compétence à enseigner, réduit le rôle de spécialistes disciplinaires du personnel enseignant du collégial. La **Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep** (CSQ), dans un texte rédigé par Nicole FORTIN, fait notamment état des bouleversements qui ont amené des modifications dans la façon d'enseigner ; tout en rejetant le caractère obligatoire d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, elle mentionne plusieurs conditions minimales à rattacher à cette obligation si celle-ci devenait effective.

La **Fédération étudiante collégiale du Québec**, dans un texte signé par Étienne DOUCET, souligne que, globalement, l'avis recoupe étroitement ses positions ; très enthousiaste au regard des orientations et des pistes d'action que présente le CSÉ dans l'avis, la FECQ approuve notamment les deux premières recommandations portant sur le recours à un référentiel commun de compétences et sur la nécessité d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial. Le directeur de PERFORMA, M. Daniel HADE, insiste quant à lui sur l'importance de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et sur le maintien du caractère volontaire de la participation aux activités de formation ; il décrit le *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial* (MIPEC) qu'il présente comme l'une des « modalités d'acquisition » de formation dont parle le CSÉ dans son avis.

Sous la forme d'un communiqué qui rapporte entre autres les propos de son président-directeur général, M. Gaëtan BOUCHER, la **Fédération des cégeps** déclare partager complètement l'analyse du Conseil sur l'importance des compétences pédagogiques dans la fonction enseignante au collégial, d'autant plus si l'on prend en compte les nombreux changements qui ont marqué le réseau collégial et la nécessité de préparer la relève enseignante. Pour sa part, l'**Association québécoise de pédagogie collégiale** souligne que cette question de la formation du personnel enseignant du collégial la préoccupe depuis longtemps, comme en témoignent le contenu de ses nombreux colloques, les articles publiés dans *Pédagogie collégiale* dont elle est l'éditrice, ainsi que les idées avancées dans deux de ses mémoires officiels portant sur la qualité de la formation et l'enseignement au collégial.

Ce premier volet du dossier thématique sur la formation des enseignantes et des enseignants du collégial se termine par la présentation de références sur la question. Jacques LALIBERTÉ, avec la collaboration de Paul FORCIER, soumet une liste d'une trentaine d'articles publiés dans *Pédagogie collégiale* qui recourent plusieurs des sujets abordés dans l'avis du CSÉ.



## *La FNEEQ et la formation du personnel enseignant de l'ordre collégial*

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ (CSN)] représente 23 500 membres, soit 14 000 enseignantes et enseignants de cégep répartis dans 34 syndicats, 8 000 chargées et chargés de cours dispensant leur enseignement dans 10 établissements universitaires et 1 500 personnes œuvrant dans 26 établissements d'enseignement privé. De plus, la FNEEQ (CSN) est affiliée à la Confédération des syndicats nationaux (CSN), laquelle représente 250 000 membres dans plus de 2 000 syndicats et ce, dans toutes les sphères d'activité, tant dans les secteurs public que privé.

### **INTRODUCTION**

En mai 2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) rendait public un avis adressé au ministre de l'Éducation intitulé *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. En préparation de cet avis, la Commission de l'enseignement collégial du CSÉ avait consulté nombre de groupes et d'individus. C'est donc dans ce contexte que la Commission de l'enseignement collégial avait entendu la FNEEQ (CSN) le 28 janvier 1999. Dans les lignes qui suivent, j'expose une synthèse des positions défendues par la FNEEQ (CSN) lors de cette consultation ainsi que les grandes lignes de notre réaction lors de la parution de l'avis.

### **QUELQUES REMARQUES PRÉLIMINAIRES**

Il faut d'abord se rappeler qu'en décembre 1997, le CSÉ publiait un avis intitulé *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Celui-ci pavait la voie aux travaux du CSÉ en matière de formation du personnel enseignant au collégial, plus particulièrement en ce qui a trait aux recommandations concernant l'appropriation par les enseignantes et les enseignants de la mise en œuvre de la réforme et des enjeux reliés à la qualification enseignante. Par ailleurs, lors de la publication de cet avis, la FNEEQ (CSN) avait été très critique à son égard. Elle déplorait qu'il ne tienne aucunement compte de l'expertise des enseignantes et des enseignants ni du travail collectif qui s'est toujours fait depuis la création des cégeps.

*Pierre Patry*  
*Président de la FNEEQ*



La FNEEQ (CSN) est plutôt d'avis que les enseignantes et les enseignants du collégial ont développé un véritable professionnalisme collectif. Ils participent activement à la vie départementale, à la Commission des études et aux différents comités de programme. Un grand nombre de professeurs participent à des activités parascolaires telles que des conférences, des tables rondes, des colloques, des stages à l'étranger, etc.

Cela ne signifie pas que nous nous fermons les yeux et que nous prêchons l'immobilisme. La pratique enseignante n'est pas figée, elle évolue. À l'instar du Conseil, la FNEEQ (CSN) observe l'apparition de certains phénomènes dans le réseau collégial qui pourraient commander des ajustements quant au perfectionnement et aux ressources allouées. Ils ne justifient cependant pas obligatoirement une révolution dans l'ensemble de nos pratiques et dans la formation des enseignantes et des enseignants. Plusieurs pistes sont possibles. Nous pourrions, entre autres choses, favoriser l'acquisition de notions de didactique intégrées à la formation disciplinaire dispensée à l'université. Le but visé est la qualité de l'éducation. C'est donc dans cette perspective que nous devons aborder la formation du personnel enseignant au collégial.

### **LES CHANGEMENTS AYANT AFFECTÉ LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

L'implantation de la réforme constitue le principal changement vécu dans les cégeps au cours des dernières années. Celle-ci instaure une nouvelle approche de révision des programmes

et prévoit un nouveau partage des responsabilités entre le Ministère et les établissements. En effet, tous les programmes techniques doivent être révisés par compétences selon un processus d'élaboration lourd et complexe, dont les professeurs sont trop souvent exclus. À cela s'ajoutent l'épreuve uniforme de français ou d'anglais langue maternelle ainsi que des activités synthèses de programme. De plus, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial évalue les programmes d'études et les nombreuses politiques institutionnelles d'évaluation (programmes, apprentissages et gestion des ressources humaines).

Réalisée dans un contexte de diminution des ressources sans précédent, la réforme alourdit la tâche des enseignantes et des enseignants par tous les changements qu'elle impose. Les enseignantes et les enseignants ont par ailleurs réalisé le travail qui s'ensuivit et ont revendiqué à cet égard des modifications à leur convention collective en vue de rendre celle-ci plus conforme aux réalités actuelles du collégial. Ainsi, lors de la dernière ronde de négociation, nous avons obtenu la mise en place de comités de programme, lesquels n'handicapent en rien les responsabilités déjà dévolues aux départements. Les enseignantes et les enseignants de cégep continuent donc de démontrer leur volonté pour le développement d'un professionnalisme collectif.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants n'ont d'autre choix que d'intégrer les nouvelles technologies à leur enseignement. Sans considérer les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme la panacée à tous les maux de la profession enseignante, celles-ci deviennent incontournables. Toutefois, des conditions favorables doivent présider à leur intégration. Tout d'abord, le ministère de l'Éducation et les collèges devraient fournir à chaque enseignante ou à chaque enseignant le matériel informatique dont il a besoin pour accomplir ses tâches, ce qui est loin d'être le cas actuellement. Ensuite, puisque les TIC évoluent constamment, toute implantation de ces techniques devrait s'accompagner de mesures de perfectionnement en cours d'emploi.

La diversification des effectifs étudiants influe en outre sur le travail des enseignantes et des enseignants. En effet « la clientèle » est de plus en plus hétérogène en matière d'âge, de composition ethnique, d'acquis scolaires et en ce qui concerne le rapport aux études. Le travail rémunéré des élèves a pris un essor fulgurant au cours des dernières années. La problématique de l'encadrement se pose avec acuité. Les enseignantes et les enseignants doivent être mieux soutenus dans ce travail. Les coupes budgétaires des dernières années dans le personnel enseignant et dans les autres catégories de personnel ont rendu ce travail, pourtant essentiel, complexe à accomplir.

## LA SPÉCIFICITÉ DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Avant de conclure sur les particularités du contenu d'une formation jugée pertinente pour enseigner au collégial, il est important de cerner la spécificité de cet ordre d'enseignement. Lors des États généraux sur l'éducation (1996), la FNEEQ (CSN) a réaffirmé la nécessité de maintenir cet ordre d'enseignement. Selon nous, la cohabitation des programmes préuniversitaires et techniques ainsi que la formation générale commune à tous sont des acquis à préserver. Les cégeps doivent conserver leur double vocation : transmettre une culture générale et donner une formation spécialisée qui prépare au marché du travail et à l'université.

À l'occasion d'un exposé à l'assemblée générale de PERFORMA, M. Claude Lessard tentait de cerner la spécificité de l'enseignement supérieur :

*« Le postsecondaire se différencie du primaire et du secondaire en ce que le rapport au savoir n'en est pas exclusivement un de transmission, mais aussi et surtout de critique, d'innovation et de production. [...] on s'attend à ce que les professeurs du postsecondaire organisent, synthétisent et produisent un savoir critique, nouveau, porteur de changements, qu'on leur reconnaît traditionnellement une grande autonomie individuelle et collective dans l'organisation de l'enseignement et la recherche<sup>1</sup>. »*

Il ajoute :

*« En général, l'expertise du professeur n'est pas contestée : elle repose sur une longue formation, des diplômes supérieurs et des rituels d'insertion professionnelle exigeants. Le bon professeur est certes un excellent communicateur, un maître instruit, à la fine pointe des connaissances produites dans son domaine, que celles-ci soient produites par lui-même ou par ses collègues<sup>2</sup>. »*

La FNEEQ (CSN) souscrit à cette analyse qui, d'après elle, milite en faveur de l'importance que revêt l'aspect disciplinaire de l'enseignement collégial. Il s'avère donc important de reconnaître la spécificité de la profession enseignante au collégial qui doit reposer essentiellement sur le savoir disciplinaire, lequel n'exclut pas le souci pédagogique. Pour FNEEQ (CSN), une bonne formation dans une discipline devrait inclure une dimension épistémologique qui ne peut s'acquérir qu'à travers le savoir disciplinaire.

1. Cité dans *La formation du personnel enseignant de l'ordre collégial*, Avis de la FNEEQ (CSN), à l'occasion de la consultation de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation, février 1999, p. 11.

2. *Ibid.*

## *L'AVIS DU CSÉ SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL*

Nous avons étudié l'avis du CSÉ paru en mai dernier à la lumière des positions présentées ci-dessus. Nous nous sommes alors réjouis de l'importance que le CSÉ a accordée à la formation disciplinaire des professeurs du collégial. De plus, nous avons été heureux de constater que le CSÉ reconnaît l'enseignement collégial comme partie intégrante de l'enseignement supérieur. Nous avons aussi accueilli positivement le fait que le CSÉ interpelle les universités afin qu'elles introduisent une dimension épistémologique dans leur formation disciplinaire pour les étudiantes et les étudiants qui se dirigent vers l'enseignement supérieur.

Toutefois, la FNEEQ (CSN) s'est dite en désaccord avec les propositions du CSÉ qui prévoient l'obligation d'une formation professionnelle initiale comme condition d'accès à la permanence, l'obligation de formation continue pour les enseignantes et les enseignants déjà en place et l'introduction de nouveaux statuts d'emploi. L'histoire même de la formation enseignante dans les cégeps n'en démontre pas la pertinence.

La FNEEQ (CSN) préconise plutôt une solide formation disciplinaire. Par la suite, il faut répondre aux besoins de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, aux plans didactique, technologique, disciplinaire ou autres. Quand les possibilités de perfectionnement existent réellement, les enseignantes et les enseignants s'en prévalent, faisant ainsi preuve d'un grand professionnalisme. ▣

fneeq@videotron.net

*Pierre PATRY enseigne les mathématiques au cégep de Saint-Félicien. Militant syndical depuis le milieu des années 80, il est président de la FNEEQ (CSN) depuis 1997 après y avoir occupé le poste de secrétaire général pendant six ans.*

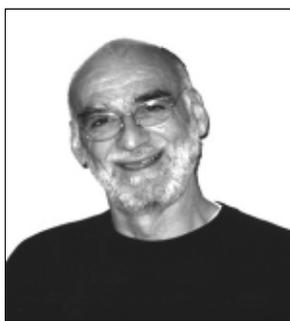


# *Réaction de la FAC à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la formation du personnel enseignant au collégial : Vers une déformation de l'enseignement collégial*



*Guy Desmarais*

*Vice-président aux communications*



*Jean-Claude Drapeau*

*Vice-président à la pédagogie*



*Renée-Claude Lorimier*

*Responsable des dossiers pédagogiques*

La Fédération autonome du collégial (FAC) regroupe dix-huit (18) syndicats, soit 4 000 enseignantes et enseignants du secteur collégial, tant francophone qu'anglophone, de toutes les régions du Québec.

Dès sa fondation, en 1988, la FAC s'est donné comme principaux buts la défense et le développement des intérêts économiques, sociaux, pédagogiques et professionnels du personnel enseignant qu'elle représente.

Deux traits distinctifs la caractérisent. D'une part, ce sont des enseignants élus qui occupent les fonctions organisationnelles – lesquels enseignants doivent, au terme de quatre années consécutives de travail syndical, retourner à l'enseignement. D'autre part, action syndicale et action pédagogique sont intimement liées dans les réalisations et le discours de la FAC.

C'est forts de cette symbiose entre le discours pédagogique et l'activité syndicale que nous déposons cette réaction à l'avis *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu* du Conseil supérieur de l'éducation.

Au cours des derniers mois, le paysage de l'enseignement collégial s'est quelque peu modifié. L'élaboration de plans de réussite par les directions de collèges, l'application de la nouvelle convention collective des enseignantes et des enseignants, qui introduit enfin l'approche programme, ainsi que la démarche d'autoévaluation institutionnelle initiée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial en sont des exemples patents.

C'est à la lumière de cette évolution du milieu collégial que doit être analysée la recommandation, au cœur de cet avis, d'une obligation faite aux enseignantes et aux enseignants de détenir, selon des modalités d'application variables, une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial. Selon la Fédération autonome du collégial (FAC), le document du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) nous sollicite par la vision du réseau collégial et de l'enseignement qu'il colporte et par la place et le rôle qu'il réserve aux enseignantes et aux enseignants des collèges.

## *De la formation psychopédagogique obligatoire*

En fait, proposer l'obligation d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial relève davantage d'une position théorique que d'une prise en compte réelle des

problématiques complexes et multiples qui nous interpellent pour maintenir le réseau collégial et y conserver un enseignement disciplinaire de qualité.

La FAC considère que l'acquisition obligatoire de cette formation, que nous qualifierons de formation psychopédagogique, entraîne un problème d'équité en matière d'emploi dans la mesure où l'obtention de celle-ci doit être préalable à l'acquisition de la permanence. Cette iniquité est d'ailleurs telle que, pour la contourner, le CSÉ affirme que « les membres du personnel enseignant actuellement en emploi devraient aussi être tenus de faire l'examen de leur pratique au regard des compétences recherchées pour l'enseignement au collégial, de procéder aux ajustements découlant de cet examen et de témoigner formellement de leurs activités de formation dans leurs plans personnels de développement professionnel<sup>1</sup>. »

Cette insistance sur l'obligation d'une formation psychopédagogique porte en elle les germes d'une dévalorisation systématique du travail des enseignantes et des enseignants du collégial. Ainsi, malgré les précautions d'usage prises par le CSÉ, celui-ci ne croit plus que la compétence disciplinaire soit la base de l'enseignement collégial. Cette idée repose sur le préjugé que la formation disciplinaire initiale est incomplète. Elle entretient également l'illusion qu'une formation psychopédagogique, grâce à d'obscures vertus magiques, assure *illico* à tous ceux qui s'y frottent de plus grandes compétences. Dans un contexte d'augmentation de la tâche, liée dans bien des cas à l'accroissement du nombre d'élèves dans les cours, ne cherche-t-on pas tout simplement à transformer les enseignantes et les enseignants en gestionnaires de classes ?

En d'autres termes, le Conseil fabrique et cherche à vendre le moule, appelé « référentiel commun », d'une formation psychopédagogique qui devrait permettre à une personne possédant une formation disciplinaire d'acquiescer le plein statut de professeur. En venant supplanter la maîtrise disciplinaire, le référentiel commun s'inspire d'un modèle par compétences qui privilégie le savoir-faire en enseignement.

Selon la FAC, le jumelage de l'approche par compétences et de la formation psychopédagogique fera en sorte que la compétence transdisciplinaire se substitue à la maîtrise disciplinaire. En privilégiant ce modèle fondé sur la compétence à enseigner, le CSÉ laisse tomber le rôle de spécialistes disciplinaires, propre aux établissements d'enseignement supérieur, qu'assurent depuis toujours les enseignantes et les enseignants du collégial.

Poussons encore plus loin le scénario. Le CSÉ fait grand état de « l'engagement institutionnel<sup>2</sup> » des enseignantes et des

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant au collégial, un projet collectif enraciné dans le milieu*, Avis au ministre de l'Éducation, mai 2000, p. 86.

2. *Ibid.*, p. 43.

enseignants qu'il identifie comme une compétence recherchée pour ces derniers. Même qu'il souhaite que le personnel enseignant puisse « apporter sa contribution à un ensemble de tâches collectives, tout en étant *fidèle* aux objectifs institutionnels<sup>3</sup>. » Le Conseil souhaiterait-il donc que les enseignantes et les enseignants du collégial se métamorphosent en professionnels de l'enseignement affectés, selon les vicissitudes de chaque collège, aux tâches les plus diverses ?

À coup sûr, le Conseil réclame la mise en place d'une corporation professionnelle des enseignantes et des enseignants qui serait responsable d'établir des normes de compétences en vue d'élargir et d'uniformiser la définition de l'acte d'enseigner.

Il est clair que notre propos n'est pas de discréditer la formation psychopédagogique, mais de relever les licences que s'autorise le CSÉ en son nom. Soulignons d'ailleurs que la FAC a toujours soutenu que l'utilité de l'acquisition de compétences pédagogiques aux fins de l'enseignement collégial ne fait aucun doute. Cependant, celles-ci peuvent être obtenues sur une base volontaire avant ou après l'entrée en emploi, en complément de la formation disciplinaire, seule préalable à l'embauche.

D'ailleurs, la « richesse pédagogique remarquable » de l'enseignement collégial, que le CSÉ reconnaissait en 1995 comme « un acquis important<sup>4</sup> », a pu se développer depuis la création des cégeps, même si le personnel enseignant n'était recruté que sur la base de la compétence disciplinaire. Ce sens poussé du professionnalisme est toujours présent chez les enseignantes et les enseignants des cégeps qui s'adonnent en grand nombre, et sur une base volontaire, à des activités de perfectionnement et de recherche. À ce sujet, il est pour le moins étonnant que le CSÉ ne connaisse pas les qualifications professionnelles réelles des enseignantes et des enseignants de collèges. Tout en admettant que l'engagement des enseignantes et des enseignants a été « substantiel », le Conseil affirme pourtant que « les résultats demeurent insuffisants<sup>5</sup> ». Tout compte fait, il serait opportun de se demander sur quoi se fonde alors le Conseil pour recommander l'obligation de la formation psychopédagogique comme préalable à l'embauche ou à l'octroi de la permanence ?

## *Les enseignantes et les enseignants sur la ligne de front*

Quelques mois après la publication de l'avis, nous constatons que la réforme qui s'amorce au primaire, les modifications

3. *Ibid.*, p. 43. C'est nous qui soulignons.

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, 1995, p. 84.

5. Conseil supérieur de l'éducation. *La formation du personnel enseignant au collégial, un projet collectif enraciné dans le milieu*, Avis au ministre de l'Éducation, mai 2000, p. 19.

au financement des universités et la mise en place des plans de réussite aux autres ordres d'enseignement convergent vers un même objectif : revendiquer l'efficacité du système public en en appelant à la responsabilité individuelle et collective des intervenants en éducation.

Dans cette logique du rendement, de la compétitivité et de l'imputabilité, les enseignantes et les enseignants sont plus que jamais au banc des accusés. Ainsi, c'est sans étonnement que nous lisons dans cet avis des propos accusant les conventions collectives des enseignantes et des enseignants de ne pas favoriser les ajustements utiles des mécanismes et des structures en place<sup>6</sup>. Or, tenir les professeurs syndiqués pour responsables des difficultés d'application du « nouveau » est un moyen commode d'ignorer l'engagement des enseignantes et des enseignants dans l'approche programme et dans les révisions de programmes, et ce, malgré un contexte de compressions budgétaires importantes.

En somme, le « verdict » du CSÉ est impitoyable : les enseignantes et les enseignants du collégial ne sont plus suffisamment compétents pour répondre aux attentes croissantes du marché du travail, et la réussite scolaire des élèves n'est liée qu'aux compétences psychopédagogiques de leurs professeurs.

## Conclusion

Cet avis nous laisse malheureusement un goût amer. D'une part, il vient confirmer le modèle du cégep-PME qui se doit d'offrir un rendement quantitatif supérieur. D'autre part, il dévalue le travail professionnel des enseignantes et des enseignants. En effet, comment ne pas sursauter quand l'avis affirme que des pressions nouvelles sont exercées sur les professeurs pour « mieux soutenir la réussite des élèves<sup>7</sup> », suggérant ainsi que les préoccupations concernant la réussite sont une invention du nouveau millénaire ! Étrangement aussi, l'avis du Conseil ne retient aucun défi pour les enseignantes et les enseignants même si nous sommes les premiers concernés par tous ces changements. Faut-il s'étonner du degré de considération qu'il a à notre égard ?

En outre, l'avis du CSÉ manque de réalisme à plusieurs égards, notamment lorsqu'il traite de perfectionnement, de recherche et d'insertion professionnelle. À ce sujet, nous rappellerons que, depuis 1991, la FAC a toujours demandé que le perfectionnement et la recherche fassent partie intégrante de la tâche des enseignantes et des enseignants. Cependant, force est de reconnaître qu'il n'existe aucune volonté, ni gouvernementale ni ministérielle, de favoriser la création d'une véritable politique de perfectionnement continu. En effet, les possibilités de

perfectionnement et de recherche ont fondu comme neige au soleil avec les importantes compressions budgétaires des dernières années.

De même, les propositions de créer les fonctions de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé et de personne chargée d'enseignement nous apparaissent comme de merveilleuses idées dont on entrevoit mal la concrétisation, compte tenu du refus du gouvernement d'injecter de nouvelles ressources. La FAC revendique l'établissement d'un système de mentorat depuis 1992. Cependant, jamais nous n'avons reçu de suite à nos demandes.

Finalement, l'avis du CSÉ cautionne le discours du rendement et de la compétitivité. Les objectifs de « qualification », de « réussite » et d'« obligation de résultat<sup>8</sup> » situent bien la logique comptable dont s'inspire le CSÉ. La FAC s'interroge sérieusement sur la portée de cette réussite qui privilégie une qualification à l'emploi aux dépens de l'idéal d'une société démocratique. C'est ce que nous appelons l'école utilitariste. La FAC refuse de souscrire à cette vision réductrice qui asservit l'école aux impératifs du marché. ❏

jacynthe@lafac.qc.ca

*Guy DESMARAIS enseigne l'histoire au collège de Rosemont depuis 1990. Vice-président du syndicat des professeurs de 1996 à 1998, il était responsable des dossiers pédagogiques et de l'information. En 1998, il se joint à l'équipe de négociation de la Fédération autonome du collégial dont il devient le vice-président aux communications et au développement en juin 2000.*

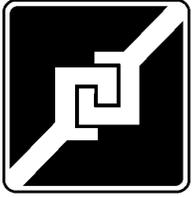
*Jean-Claude DRAPEAU enseigne l'éducation physique au cégep de Rimouski depuis 1971. En plus de son baccalauréat en enseignement de cette discipline, il détient un certificat PERFORMA en enseignement collégial. Il a coordonné l'exécutif de son syndicat durant quatre ans et il occupe, pour une cinquième année, le poste de vice-président à la pédagogie à la Fédération autonome du collégial.*

*Renée-Claude LORIMIER enseigne en français au collège Lionel-Groulx. Elle possède un certificat en andragogie en plus de son baccalauréat disciplinaire. Vice-présidente du syndicat des enseignantes et des enseignants du collège Lionel-Groulx en 1998-1999, elle est, depuis 1999, responsable des dossiers pédagogiques à la Fédération autonome du collégial.*

6. *Ibid.*, p. 11.

7. *Ibid.*, p. 7.

8. *Ibid.*, p. 7.



## *La formation professionnelle des enseignants et la FEC (CSQ)*

La Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (CSQ) regroupe sept syndicats et compte quelque 2000 membres. Elle a été créée et affiliée à la Centrale des syndicats du Québec en 1968, soit en même temps que la création des cégeps. Les principes de respect de l'autonomie des syndicats et de la démocratie syndicale qui ont présidé à sa fondation, dans une fédération dédiée exclusivement aux enseignantes et enseignants des cégeps et affiliée à une centrale vouée principalement à l'éducation, font la marque de la FEC (CSQ).

*Le Conseil général considère que la très grande partie des recommandations du CSÉ est conforme aux positions que la FEC a défendues lors de la présentation de son mémoire sur la formation professionnelle des enseignants ;*

*Cependant, le Conseil général réitère son opposition au caractère obligatoire de la formation pédagogique et s'oppose aussi au caractère obligatoire du plan de développement professionnel des enseignants ;*

*Le Conseil général recommande aux syndicats de consulter leur assemblée sur les deux résolutions précédentes formulées à titre de recommandations.*

Conseil général de la FEC  
31 mai 2000

Ce bref jugement porté sur l'avis du CSÉ sur la formation professionnelle des enseignants du collégial masque une longue démarche entreprise par notre Fédération dès septembre 1998, le CSÉ ayant alors annoncé une consultation sur cette question. Dès le début de cette année scolaire, nous formions un comité *ad hoc*, composé de représentants de tous nos syndicats affiliés, qui devait réfléchir sur cette question et faire des recommandations aux instances et aux membres en vue de la rédaction de notre mémoire. Avant la première réunion du comité, ses membres avaient consulté plusieurs de leurs collègues à partir des questions soulevées par le CSÉ. Vers la fin d'octobre, après une série de réunions, le comité remettait ses recommandations au Conseil général qui les soumettait aux assemblées générales. Ce n'est que suite à cette démarche que le Conseil général adoptait une série de résolutions qui devaient constituer l'ossature du mémoire de la FEC.

Le débat ne fut pas facile. En effet, si la majorité considérait que la formation professionnelle propre à l'enseignement est



*Nicole Fortin*  
*Conseillère à la FEC*

importante, que de multiples facteurs nouveaux rendent la profession de plus en plus complexe, plusieurs craignaient qu'en mettant le moindre accent sur la nécessité de l'acquérir, surtout en début de carrière, on dût sacrifier une formation plus approfondie dans la discipline d'enseignement. Par ailleurs, dans le contexte de compressions budgétaires que nous vivions alors, tous et toutes pensaient qu'ils auraient à assumer, sans beaucoup de soutien, le fardeau de cette formation, qu'elle soit exigée avant l'engagement ou en cours d'emploi. On craignait aussi que cette nouvelle exigence ajoute un obstacle de plus à l'accès déjà difficile à la permanence. Enfin, les collègues éloignés, qui ont des problèmes de recrutement, ne voyaient pas comment on pouvait exiger une formation pédagogique préalable, notamment pour le secteur technique.

### *Des changements qui modifient la profession*

Cela dit du caractère obligatoire de la formation professionnelle propre à l'enseignement, les réflexions du comité et la démarche de consultation ont permis de nuancer largement notre avis sur cette question. Nous avons d'abord fait état des nombreux bouleversements intervenus depuis les dix dernières années dans les collèges, qui ont obligé les professeurs à modifier leur façon d'enseigner. Ces changements proviennent autant de facteurs sociaux que des politiques gouvernementales. Parmi les facteurs sociaux, nommons la diversification de la population étudiante, les parcours scolaires différenciés, l'accroissement des pressions sociales en faveur de la réussite, le renouvellement rapide du corps enseignant et, surtout, les nouvelles technologies et la transformation rapide des fonctions techniques sur le marché du travail.

Quant aux politiques gouvernementales, le renouveau de 1993 a marqué une quasi-rupture avec les méthodes d'enseignement traditionnelles. L'approche par compétences, l'approche programme, l'élaboration locale des activités d'apprentissage, l'épreuve synthèse, l'évaluation des programmes, autant de changements qui ont modifié profondément l'enseignement. Autrefois plus ou moins conçu comme un contrat entre la classe et le professeur, il est maintenant l'affaire de plusieurs équipes, il s'alourdit de nombreuses réunions, il se complexifie par la prise en compte par chacun des enseignants du programme entier de l'étudiant.

Ces changements rapides, ces tâches nouvelles n'ont pas reçu toute la préparation qu'ils méritaient, faut-il le souligner. Les enseignants ont dû le plus souvent assumer, en sus de leur tâche qui s'alourdissait, le poids de l'apprentissage de ces nouvelles façons de faire, en inventer la méthode.

On comprend donc l'intérêt qu'a suscité chez nos membres, même parmi les plus sceptiques, cette consultation du CSÉ. Ce fut, entre autres, l'occasion de préciser leurs besoins en formation. En quoi consisterait cette formation propre à l'enseignement collégial ? Une liste des matières fut proposée qui apparaît dans notre mémoire : les didactiques de l'enseignement et de la discipline, une formation sur les mécanismes d'apprentissage, sur la motivation étudiante, sur l'évaluation des apprentissages, donc tous ces enseignements liés à la fonction normale d'enseignant auxquels on ajoutait des formations plus spécifiquement collégiales : l'évaluation et la gestion des programmes, l'éthique de l'enseignement, l'épistémologie et les applications pédagogiques des TIC. En outre, le comité avait ajouté, pour la tâche de certains enseignants, des compétences en andragogie et en éducation interculturelle.

### *Des programmes de formation souples, variés et adaptés au collégial*

Cependant, ce programme de formation se voulait une simple approximation des besoins. Les membres du comité voulaient ainsi évoquer les acquis de la recherche pédagogique faite par des enseignants des collèges, l'expérience acquise par le programme PERFORMA en matière de formation pédagogique appliquée à l'enseignement collégial, ils voulaient surtout insister sur l'importance d'une formation qui soit propre à l'enseignement collégial et sur la nécessité de la participation des enseignants à l'élaboration d'un éventuel programme de formation propre à l'enseignement collégial. Nous soulignons, en effet, dans notre mémoire, l'absence, dans les facultés d'éducation, d'un tel programme, à l'exception, bien sûr, du programme PERFORMA. Mais celui-ci ne peut être, en aucun cas, considéré comme un programme complet de formation, même si ses multiples expériences peuvent servir d'inspiration.

Bien que nos membres aient privilégié une base commune de formation qui serait offerte à tous les enseignants du réseau et qui serait élaborée conjointement par les universités et les représentants des enseignants, parler d'un programme unique et commun serait fausser leur point de vue. Les besoins sont variés, ne s'appliquent pas uniformément à tous et à toutes. C'est dire que la souplesse est importante, que les besoins en formation disciplinaire ne se terminent pas avec la formation initiale, que les exigences des divers secteurs d'enseignement (préuniversitaire, technique, formation continue) ne sont pas les mêmes et, qu'en conséquence, il faut opter pour des formules souples, accessibles au besoin plutôt que pour une formation unique, pré-programmée et imposée à tous et à toutes.

### *Du caractère obligatoire et des problèmes qu'il soulève*

Ce qui nous amène au caractère obligatoire de la formation propre à l'enseignement collégial. Nous avons déjà mentionné, au début de ce texte, que sur cette question le débat avait été controversé. En fait, la majorité de nos membres s'est prononcée contre cette obligation, quelles qu'en soient les conditions. À qui serait-elle imposée ? Aux nouveaux enseignants ? À tous et à toutes ? Mais, alors, comment obliger le personnel enseignant permanent à acquérir cette formation ? Comment reconnaître leurs acquis d'expérience et leurs nombreux apprentissages en cours de carrière ? Comment s'assurer que cette nouvelle exigence n'interférera pas sur la formation initiale et continue dans la discipline ? Comment faire en sorte que cette exigence ne rende pas encore plus difficile l'accès à la permanence ? Comment éviter les problèmes de recrutement pour les collèges éloignés ? Si cette formation doit se faire en début de carrière et non avant l'engagement, comment ne pas alourdir davantage la tâche des nouveaux enseignants ? Et, surtout, dans une conjoncture de compressions budgétaires et étant entendu que les collèges ont, depuis 1993, pleine compétence en matière d'engagement et de gestion du personnel, quels seraient les moyens déployés pour soutenir cette exigence ?

Face à toutes ces questions, nous l'avons dit, nos membres ont décidé de rejeter l'idée d'une formation professionnelle obligatoire propre à l'enseignement collégial. Cependant, ils ont prévu le cas où, malgré toutes leurs objections, cette recommandation serait faite par le CSÉ. Des conditions minimales ont été posées qui devraient être attachées à cette obligation :

- ♦ Que cette formation ne soit pas un critère incontournable de recrutement mais, qu'à compétence disciplinaire égale, on favorise le candidat ayant aussi une formation propre à l'enseignement ;
- ♦ Que la formation soit offerte en cours d'emploi et qu'elle soit adaptée à l'enseignement collégial ;

- ◆ Que l'obligation s'applique aussi bien pour les permanents que pour les précaires mais qu'il y ait, pour tous et pour toutes, un système de reconnaissance des acquis ;
- ◆ Que le temps passé en formation soit reconnu dans le calcul de la charge des enseignants ;
- ◆ Que le MEQ et les collèges accordent le financement nécessaire et une organisation du travail adaptée à cette obligation.

Voilà qui résume brièvement les principaux éléments de notre mémoire au CSÉ. En relisant les recommandations du CSÉ, on se rendra compte des convergences évidentes qui existent entre celles-ci et les recommandations de notre mémoire, y compris en ce qui concerne les conditions qui devraient être attachées à une formation à caractère obligatoire.

Nous n'avions pas abordé la question du plan de développement professionnel comme tel, sinon que nous avons insisté sur l'importance du caractère continu de la formation offerte aux enseignants. Cette obligation, recommandée par le CSÉ, nous paraît trop intimement liée à des politiques d'évaluation qui relèvent du contrôle, de la bureaucratie et de la sanction pour que nous y acquiescions. Nous sommes pour une gestion du personnel qui respecte l'autonomie professionnelle de toutes et de tous et nous croyons fermement que les enseignants des cégeps méritent amplement cette attitude de confiance.

En conclusion à cet article, il convient de souligner de nouveau que nos membres auront à se prononcer une fois de plus sur cette question durant la session d'hiver (Voir les résolutions du Conseil général de la FEC en exergue à ce texte). ❏

fortin.nicole@csq.qc.net

*Nicole FORTIN, politologue, est conseillère à la FEC et attachée à l'information et aux dossiers touchant l'éducation et les affaires professionnelles. Elle prépare actuellement une analyse-bilan de l'évolution de l'enseignement collégial depuis 1993 en vue du Congrès de la FEC (CSQ) qui se tiendra en juin prochain.*



# *La FECQ et la formation du personnel enseignant du collégial : un projet qui lui tient à cœur*

*Étienne Doucet*

*Vice-président aux affaires collégiales*

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe plus de 90 000 étudiants, des secteurs collégiaux préuniversitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiants et des étudiantes des collèges du Québec, en tant qu'étudiants et citoyens. L'accessibilité universelle à tous les paliers de l'éducation à un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études postsecondaires, peu importe leur condition socioéconomique ou celle de leurs parents. De plus, la mission première de la FECQ est axée sur la cause sociale des jeunes Québécois.

À la suite de la publication de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé « La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu », la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) tient à relever les éléments marquants de l'avis et à faire connaître son point de vue sur ce dossier. Soulignons que, de façon générale, cet avis recoupe étroitement les positions de la FECQ.

## *Les particularités du collégial*

Le premier chapitre offre un point de vue très intéressant sur des particularités de l'enseignement au collégial. On met en relief le fait que la pratique de l'enseignement se complexifie et se professionnalise. Il est notamment question de l'hétérogénéité croissante des besoins des élèves et des mesures du renouveau de l'enseignement collégial qui ont pour effet de complexifier la tâche professorale. Les exigences minimales de formation requises pour enseigner à cet ordre d'enseignement pourraient être relevées de manière à mieux répondre aux besoins réels de l'enseignement collégial. La FECQ trouve effectivement qu'il existe un écart important entre ce qui est officiellement exigé pour enseigner et les exigences réelles de la pratique.

L'importance d'améliorer les conditions de formation du personnel enseignant est reliée à la problématique suivante : les programmes universitaires devraient aussi qualifier leurs étudiants au plan de la formation pédagogique pour l'enseignement collégial, que ce soit en même temps que la formation disciplinaire ou après celle-ci. Nous pouvons cependant nous réjouir car certaines universités élaborent des programmes de formation mieux adaptés aux réalités du collégial, et plusieurs collèges offrent une formation initiale au nouveau personnel enseignant pour faciliter leur insertion professionnelle.

## *La formation pédagogique au secondaire et à l'université*

Le deuxième chapitre aborde les modalités de formation et de soutien pédagogiques du personnel enseignant qui œuvre au secondaire et à l'université. L'application varie beaucoup d'un ordre d'enseignement à l'autre. On relève, en premier lieu, les tendances en formation des maîtres au secondaire qui allongent la durée des études, un phénomène observé partout dans le monde. Concrètement, cela se définit par une préoccupation accrue pour la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement, en plus de l'importance accordée à la formation pratique. Le renouvellement de la contribution des universités accentue cette tendance, en particulier avec le nouveau partenariat entre les enseignantes et enseignants d'expérience et les universités dans la conception des programmes universitaires de formation pédagogique.

Par ailleurs, des modèles de soutien à la formation pédagogique se développent pour celles et pour ceux qui se destinent à l'enseignement universitaire. D'autre part, même si une percée de la réflexion pédagogique demeure un objet de controverse, la FECQ constate un progrès dans les mesures de soutien à l'enseignement universitaire à l'intention des professeures et des professeurs en exercice.

## Les compétences recherchées

Le troisième chapitre débute par la définition du concept de compétence tirée d'un essai de Guy Le Boterf<sup>1</sup>. Cette conception de la compétence rejoint étroitement les positions de la FECQ, dans l'optique où elle favorise une formation qui a du sens pour les élèves, autant au plan de la réussite scolaire qu'à celui de la réussite sociale et professionnelle : c'est une conception qui ouvre sur la perspective d'un collègue « milieu de vie », notamment par une plus grande articulation entre le scolaire et le parascolaire<sup>2</sup>.

Par la suite, les champs de compétences exprimant les visées de formation sont présentés en quatre grandes lignes directrices. Tout d'abord, il y a la maîtrise de sa discipline ou de sa spécialité professionnelle, ainsi que le développement et l'application des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et le développement des élèves. La troisième ligne directrice porte sur l'importance d'entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative. Le quatrième champ de compétences est relié à la maîtrise de l'évolution de sa pratique et à la contribution au devenir de la profession enseignante ; les moyens retenus comprennent l'analyse de ses pratiques, la contribution au développement des connaissances ainsi que l'utilisation adaptée au contexte éducatif des technologies de l'information et de la communication.

1. Cette définition, qui est tirée de l'ouvrage intitulé *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, se formule ainsi : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser". Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...). Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction. » (p. 17)
2. De manière à préciser cette idée, nous rapportons le passage suivant provenant d'un autre avis du Conseil supérieur de l'éducation, paru en 1995, intitulé *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants* : « Parler d'articulation scolaire-parascolaire, c'est d'abord rappeler cette idée très présente dans la conception qu'ils [les élèves du collégial rencontrés] semblent avoir de la réussite : pour eux, la réussite scolaire n'a de sens que si elle permet une intégration sociale dynamique, que si elle est connectée à un univers qui, à la fois, l'englobe et la justifie. Mais c'est aussi rappeler cette idée qu'on n'apprend pas que par des apprentissages scolaires, que d'autres sources d'apprentissages existent et surpassent même dans certains cas, et à certains moments de la vie des gens, ceux que l'école rend possibles. C'est rappeler que l'école est peut-être, par contre, la mieux placée pour permettre la synthèse de ces apprentissages, pour susciter l'énergie requise au développement des personnes et à leur insertion socioprofessionnelle. » (p. 70)

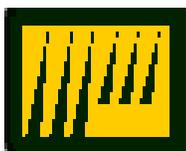
## Les orientations et les pistes d'action

La FECQ est très enthousiaste au regard des orientations et des pistes d'action que présente le CSÉ dans les chapitres quatre et cinq, et relativement aux recommandations qui en découlent. Spécifiquement, nous sommes totalement en accord avec la première recommandation, qui est celle d'avoir recours à un référentiel commun correspondant aux quatre champs de compétences exprimant les visées de formation. Cette orientation favorise le développement de la conscience sociale de l'étudiante et de l'étudiant si l'on considère, par exemple, l'impact éducatif positif que peut représenter la collaboration significative du personnel enseignant avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative d'un collègue. Nous sommes en accord aussi avec la deuxième recommandation qui préconise la nécessité d'une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, en plus d'une formation disciplinaire. Cette formation doit être souple tout en étant structurée, comme le souligne le CSÉ, envisageant un cheminement personnalisé pour l'enseignante ou pour l'enseignant.

L'obligation de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial, en début de carrière, se trouve bien placée dans le cheminement professionnel. Cette obligation se réaliserait selon des modalités variables pouvant consister en l'embauche de diplômés qui ont terminé une formation professionnelle propre à l'enseignement collégial de type initial ou qui s'engagent formellement à acquérir une telle formation. Les enseignantes et les enseignants déjà en place pourraient, quant à eux, bénéficier d'une mise à jour dans ce domaine, optimisant la qualité d'enseignement prodiguée aux élèves ; mais nous appuyons le point de vue du CSÉ qui préconise que cette mise à jour se réalise dans une optique formative et non coercitive. La perspective du partage des responsabilités de la formation, entre les collèges et les universités, est aussi vue d'un très bon œil par la FECQ.

En conclusion, la FECQ estime que l'avis du CSÉ brosse un tableau très réaliste de ce que pourrait être la formation du personnel enseignant du collégial. Il reste à souhaiter que plusieurs des pistes d'action proposées dans l'avis deviennent réalité, ainsi leurs retombées profiteraient à l'ensemble des élèves du collégial. ❏

fecq@iquebec.com



# PERFORMA

## *et l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*

*Daniel Hade*

Directeur de PERFORMA

En mai dernier, le Conseil supérieur de l'éducation publiait un avis au ministre portant sur la formation du personnel enseignant au collégial<sup>1</sup>. En schématisant quelque peu, ce qui est inévitable compte tenu de l'espace qui nous est imparti, on peut affirmer que ce récent avis du Conseil s'appuie sur le constat suivant : depuis plus de trente ans, soit du rapport Parent au rapport Inchauspé, de nombreux intervenants du monde de l'éducation, y compris le Conseil, se sont prononcés en faveur d'une « formation qui prépare à l'enseignement pour tout le personnel enseignant, y compris celui de l'enseignement supérieur<sup>2</sup>. » Si le Conseil avait à peine effleuré la question de la pédagogie universitaire dans son avis précédent<sup>3</sup>, respectant ainsi l'autonomie des universités en matière de qualification du corps professoral, le présent avis propose un portrait global de la question – de ce qu'il appelle une « formation professionnelle », c'est-à-dire une formation essentiellement psychopédagogique et didactique, pour le corps enseignant de l'ordre collégial<sup>4</sup>.

1. 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, mai 2000.
2. Avis du CSÉ, mai 2000, p. 13.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, avril 2000. Dans cet avis, le Conseil n'adresse qu'une seule recommandation « au personnel enseignant, professeurs et chargés de cours » de l'ordre universitaire, celle de « soigner la dimension pédagogique de leurs interventions » (p. 96).
4. Dans l'introduction au présent avis, on peut toutefois lire que « la réflexion proposée dans ce document peut s'étendre à tout l'enseignement supérieur [...] à la fois les collèges et les universités » (p. 5).

PERFORMA est une organisation basée sur le partenariat entre les établissements membres et l'Université de Sherbrooke. PERFORMA a pour mission première de répondre aux besoins de perfectionnement, principalement de nature pédagogique ou de nature didactique, du personnel enseignant des collèges du Québec. Créé en 1973, PERFORMA compte aujourd'hui 53 établissements membres.

### *Une participation volontaire*

La réflexion du Conseil s'inscrit dans le contexte général du mouvement de réforme de l'éducation tous azimuts enclenché depuis le début des années 90 : réforme des programmes d'études au trois ordres préuniversitaires et réforme des programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire. L'aspect le plus novateur du présent avis du Conseil – et peut-être aussi le plus sujet à controverse – est qu'il recommande que « la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial devrait être obligatoire pour toute personne souhaitant enseigner au collégial<sup>5</sup> ».

Or, le programme PERFORMA, fruit d'un partenariat constant entre les collèges participants et l'Université de Sherbrooke depuis plus de 25 ans, fonctionne exclusivement sur la base de la participation volontaire des enseignantes et des enseignants en exercice à leur propre démarche de perfectionnement à l'enseignement. Le mandat premier de PERFORMA est d'offrir, sur l'ensemble du territoire québécois, des activités de perfectionnement, principalement de nature pédagogique ou didactique, qui soient à la fois de la meilleure qualité et de la plus grande pertinence possibles. L'expérience de PERFORMA tend à démontrer que la participation aux activités de perfectionnement, qui atteint jusqu'à 25 % du personnel enseignant au collégial, dépend essentiellement de la présence de conditions favorables telles que la valorisation institutionnelle, la circulation de l'information, l'animation pédagogique, la disponibilité des budgets, etc.

### *Une intervention en début de carrière*

Tout comme le Conseil supérieur de l'éducation, PERFORMA reconnaît la nécessité d'une intervention hâtive, en début de

5. Avis du CSÉ, mai 2000, p. 63.

carrière, dans le champ de la formation à l'enseignement collégial. Celle-ci est d'autant plus nécessaire que le réseau collégial vit aujourd'hui à l'heure de la relève d'une partie considérable de son corps enseignant, et que l'on doit par conséquent tout mettre en œuvre pour assurer le transfert des compétences professionnelles déjà enracinées dans le milieu. En effet, dans une étude datant de 1993, Tétreault prévoyait que de 1994 à 2009, les prises de retraite entraîneraient le remplacement de 60 % des enseignantes et enseignants dont 25 % pour la seule période 2000-2004. Bien que nous ne disposions pas de données statistiques récentes sur ce phénomène, les observations recueillies sur le terrain permettent de croire que les tendances évoquées par Tétreault sont en train de se réaliser<sup>6</sup>. Dans un tel contexte, disons d'ici cinq ou six ans, on voit plutôt mal comment les collèges pourraient exiger une formation à l'enseignement collégial comme condition préalable à l'embauche de tous ces nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes. Ni les universités ni les collèges ne disposent actuellement de la capacité de répondre adéquatement, dans un délai si court, à une telle demande de formation, bien qu'il ne soit pas exclu que l'Université de Sherbrooke, tout comme d'autres établissements universitaires, puisse développer des programmes de formation initiale à l'enseignement collégial qui s'adresseraient à de futurs enseignants et enseignantes. Mais pour PERFORMA, la nouvelle priorité est d'assurer, à court terme, l'insertion professionnelle des débutants et des débutantes.

À cette fin, PERFORMA vient de lancer, à la rentrée du mois d'août 2000, un projet d'insertion professionnelle dans trois collèges : le collège de Limoilou, le collège de la région de l'Amiante et le cégep du Vieux Montréal. Ce projet est connu sous l'appellation de Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC) et sa philosophie est celle qui sous-tend PERFORMA depuis sa fondation, à savoir la participation volontaire des enseignantes et des enseignants en cours d'emploi. PERFORMA espère généraliser l'implantation du MIPEC, idéalement d'ici environ quatre ans, à l'ensemble des collèges qui rempliront les conditions minimales d'implantation.

### *L'importance de l'insertion professionnelle*

Le Conseil reconnaît lui aussi l'importance de l'insertion professionnelle en plaçant au premier rang des défis qu'aurait à relever les collèges la mise en place « d'une organisation du travail permettant une insertion professionnelle progressive et formatrice pour les enseignantes et enseignants débutants<sup>7</sup> ». Cette organisation du travail reposerait notamment sur :

- « un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants débutants ;
- la reconnaissance de nouveaux rôles [...] ceux de mentor, d'enseignante ou d'enseignant associé ;

6. É. Tétreault, *Prospectives des besoins du réseau collégial*, avril 1993.

7. Avis du CSÉ, mai 2000, p. 65.

#### **Brève présentation du MIPEC<sup>8</sup>**

Le MIPEC est arrimé au *Profil de compétences du personnel enseignant du collégial*<sup>9</sup> et vise la maîtrise de vingt et une compétences professionnelles, dans les trois sphères d'action de l'enseignant : l'enseignement proprement dit, les programmes et la communauté éducative du collégial dans son ensemble. Une fois de plus, on peut observer une certaine convergence entre l'idée d'un « référentiel commun de compétences », proposée par le Conseil pour la formation du personnel enseignant des collèges, et l'approche par compétences qui est à la base de l'insertion professionnelle proposée par le MIPEC. Sur le plan conceptuel, les principales caractéristiques du MIPEC sont :

- la construction des compétences professionnelles à partir des situations de travail ;
- la construction progressive et à long terme des compétences professionnelles ;
- l'individualisation des parcours de formation ;
- la pluralité des formes de soutien ;
- l'encadrement par une équipe de formation locale ;
- la formation et l'encadrement des tuteurs et des personnes ressources ;
- l'utilisation des enseignantes et des enseignants d'expérience pour assurer les transferts de compétences ou d'expertise.

Le MIPEC est un ensemble cohérent d'activités pédagogiques organisées en trois cycles de formation consécutifs. Le premier cycle, d'une durée de 6 à 12 mois, conjugue deux types d'objectifs : ceux qui ont trait à l'urgence de devenir fonctionnel en situation de travail et ceux qui visent la compréhension de base de la pratique de l'enseignement au collégial. Le deuxième cycle de formation, d'une durée de 18 à 24 mois, vise l'élargissement et l'approfondissement des stratégies d'enseignement et du répertoire de ressources. Le troisième et dernier cycle, d'une durée de 6 à 12 mois, ferme la boucle de la formation en consacrant la prise en charge individuelle du développement professionnel selon une approche réflexive. Le MIPEC se déroule donc sur une période de deux ans et demi à quatre ans, selon les individus.

Le MIPEC devrait se situer à l'intérieur d'un ensemble de mesures mises en place dans un collège pour assurer l'intégration et la formation des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes. Il faut donc voir dans le MIPEC un moyen offert par PERFORMA pour soutenir les collèges dans leur mandat d'assurer l'insertion professionnelle, dans une perspective plus large que la seule insertion institutionnelle. De plus, l'insertion professionnelle doit être vue comme une fin en soi, résultant d'un processus autonome. Un grand nombre d'études américaines récentes portant sur l'insertion professionnelle des enseignants indiquent en effet que l'une des conditions de sa réussite réside dans la distinction formelle entre la rétroaction procurée au débutant pour des fins de développement professionnel et l'évaluation administrative pour fins d'emploi.

Toutefois, ce dernier constat ne réduit en rien la nécessité d'un partenariat étroit entre les collèges et PERFORMA dans l'implantation et le fonctionnement du MIPEC. Dans chaque collège, le succès du MIPEC dépendra de la collaboration des différents intervenants : la direction des études, la direction des ressources humaines, la direction de PERFORMA et du MIPEC, le répondant local, les tuteurs et tutrices, les personnes-ressources, les instances départementales, le groupe de recherche-action de PERFORMA et, finalement, le Comité du MIPEC.

8. Les informations sur le MIPEC sont tirées du document suivant : PERFORMA, *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial* (MIPEC), Document de travail, version 5, juin 2000.
9. PERFORMA COLLÉGIAL, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1999, 96 p.

- la mise en œuvre systématique de programmes institutionnels d'insertion professionnelle<sup>10</sup> ».

Pour PERFORMA, il s'agit là de conditions essentielles à la pleine réussite de tout programme d'insertion professionnelle. Dans sa conception actuelle, le MIPEC repose en grande partie sur une importante contribution de la conseillère ou du conseiller pédagogique affecté à son implantation et sur la collaboration d'enseignantes et d'enseignants expérimentés agissant comme tuteurs ou tutrices auprès des débutantes et des débutants. PERFORMA ne peut donc qu'appuyer la reconnaissance de leurs rôles dans le processus d'insertion professionnelle, tout en rappelant qu'ils ne sont pas les seuls responsables d'une insertion institutionnelle et professionnelle réussie. De plus, les différents partenaires de PERFORMA sont entièrement conscients de l'importance de reconnaître un statut particulier aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes qui se traduirait par un allègement de leur tâche d'enseignement<sup>11</sup>. Les chances de succès d'un module comme le MIPEC seraient grandement augmentées si ces conditions d'implantation lui étaient appliquées.

On peut aussi se réjouir de la souplesse et de la variété des différentes formules de formation retenues par le Conseil, le préambule de la recommandation n° 5 de l'avis en question parlant de « modalités d'acquisition variables ». En clair, cela signifie que le Conseil ne recommande pas qu'une formation à l'enseignement soit un préalable à l'embauche, bien qu'il soit d'avis que les collèges devraient favoriser les candidats ayant pu bénéficier d'une telle formation, ce que les collèges font probablement déjà, dans la mesure du possible.

Il semble légitime de considérer le MIPEC comme l'une des « modalités d'acquisition » dont parle le Conseil supérieur de l'éducation dans son récent avis. Le MIPEC est en effet un module d'insertion professionnelle qui consiste en 15 crédits de niveau de deuxième cycle universitaire intégrable au diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement offert par la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit donc d'une démarche d'insertion professionnelle conçue comme la première étape d'une formation continue à l'enseignement ; c'est précisément ce genre de démarche que recommande aussi le Conseil<sup>12</sup>. Par ailleurs, l'intégration du MIPEC à une formation continue de 2<sup>e</sup> cycle universitaire (diplôme et maîtrise) ne peut que favoriser la contribution des enseignants du collégial à « l'analyse des pratiques » et au

« développement des connaissances », deux activités que le Conseil juge essentielles en milieu collégial, reprenant pratiquement mot pour mot un paragraphe de son avis de décembre 1997<sup>13</sup>. Or, comme nous le rappelle le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST) dans son récent document de consultation sur la politique scientifique québécoise, le nombre d'enseignants-chercheurs en milieu collégial a diminué de 60 % au cours des quinze dernières années<sup>14</sup>. Et comme l'affirme le MRST, « les chercheurs des collèges doivent disposer des moyens nécessaires pour apporter leur contribution au développement de la recherche au Québec »<sup>15</sup>. Deux des trois volets de recherche proposés par le MRST nous concernent plus particulièrement ici : la recherche pédagogique et l'intégration des chercheurs du collégial à des équipes universitaires.

On ne le répétera jamais assez : le développement de la recherche en milieu collégial passe absolument par une augmentation des moyens financiers (et autres arrangements) permettant la participation des enseignantes et des enseignants et la constitution d'équipes de recherche bénéficiant d'un statut reconnu par les établissements et du soutien de ceux-ci.

### Pour conclure

Le contexte éducatif actuel justifie pleinement que le Conseil supérieur de l'éducation propose des ajustements importants à la formation du personnel enseignant du collégial. Pour sa part, PERFORMA a choisi d'ajouter un module d'insertion professionnelle à la gamme d'activités de perfectionnement qu'il offre aux enseignantes et aux enseignants du collégial, sur la base de leur participation volontaire en cours d'emploi. Compte tenu des besoins de renouvellement du corps enseignant au cours des prochaines années et de la nécessité d'assurer le transfert des savoirs pédagogiques des enseignantes et des enseignants qui s'apprentent à quitter le réseau vers ceux et celles qui y font leur entrée, on est en droit d'espérer que les divers partenaires du milieu collégial prennent conscience de l'importance de l'insertion professionnelle et que soient mises en place les conditions favorables à sa réussite. ■

dhade01@courrier.usherb.ca

*Daniel HADE est professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke depuis plus de 25 ans. Il a occupé diverses fonctions administratives au sein de la faculté d'éducation et de l'Université. Il débute sa troisième année à titre de directeur de PERFORMA.*

10. *Ibid.*, p. 65-73.

11. *Ibid.*, p. 66 : « Si on souhaite faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, il serait préférable d'envisager d'alléger leur charge de travail en regardant du côté de la composition de la tâche d'enseignement plutôt que du côté de la participation à la vie départementale ou à l'activité des comités de programme. La collaboration aux travaux confiés à ces deux instances pourrait même fournir des occasions à privilégier pour favoriser l'insertion professionnelle, moyennant certaines adaptations de la contribution attendue. »

12. *Ibid.*, recommandation n° 6, p. 64.

13. *Ibid.*, p. 48.

14. Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, *Vue d'ensemble pour une politique scientifique du Québec*, Document de consultation, Québec, juin 2000, p. 31. Le nombre d'enseignants-chercheurs, exprimé en ETC (Équivalents temps complet), est passé de 150 à 60 entre 1983 et 1998-1999.

15. *Ibid.*

# *L'avis du Conseil supérieur de l'éducation : réaction préliminaire de la Fédération des cégeps*

Créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de l'enseignement collégial et celui des cégeps, la FÉDÉRATION DES CÉGEPS est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Porte-parole officielle des cégeps, elle défend leurs intérêts communs et les représente pour toutes les questions qui concernent l'ensemble du réseau auprès des instances gouvernementales, des organismes du milieu de l'éducation, du monde du travail, des groupes sociaux, des médias et du grand public.

Le jour même de la publication de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, la Fédération des cégeps a émis un communiqué dans lequel elle souligne que « les collèges partagent entièrement l'analyse du Conseil sur l'importance des compétences pédagogiques dans la fonction enseignante au collégial, d'autant plus que le cégep constitue, comme le rappelle encore le Conseil, une étape clé dans le cheminement des jeunes.

*La qualité de la relation maître-élève, qui est liée à la dimension pédagogique de l'enseignement, est essentielle pour la réussite des étudiants et des étudiantes, a souligné le président-directeur général de la Fédération, M. Gaëtan Boucher. Les collèges disposent d'un corps professoral de haut niveau qui a eu le souci constant, au fil des années, de développer ses compétences disciplinaires mais aussi sa pratique pédagogique. Ce dernier aspect doit toutefois prendre de plus en plus de place dans les préoccupations communes des enseignants et des enseignantes et des directions de collège. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation arrive à point nommé et constituera un outil précieux pour poursuivre la réflexion à cet égard.*

D'ici cinq à dix ans, en effet, un nombre important d'enseignants de collège prendront leur retraite et il faut d'ores et déjà commencer à préparer leur relève. Par ailleurs, les nombreux changements qui ont marqué le réseau collégial ces dernières années ont fait évoluer la tâche enseignante : la réforme de l'enseignement collégial, l'intégration des technologies de l'information et des communications, la diversification de la population étudiante et l'accent mis par les collèges sur l'augmentation de la réussite, entre autres, tout cela amène de nouvelles façons de concevoir l'enseignement et de nouvelles pratiques pédagogiques.

En plus de favoriser le perfectionnement du personnel en place, il faut donc bien identifier les qualifications qui seront

nécessaires aux futurs enseignants dans ce nouvel environnement collégial, ajoute la Fédération des cégeps. Une démarche que les collèges souhaitent mener en collaboration avec leur personnel enseignant, ainsi qu'avec les universités qui forment les enseignants et les enseignantes des collèges. »

L'étude des suites à donner à cet avis du Conseil supérieur de l'éducation fait partie des priorités du programme de travail de la Fédération pour l'année scolaire en cours. ■

pdg@fedecgeps.qc.ca



# L'AQPC

## et l'avis du Conseil supérieur de l'éducation

L'AQPC n'a pas réagi officiellement à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu* (2000). Toutefois, cette question préoccupe l'Association depuis longtemps, comme en font foi des communications individuelles et des ateliers de travail dans le cadre de plusieurs colloques de cet organisme. Pour en avoir des exemples, on peut consulter l'*Index des Actes des colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale 1981-1995*, p. 35-39 tout particulièrement. De plus, *Pédagogie collégiale*, revue dont l'AQPC est l'éditrice, a publié de nombreux articles et textes traitant de la profession enseignante, de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant, de programmes ou d'activités d'insertion professionnelle et d'encadrement pédagogique des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants du réseau collégial (voir, plus loin dans ce numéro, une bibliographie à ce sujet).

Par ailleurs, dans deux mémoires officiels, l'AQPC a eu l'occasion de présenter son point de vue sur certains aspects de la thématique générale abordée et discutée dans le récent avis du Conseil supérieur.

En 1992, dans son mémoire remis à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial, l'AQPC recommandait que « les collèges mettent sur pied des programmes concernant :

- ♦ la sélection, l'intégration et la formation initiale en psychopédagogie des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes ;
- ♦ l'évaluation du personnel enseignant ;
- ♦ le perfectionnement, l'encadrement et le soutien pédagogiques. »

*(La qualité de la formation avant tout, p. 39)*

En 1995, dans un mémoire déposé à la Commission des États généraux sur l'éducation, l'Association rappelait que :

- ♦ « l'enseignement est un facteur déterminant de l'apprentissage et la qualité de celui-ci est largement tributaire de la qualité de l'enseignement ;
- ♦ l'enseignement est une fonction à haute responsabilité sociale dont dépend, pour une bonne part, le développement des personnes et de la société dans son ensemble ;

- ♦ l'enseignement est une tâche complexe et spécialisée qui, outre la maîtrise du domaine de connaissance enseigné, exige une solide formation en didactique et en pédagogie. » (p. 24)

Après avoir souligné l'importance et la valeur du travail accompli par PERFORMA pour le perfectionnement du personnel enseignant ; après avoir signalé le fait que quelques collèges du réseau ont mis sur pied un programme de formation obligatoire pour les nouveaux enseignants, l'AQPC concluait comme suit ses propos sur la formation initiale en enseignement :

*Pour l'instant, le problème de la formation initiale en enseignement au collégial et à l'université reste entier, sans qu'on s'en soucie beaucoup semble-t-il. Il y a là, à notre avis, un vaste chantier dans lequel il devient urgent de s'engager et qui pourrait contribuer pour beaucoup à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur. (p. 25)*

Le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation devrait conduire à une actualisation significative de cet important dossier... ▣

info@aqpc.qc.ca

L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE a été fondée en 1981 pour établir des liens entre toutes les personnes intéressées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au collégial. L'AQPC compte actuellement plus de 650 membres qui font partie du personnel cadre, professionnel et enseignant des collèges publics et privés.

Depuis sa création, l'AQPC organise un colloque, qui rassemble annuellement entre 750 et 950 participants, dont elle publie les actes qui comprennent jusqu'à maintenant près d'un millier de communications. Elle publie également, depuis 1987, la revue *Pédagogie collégiale* (près de 500 articles parus au fil des ans), de même que des ouvrages de pédagogie générale (une dizaine de titres). Enfin, par le biais de son Centre d'études, de développement et d'animation pédagogiques (CÉDAP), l'AQPC offre, notamment, des activités de formation et de perfectionnement aux membres du personnel éducatif des collèges.

## BIBLIOGRAPHIE

## Pédagogie collégiale et les thèmes abordés dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation

*Au fil des années, Pédagogie collégiale a publié de nombreux articles et textes traitant de thèmes qui sont abordés dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (2000). Voici un relevé de ces articles et de ces textes ayant pour objets, en tout ou en partie, les thèmes suivants : la profession enseignante ; la formation et le perfectionnement du personnel enseignant ; l'insertion professionnelle et l'encadrement pédagogique des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants du réseau collégial.*

*Il va sans dire que Pédagogie collégiale a aussi publié un nombre encore plus considérable d'articles et de textes traitant de sujets qui concernent au plus haut point l'enseignement collégial : e.g. la formation fondamentale, l'approche programme, l'évaluation des apprentissages, l'intégration et le transfert des apprentissages, les objectifs des programmes de formation, la pédagogie, la résolution de problèmes, le développement de la pensée critique, l'approche par compétences, etc. Ces textes et ces articles sont autant de matériaux qui peuvent être utilisés dans le cadre d'activités d'animation pédagogique, de formation ou de perfectionnement du personnel enseignant. De propos délibéré, nous avons limité notre bibliographie\* aux seuls textes portant explicitement sur les trois thèmes énumérés au paragraphe précédent.*

\* Cette bibliographie a été préparée par Jacques Laliberté, avec la collaboration de Paul Forcier.

- ARCHAMBAULT, Guy, « Culture, compétence et formation des maîtres », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 4, mai 1995, p. 8-9.
- BANNON, Bernard, « Le perfectionnement crédité en matière d'application pédagogique des NTIC », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, mai 1997, p. 29-31.
- BUGUET-MELANÇON, Colette et Francine BERGERON, « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, mai 1997, p. 17-21.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « Une approche collective de l'enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars 1998, p. 31-32.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « La profession enseignante », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 42-44.
- CROTEAU, Marcellin et Suzanne MESSIER, « La formation à distance et le perfectionnement des enseignants du collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 37-38.
- DENIS, Guy et Solange DUCHARME, « PERFORMA : une réalité à la mesure de l'utopie ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, mai 1988, p. 24-27.
- DEVELAY, Michel, « Pour une épistémologie des savoirs scolaires », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 35-40.
- DUFOUR, Andrée, « Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 38-40.
- FAUCHER, Gaston, « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33-38.
- FORCIER, Paul, « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 23-28.
- GAUTHIER, Clermont, Stéphane MARTINEAU et Denis SIMARD, « À la recherche d'une base de connaissances en enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, p. 31-36.
- GAUTHIER, Clermont et Stéphane MARTINEAU, « Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 2, décembre 1998, p. 15-20.

- GAUTHIER, Clermont et Danielle RAYMOND, « La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 27-30.
- GINGRAS, Paul-Émile, « Les cégeps, d'hier à demain. 5. Le perfectionnement des enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 5-8.
- HERBERT, Guy, « Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 14-17.
- LALIBERTÉ, Jacques, « Pour un regard éclairé sur les situations de classe », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 2, décembre 1995, p. 31-33.
- LALIBERTÉ, Jacques et Paul FORCIER, « Le savoir-enseigner et les savoirs des enseignantes et des enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 23-26.
- LAMONTAGNE, Armand, « Comment intégrer le perfectionnement au processus d'élaboration locale et de mise en œuvre des programmes d'études par compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 19-20.
- LEBRUN, Sylvio, « Encadrement et perfectionnement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétences », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 17-18.
- MALENFANT, Édouard, « L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 11-15.
- MARTINEAU, Stéphane et Denis SIMARD, « La professionnalisation de l'enseignement et les modèles sociaux du travail », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, décembre 1997, p. 11-13.
- PERFORMA COLLÉGIAL, « Enseigner au collégial aujourd'hui. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, mars 1999, p. 8-13.
- PERFORMA COLLÉGIAL, « Enseigner au collégial aujourd'hui. Pour une profession fondée sur une conception explicite de l'apprentissage et de l'enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 2, décembre 1998, p. 6-12.
- PERFORMA COLLÉGIAL, « Enseigner au collégial aujourd'hui : le contexte », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 1, octobre 1998, p. 23-27.
- REGNAULT, Jean-Pierre, « De la discipline à l'enseignement », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 33-36.
- ROY, Claude, « Une éthique de l'enseignement : l'expérience du cégep André-Laurendeau », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 3, mars 2000, p. 4-8.
- ROY, Claude, « Un drôle de métier », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 31-34.
- ROY, Daniel, « Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 37-40.
- ROY, Robert, « L'art de marcher sur un fil », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 3, mars 2000, p. 35-37.
- SAVARD, Louise, « Élaboration des activités d'apprentissage d'un programme révisé par compétences. Sondage sur les besoins de perfectionnement des conseillers pédagogiques et des professeurs », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 2, décembre 1999, p. 21-22.
- TREMBLAY, Nicole, « Du perfectionnement au développement organisationnel », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 3, mars 1989, p. 19-21.



**PERFORMA COLLÉGIAL, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1999, 96 p.**

Le contenu de ce livre a déjà été largement présenté dans *Pédagogie collégiale* dans une série de trois articles (octobre et décembre 1998, mars 1999). Il nous paraît opportun de signaler ici que la quatrième partie de cet ouvrage comporte 18 notices bibliographiques descriptives et 21 autres références sur plusieurs thèmes qui sont abordés dans ce profil de compétences : *e.g.* la profession enseignante, l'enseignement, l'apprentissage, la pédagogie, l'enseignement au collégial, la formation des maîtres, la compétence... ■