



5. Le perfectionnement des enseignants

Paul-Émile Gingras

Consultant-chercheur en éducation

Le perfectionnement des enseignants et la recherche sont, sans contredit, ce que les cégeps ont fait de mieux durant les années soixante-dix. Ce sont là les deux démarches qui me semblent les plus représentatives de l'originalité et de la vitalité pédagogiques des nouveaux collèges. Réservant le sujet de la recherche pour un prochain article, je rappellerai ici comment les enseignants des cégeps, en créant PERFORMA, ont pris en charge leur perfectionnement.

J'ai vu PERFORMA naître et se développer, entre 1973 et 1979, et j'ai animé, à l'occasion, des activités locales de perfectionnement. Depuis deux ans, une recherche sur les conditions de l'efficacité de PERFORMA m'a permis de me familiariser davantage avec l'histoire, la pédagogie et l'organisation de ce modèle de perfectionnement des enseignants. La présente chronique s'aligne à cette double expérience.

LA NAISSANCE DE PERFORMA

Trois facteurs ont particulièrement contribué à la naissance de PERFORMA : le besoin de créer une pédagogie collégiale ; l'orientation de la formation des maîtres au ministère de l'Éducation et dans les universités ; la démarche de l'« Expérience globale » au Cégep de Sherbrooke.

Créer une pédagogie collégiale

Par delà la démocratisation de l'enseignement, la rationalisation des structures et la polyvalence institutionnelle, la réforme scolaire visait, comme objectif majeur et explicite, un renouveau pédagogique. Et c'était là, à mon sens, le plus lourd des défis.

Il fallait créer un nouvel ordre d'enseignement, postsecondaire et préuniversitaire. On devait donc constituer des équipes d'enseignants, issus d'une mosaïque d'établissements de formation technique ou générale et qui, pour 80 pour cent d'entre eux, n'avaient pas de formation pédagogique. On devait aussi accueillir massivement une clientèle hétérogène de jeunes et d'adultes et dispenser de nouveaux programmes d'enseignement général et professionnel, ce qui obligeait à clarifier les objectifs et les contenus essentiels ; à planifier des activités d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et des modes d'évaluation ; à repérer, sinon créer, une documentation et un matériel didactique pertinents. Et tout cela, du jour au lendemain, au surplus dans un contexte de contestation étudiante, de conflits syndicaux et politiques.

Le défi de créer une pédagogie collégiale appelait des initiatives d'entraide, de soutien et de perfectionnement des enseignants.

La formation des maîtres

Avec la réforme, les universités devenaient responsables de la formation des maîtres. Par le *Règlement n° 4*, le ministère de l'Éducation se réservait le droit de décerner « l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre » (art.1). Pour décerner le permis d'enseigner, le ministère exigeait une année de formation théorique et de travaux pratiques de nature psychopédagogique, « dans une institution reconnue » et dans le cadre « d'un programme approuvé de formation » (art.2).

Les enseignants des cégeps se retrouvaient ainsi face aux exigences de perfectionnement pédagogique d'un règlement qui, au dire même du ministère, avait été « élaboré, rédigé et adopté exclusivement en fonction de l'élémentaire et du secondaire¹ ». Avec le ministère encore, le milieu collégial estimait que, « lorsqu'un niveau d'enseignement a des caractéristiques propres qui justifient qu'il soit administré selon une loi qui lui est particulière, la réglementation de la formation des maîtres devrait elle aussi être conçue spécifiquement pour ce niveau d'enseignement² ».

En outre, les universités n'étaient pas prêtes à assumer le perfectionnement des maîtres du collégial. Les professeurs d'université savaient intervenir dans le cadre d'une formation initiale des maîtres de l'élémentaire et du secondaire et selon une approche scientifique. Ils étaient subitement confrontés aux besoins de maîtres du collégial, de maîtres en exercice, dont le perfectionnement devait être centré, non sur la théorie et les disciplines, mais sur la pratique du métier d'enseignant.

Faute d'une politique ministérielle ajustée au milieu collégial et de programmes universitaires satisfaisants, on différerait alors l'application du *Règlement n° 4*. La situation était favorable à l'accueil d'un projet de perfectionnement comme PERFORMA.

L'« Expérience globale »

Dans la foulée du rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur « l'activité éducative », le Cégep de Sherbrooke s'engageait, en 1970, dans une réflexion institutionnelle, dite « Expérience globale ». Une conception organique de l'éducation, centrée sur l'élève, exigeait un changement d'approche et de mentalité dans l'enseignement et la gestion du collège. De transmetteur de connaissances et de « donneur de cours », le maître devait devenir un « facilitateur », un « professionnel de l'apprentissage du s'éduquant ».

L'« Expérience globale » menait à un projet de formation et de perfectionnement des maîtres axé sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Présenté par le Cégep à l'Université de Sherbrooke, en 1972, le projet obtenait successivement l'approbation de l'Université, du Conseil des universités et du ministère de l'Éducation pour une période expérimentale de trois ans, de 1973 à 1976.

PERFORMA était né. Progressivement, avec la collaboration de conseillers pédagogiques de quelques autres cégeps, avec l'appui de la Fédération des cégeps et de son comité d'étude sur « La formation pédagogique continue », allaient s'expliquer la pédagogie et l'organisation d'un modèle de perfectionnement des enseignants.

LA PÉDAGOGIE DE PERFORMA

Au point de départ, on a conçu PERFORMA comme un perfectionnement adapté à des adultes. L'approche andragogique reconnaît que l'adulte est l'agent premier de sa formation et qu'il est capable d'assumer sa formation. Les activités de perfectionnement qui lui sont offertes doivent s'ajuster à ses besoins fonctionnels et exploiter son expérience. En conséquence, le programme d'études doit respecter les cheminements individuels.

Le « Dossier de présentation du programme PERFORMA » à l'Université de Sherbrooke et le rapport de la Fédération des cégeps sur « La formation pédagogique continue » révèlent que, dès 1973, le modèle pédagogique de PERFORMA est nettement caractérisé³. Par la suite, les attributs de ce modèle ont été maintes fois décrits, notamment par Jacques Laliberté dans son intervention au Colloque PERFORMA de 1990⁴.

Jacques Laliberté décrit ainsi le modèle pédagogique de PERFORMA : un perfectionnement pédagogique, sur mesure, ouvert, se déroulant selon un processus type, offert en cours d'emploi et sur les lieux de travail, pris en charge par l'établissement et mettant à contribution les participants.

Un perfectionnement pédagogique. Le professeur qui s'inscrit à PERFORMA possède déjà une formation disciplinaire. C'est un professionnel de l'enseignement à qui l'on offre l'occasion d'approfondir, d'élargir et de consolider les connaissances, les habiletés et les attitudes requises pour mieux faire son métier d'enseignant.

Sur mesure. Le perfectionnement pédagogique doit s'ajuster à la formation, à l'expérience et à la personnalité des enseignants. Il incombe alors à chacun de définir ses besoins et de s'inscrire à des activités qui répondent à ses attentes. Il n'existera donc pas de cohortes fixes de participants qui chemîneraient tout au long d'un programme, mais des groupes qui se formeront au début de chaque activité, autour d'intérêts communs par rapport à un sujet donné. Chaque professeur demeure maître de son cheminement pour ce qui est des objets, des moments et de la durée de son perfectionnement.

Ouvert. Il n'y aura donc pas de programme préétabli, ni de cours prédéterminés, mais des profils d'études personnalisés qui traduisent les cheminements individuels. Les activités doivent toutefois

s'inscrire dans le champ de la psychopédagogie et dans le cadre d'une typologie et il existe un contrôle de la qualité et des critères pour qu'une activité soit créditée.

Selon un processus type. Une activité de PERFORMA se réalise en cinq phases. Au cours de la préactivité, les participants clarifient les objectifs, le contenu, les méthodes et les modalités de l'évaluation de l'activité. Une phase d'appropriation permet ensuite à l'enseignant de se situer vis-à-vis de la problématique de perfectionnement proposée en regard de sa pratique professionnelle. Avec l'aide d'une personne-ressource, on passe alors à l'approfondissement d'un corpus théorique approprié à cette problématique. Suit la phase d'application, où les participants expérimentent en classe leurs acquis théoriques. Enfin, dans une phase d'intégration, on fait le point : on confronte théorie et pratique pédagogiques et on réfléchit aux suites à donner au perfectionnement.

En cours d'emploi et sur les lieux de travail. Les activités se déroulent dans les collèges et pendant que les professeurs sont en service.

Prise en charge par le milieu. C'est le milieu qui analyse les besoins de perfectionnement, qui conçoit, organise et évalue les activités. Le milieu prend en charge son développement; il participe aux décisions relatives au perfectionnement à partir et en fonction de ses intérêts et de ses priorités. Il peut ainsi répondre aux besoins individuels, mais aussi s'ajuster aux conditions locales de l'enseignement et aux besoins de l'établissement, comme, par exemple, de sensibiliser aux grands courants qui orientent la pédagogie collégiale.

Mettant à contribution les participants. Dans les activités de perfectionnement, les enseignants sont appelés à jouer un rôle actif ; ils peuvent devenir, pour leurs collègues, des personnes-ressources sur certains aspects de la pédagogie.

Ces caractéristiques du modèle pédagogique nous permettent de mieux comprendre les grands objectifs de PERFORMA : aider le professeur, aider le collège et aider le réseau des collèges.

Aider le professeur. PERFORMA a comme objectif fondamental de professionnaliser le métier d'enseignant. Il vise à habiliter les enseignants à identifier, structurer et répondre eux-mêmes à leurs besoins de perfectionnement ; il permet l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés et d'attitudes reliées à la tâche d'enseignement.

Aider le collège. Le perfectionnement des enseignants est un outil privilégié de développement institutionnel. Si les enseignants s'engagent dans leur perfectionnement, les retombées seront importantes au plan institutionnel : animation et innovations pédagogiques, recherche, contacts interdisciplinaires et interdépartementaux, relations entre enseignants des secteurs général et professionnel, contribution à l'élaboration d'un projet éducatif institutionnel.

Aider le réseau. PERFORMA contribue à la conception et au développement d'une pédagogie collégiale. Le réseau de communication établi par les répondants locaux permet des échanges

d'expériences et le développement d'un intérêt collectif pour des orientations pédagogiques majeures, telles la formation fondamentale et l'approche-programme.

L'ORGANISATION DE PERFORMA

PERFORMA regroupe, autour d'une mission de perfectionnement des enseignants, d'une part, deux ordres d'enseignement : le Collège et l'Université, et, d'autre part, près de cinquante collèges et instituts. L'organisation doit donc respecter les exigences de l'université en matière de programmes, de crédits et de services et celles d'un ensemble de collèges qui désirent un perfectionnement conforme à un modèle pédagogique particulier.

Pour relever le défi d'une telle organisation, on a créé une structure bipartite où Collège et Université sont représentés. L'administration de PERFORMA est confiée à un « Comité mixte », composé en nombre égal de membres désignés par l'université : la délégation universitaire, et de membres désignés par les collèges : la délégation collégiale. Ce Comité définit, dans un protocole d'entente signé par chacun des établissements participants, les engagements des partenaires.

Selon ce protocole, chaque collège membre s'engage à désigner un représentant du collège à titre de répondant local et l'université à agréer la personne proposée par le collège et à lui déléguer la responsabilité de la gestion du programme dans ce collège. Le répondant local a donc le double statut de conseiller pédagogique du collège et de responsable du programme universitaire PERFORMA.

En règle générale, le répondant local est, dans son collège, un conseiller pédagogique ou un conseiller en recherche et expérimentation. En ligne de soutien au personnel, et non en lien d'autorité, il est en situation privilégiée pour gérer et animer PERFORMA. Spécialiste du contenu et du processus, il remplit de multiples fonctions : information des enseignants ; analyse des besoins de perfectionnement ; planification, organisation, évaluation et suivi des activités. Le répondant local est le pivot et la cheville ouvrière de PERFORMA.

L'un des grands mérites de PERFORMA est d'avoir su encadrer et soutenir les répondants locaux ; ceux-ci peuvent en effet compter sur l'aide d'un groupe de professionnels, provenant des collèges et de l'université : le Groupe de recherche-action (GRA). De plus, les répondants locaux se regroupent, avec le directeur de PERFORMA et le GRA, dans une Assemblée générale. Avec ses huit journées annuelles de rencontres et ses groupes de travail, cette Assemblée est un lieu privilégié d'échange, d'information, de concertation et de perfectionnement des répondants locaux.

Notons enfin le soin qu'a mis PERFORMA, durant les années soixante-dix, à se définir et à s'évaluer : Présentation du programme et du projet PERFORMA (Riendeau 1973, 1974) ; rapport d'étape (Pineau, 1976) ; évaluation de la clientèle et des activités (Gagné, 1976) ; sondage auprès de la clientèle (Gagné, 1977) ; évaluation prospective (Hamel, 1977) ; état de la situation (Pineau, 1978 et Rhéaume, 1979).

PERFORMA s'est donc donné une organisation originale et particulièrement efficace : une structure bipartite, fondée sur le partenariat ; une organisation interordres d'enseignement et interétablissements, mais bien enracinée localement ; une interaction constante de ses instances ; une recherche organisationnelle continue.

LE DÉVELOPPEMENT DE PERFORMA

La pédagogie et l'organisation de PERFORMA garantissaient son efficacité et son développement. Un système de perfectionnement conçu par les conseillers pédagogiques et les enseignants eux-mêmes, répondant à des besoins essentiels et bien enraciné dans le collège ne pouvait que réussir.

Durant les premières années, de 1973 à 1978, PERFORMA progresse prudemment : 9 collèges y adhèrent. En 1979, le nombre des établissements double avec l'admission de neuf nouveaux membres. De 1980 à 1984, 19 autres collèges se joignent au réseau. Par la suite, un ou deux collèges s'ajouteront chaque année. Aujourd'hui, PERFORMA regroupe 46 des 47 cégeps et 2 instituts gouvernementaux et il est accessible à 90 pour cent des enseignants et des enseignantes du collégial. PERFORMA, le « *Success Story* du collégial », conclura une journaliste du *Devoir*⁵.

De 1973 à 1987, PERFORMA s'identifie au Certificat de Perfectionnement en Enseignement Collégial (CPEC). Accessible à l'ensemble des enseignants des collèges, tant à ceux du secteur professionnel qu'à ceux du général, sans limite de nombres de crédits ou d'années de participation, le CPEC sert d'unique cadre et véhicule aux activités de perfectionnement reliées à la tâche d'enseignement.

En 1984-1985, s'amorcera le développement de nouveaux programmes. On cherchera par ces programmes, d'une part, à donner une suite au CPEC par des études de maîtrise en enseignement et en recherche et, d'autre part, à répondre aux besoins d'ordre disciplinaire et didactique des enseignants de quelques programmes d'études du secteur professionnel. PERFORMA s'ouvrira encore à de nouvelles clientèles avec des programmes de coopération internationale, de perfectionnement en pédagogie au préscolaire, au primaire et au secondaire⁶, et de formation de conseillers en éducation des adultes.

Au cours de la dernière année, les enseignants du réseau PERFORMA ont participé à 438 activités dans le cadre du CPE collégial et à 184 activités dans le cadre des autres programmes, accumulant 10 847 crédits-étudiants. Les 45 collèges participants ont organisé en moyenne une dizaine d'activités dans le cadre du certificat.

Les taux d'adhésion et de participation des enseignants aux activités offertes dans le cadre de PERFORMA se sont stabilisés vers 1980. Présentement, la moitié des enseignants des collèges ont demandé leur adhésion au CPE collégial et le tiers d'entre eux sont actifs alors qu'en plus, 2 000 enseignants sont admis aux autres programmes de baccalauréat, de diplôme et de maîtrise offerts par PERFORMA⁷.

EN CONCLUSION

PERFORMA fête cette année ses vingt ans. Il s'agit d'une indéniable et exceptionnelle réussite. Nous ne pouvons qu'être d'accord avec le témoignage que lui rendait l'AQPC dans son mémoire à la Commission parlementaire sur le collégial :

« Il ne fait aucun doute que PERFORMA a été et reste un des facteurs les plus importants dans le développement pédagogique du collégial, permettant aux enseignants et enseignantes non seulement d'acquérir une formation de base mais aussi de développer des outils d'intervention adaptés à leurs élèves, de mieux comprendre ceux-ci, d'approfondir leur réflexion sur leur tâche et l'éducation en général et de suivre les grands courants de la pédagogie⁸ ».

Il m'est souvent arrivé de discuter de formation continue des maîtres avec des chercheurs des États-Unis ou d'Europe et de leur présenter l'expérience québécoise de PERFORMA. Le concept de perfectionnement qu'incarne PERFORMA a toujours suscité les réactions les plus positives.

Par delà les limites inhérentes à tout système d'éducation, PERFORMA demeure l'une des démarches les plus significatives de l'originalité et de la vitalité pédagogiques des cégeps. Une chronique sur les cégeps devait s'arrêter sur PERFORMA et rendre hommage à ses bâtisseurs. ❏

NOTES

1. PARÉ, Léo, *La formation des maîtres au ministère de l'Éducation*, Québec, DGEC, novembre 1976, p. 8.
2. *Ibid.*
3. RIENDEAU, Marcel, *Programme CPEC-PERFORMA*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, août 1973 ; FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La formation pédagogique continue*, Montréal, août 1973.
4. LALIBERTÉ, Jacques, *Le modèle pédagogique de PERFORMA*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, avril 1990.
5. MORAZAIN, Jeanne, « PERFORMA, le "Success Story" du collégial » dans *Le Devoir*, 15 août 1992.
6. Cette ouverture de PERFORMA à d'autres ordres d'enseignement que le collégial a imposé des modifications importantes au principal programme de perfectionnement en pédagogie, le CPEC. Ce qui était depuis l'origine un programme de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC) est devenu un « certificat de perfectionnement en enseignement » (CPE) comportant trois volets, selon les clientèles à qui il s'adresse.
7. Voir LALIBERTÉ, Jacques et Michel TRAHAN, *PERFORMA aujourd'hui*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1984, p. 40 ; *Dix ans d'éducation des adultes à l'Université de Sherbrooke*, 1991, ch. 3 ; GINGRAS, Paul-Émile, *Une appréciation prospective de PERFORMA*, 1993, 1^{re} partie, section 2.
8. ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, *Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur le collégial*, Montréal, 1992, p. 11.