

RÉUSSIR AU COLLÉGIAL



8A 14

La formation du personnel enseignant au collégial

Céline SAINT-PIERRE



Association québécoise
de pédagogie collégiale

La formation du personnel enseignant au collégial

Céline SAINT-PIERRE

Présidente

Conseil supérieur de l'éducation

Je voudrais remercier l'AQPC de m'avoir invitée à présenter l'avis que le Conseil supérieur de l'éducation vient de rendre public sur la formation des enseignants et des enseignantes au collégial, un projet que le Conseil définit comme un « projet collectif enraciné dans le milieu »¹. Chaque terme que nous avons choisi d'inclure dans le titre de l'avis a son importance et fonde l'approche qui est la nôtre. Mon exposé permettra de mieux comprendre le sens que nous en proposons.

Mon exposé comporte quatre points.

1. J'examinerai dans un premier temps les raisons qui ont conduit le Conseil à travailler sur cette question.
2. Je présenterai quelques éléments de la situation actuelle concernant la formation des enseignants et enseignantes du collégial pour ouvrir sur les perspectives de la formation du personnel enseignant.
3. J'exposerai les orientations retenues par le Conseil pour l'élaboration d'un référentiel commun de compétences pour la formation et pour la mise en œuvre de la formation du personnel enseignant.
4. Je terminerai en faisant ressortir quelques-unes des pistes d'action que nous formulons comme autant de défis à l'endroit des collèges, des universités et de l'État.

I. Pourquoi le Conseil a-t-il choisi de travailler sur la question de la formation des enseignants et des enseignantes du collégial ?

- 1) D'abord le Conseil se situe dans une perspective de continuité de la réflexion qu'il a engagée dans deux avis précédents, le premier portant sur « les conditions de réussite vue du point de vue étudiants » (1995) et le second sur les particularités de la pratique enseignante au collégial (1997). Cet avis, comme plusieurs des avis que le Conseil a publiés durant les dernières années concernant aussi les autres ordres d'enseignement, s'inscrit dans une démarche plus globale de mise en lumière des conditions pouvant favoriser la démocratisation de l'enseignement et l'amélioration de la réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Quand le Conseil a publié en 1992 son avis sur « L'enseignement supérieur – Pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle », il avait fait ressortir la contribution du réseau collégial dans l'amélioration de l'accessibilité à l'enseignement supérieur des filles notamment, et des populations vivant en régions, mais aussi de couches sociales dont les enfants représentaient la première génération poursuivant des études supérieures. Cette démocratisation, qui se doit d'être maintenue, a cependant pour effet d'accroître l'hétérogénéité culturelle et sociale des populations étudiantes qu'il faut soutenir différemment dans la persévérance et la réussite de leurs études.

Par ailleurs, le champ éducatif du Québec, comme de la plupart des sociétés développées, est marqué par un changement de paradigme qui met l'accent sur l'acte éducatif centré sur l'apprentissage des individus plutôt que sur l'enseignement à des individus. Ce changement de paradigme ne va pas sans remettre en question notre façon de concevoir le métier de l'enseignante et de l'enseignant.

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, mai 2000, 102 pages. [Cet avis est disponible sur le site Internet du Conseil : <http://www.cse.gouv.qc.ca>]

- 2) S'ajoutent à cette évolution macrosociale des changements importants au cours de la dernière décennie qui ont eu pour effet de transformer l'environnement professionnel, de modifier le rôle et de rendre plus complexe le travail des enseignants et enseignantes. Parmi ces changements, le Conseil retient les mesures de Renouveau qui ont conduit à une refonte des programmes axée sur l'intégration des savoirs et l'interdisciplinarité; sur de nouvelles façons de faire fondées sur l'approche-programme qui conduit à relier davantage les finalités globales du programme et les objectifs spécifiques de chacun des cours qui le composent; sur la formulation de nouveaux objectifs de formation qui se définissent dorénavant par l'acquisition de compétences ancrées dans un ou dans plusieurs champs disciplinaires du savoir. Là aussi cette approche par compétence, qui se développe tant au primaire qu'au secondaire, et dans plusieurs programmes de formation professionnelle à l'université, se veut une réponse à la recherche de l'amélioration de la réussite des élèves, afin de les rendre mieux en mesure de miser sur leurs acquis de formation tout au long de leur cheminement tant personnel que professionnel, positionnant ainsi la formation à acquérir dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. De plus, les enseignants et enseignantes, en plus de devoir orienter leur enseignement sur l'acquisition de compétences, sont appelés à développer des programmes et à construire des épreuves-synthèse intégrant plusieurs matières et compétences, des fonctions et des activités qui constituent autant de nouvelles responsabilités à intégrer dans la définition de leur rôle. On le sait, par ailleurs, l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement et à l'apprentissage est en voie de se réaliser à tous les ordres d'enseignement et exige de nouvelles compétences pour en assurer leur maîtrise tant de la part de l'enseignant que de l'élève.

Apparaissent donc ici deux grandes catégories de raisons qui se situent, pour les unes, dans l'évolution globale du champ éducatif au Québec et ailleurs, et pour les autres, dans les changements apportés par les mesures de Renouveau au collégial qui ont pour effet de confier de nouvelles responsabilités aux enseignantes et enseignants des collèges en

particulier, entraînant ainsi des besoins de renouvellement des exigences de formation. Voilà le cadre qui a conduit le Conseil et sa Commission de l'enseignement collégial à proposer un nouveau dispositif de formation susceptible de mieux préparer les enseignants et les enseignantes à faire face à ce nouveau contexte sociétal et à mieux répondre aux nouvelles finalités de l'enseignement collégial tant préuniversitaire que technique.

Je tiens à dire ici que ce ne sont donc pas des constats renvoyant à une évaluation négative de ce qui se fait actuellement au collégial qui ont alimenté notre réflexion et soutenu nos recommandations, comme certains journalistes l'ont laissé entendre. Toutes les professions sont appelées à revoir les programmes de formation qui conduisent à leur exercice, en regard des transformations de leurs pratiques et du développement des savoirs qui les fondent, et il en va de même de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement. C'est pourquoi le Conseil croit aussi que les orientations qui sous-tendent ses propositions de formation sont valables en très grande partie pour l'enseignement au premier cycle universitaire.

2. Situation actuelle et perspectives de la formation du personnel enseignant

Si la passion et la maîtrise de la discipline enseignée, l'exercice d'un jugement éclairé et la capacité de communiquer dans un langage clair sont des incontournables pour assurer un enseignement de qualité, ils ne sont pas suffisants. Le Conseil considère que les règles du jeu qui ont prévalu jusqu'à maintenant en matière de formation du personnel enseignant du collégial méritent d'être réexaminées à la lumière du contexte que je viens de décrire. De plus, si « l'acte d'enseigner fait référence à une pratique personnalisée, il appartient aussi à une pratique professionnelle, tantôt individuelle, tantôt collective, responsable pour une part de la qualité d'un service public, ce qui l'oblige à répondre à des exigences propres au projet social en cause » (p. 6).

D'ailleurs, déjà en 1964, la Commission Parent avait proposé une formation pédagogique préalable en plus d'une formation disciplinaire, de même qu'une période de probation suivie de l'obtention obligatoire d'un permis d'enseignement. Depuis la mise sur pied des cégeps,

plusieurs enseignantes et enseignants ont poursuivi des études dans leur champ disciplinaire au-delà du premier cycle ainsi qu'en éducation, et des programmes universitaires axés sur la pédagogie pour l'enseignement au collégial se sont développés ou sont en voie d'implantation. Quelques chiffres permettent d'illustrer ce double constat : en 1976-1977, 10 ans après la création des cégeps, environ 27,5 % des enseignantes et enseignants cumulaient au moins 19 ans de scolarité alors que l'exigence minimale était le baccalauréat de premier cycle, soit environ 16 ou 17 ans d'études. En 1997-1998, cette proportion était de 37,4 %, dont 5,3 % détenaient un doctorat et ces pourcentages sont plus élevés lorsque nous ne considérons que le personnel permanent. En 96-97, 49 % des enseignants et enseignantes du programme de sciences humaines ont une maîtrise et 10 % un doctorat. Il a été constaté, par ailleurs, que la formation disciplinaire offerte par les universités ne répondait pas adéquatement aux exigences de l'enseignement collégial.

D'autre part, si l'on examine de plus près les **modalités de formation professionnelle préparant à la pratique de l'enseignement**, il existe quelques programmes de formation en éducation pour les personnes qui se destinent à l'enseignement collégial ou qui y œuvrent déjà et les plus connus, voire fréquentés, sont les certificats offerts par l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval. (En 1997, on dénombrait 621 inscriptions dans le programme de formation à l'enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke et 141 inscriptions à l'Université Laval.) Plusieurs universités sont à revoir leurs programmes pour y intégrer des formations qui seraient mieux en mesure de répondre aux besoins de l'enseignement collégial.

Force est de constater que nous ne partons pas de zéro tant du point de vue de l'expression des besoins que de celui de la réponse à ces besoins. Force est de constater aussi que le besoin de formation initiale et de perfectionnement est ressenti par un nombre important d'enseignants qui assument individuellement leur décision de formation et les contraintes que cela entraîne. Par ailleurs, l'offre de formation relève de la volonté d'institutions qui en ont compris l'importance mais qui ne répondent pas toujours de manière satisfaisante aux besoins exprimés.

Le Conseil « souhaite donc que l'on investisse davantage dans la formation du personnel enseignant des collèges, que l'on y intervienne différemment et, surtout, d'une manière qui respecte le mieux la réalité particulière de cet ordre d'enseignement » (p. 21). Le Conseil croit aussi que le renouvellement du corps professoral représentera dans un avenir prochain un **moment privilégié pour revoir le dispositif de formation**.

3. Le référentiel commun de compétences et les orientations pour la mise en œuvre de la formation

3.1 Le référentiel et ses composantes

Les quatre grands champs de compétences que nous proposons pour baliser la formation du personnel enseignant émergent de l'examen de la pratique de l'enseignement et des attentes à son égard, et ils sont définis en tenant compte des particularités de l'enseignement au collégial. Ces champs de compétences ne doivent pas faire l'objet d'une maîtrise par l'enseignant en début de carrière, mais ils constituent ce vers quoi il doit tendre au cours de son cheminement professionnel. Il faut concevoir ces champs de compétences comme des axes à privilégier dans un développement professionnel continu amorcé dans le cadre d'une formation professionnelle initiale, enrichie de façon récurrente par le recours à des activités de perfectionnement. Ils appellent une mobilisation des savoirs appartenant à plusieurs domaines, soit à la discipline ou à la spécialité professionnelle, à la didactique, à la pédagogie, aux programmes de formation, aux technologies de l'information et de la communication et à la recherche.

Le Conseil énonce ces quatre grands champs de compétences comme suit :

- 1) la maîtrise de sa discipline ou de sa spécialité professionnelle ;
- 2) le développement et l'application des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves ;
- 3) la mise en œuvre d'une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative, au regard de l'activité départementale, de l'activité institutionnelle et de l'activité éducative dans son ensemble ;

- 4) la maîtrise de l'évolution de sa pratique d'enseignement et la contribution au devenir de la profession enseignante.

Ces quatre grands champs de compétences sont largement exposés au chapitre 3 et les éléments qui composent chacun de ces champs sont synthétisés au chapitre 4 sous forme de référentiel. Je voudrais énumérer ces éléments brièvement pour mieux en faire comprendre le sens et montrer qu'ils ne se résument pas à une formation en psychopédagogie (que nous n'avons pas inclus en tant que tel dans notre référentiel).

Le Conseil n'a pas la prétention d'y voir le seul référentiel pertinent et d'autres pourraient être retenus et développés. Cependant, ce qui importe, c'est que l'on s'entende sur l'existence d'un référentiel commun et bien enraciné dans la pratique du collégial, plus particulièrement dans la pratique professionnelle en émergence depuis quelques années.

3.2 Les cinq orientations retenues pour la mise en œuvre de la formation

L'élaboration d'un référentiel commun fait l'objet de la **première orientation** que nous retenons pour la mise en œuvre de la formation et fait l'objet d'une recommandation :

Que le collégial se dote d'un référentiel de compétences qui soit commun, un référentiel qui ferait l'objet d'une reconnaissance formelle et qui servirait d'assise au développement de programmes de formation pour le personnel des collèges.

Ce référentiel se veut commun pour l'ensemble des enseignants et des enseignantes des programmes pré-universitaires et techniques.

La seconde orientation concerne les composantes de la formation professionnelle qui serait requise pour enseigner au collégial : soit une composante de formation disciplinaire, élément central de la formation, et une composante de formation professionnelle propre à l'enseignement.

À propos de la **composante de formation disciplinaire**, le Conseil croit qu'elle doit être acquise en premier lieu. Tout en favorisant l'embauche de candidats et candidates qui possèdent plus qu'un baccalauréat disciplinaire, ce qui se fait dans plusieurs programmes

et collègues, le Conseil maintient cependant le diplôme de premier cycle comme seuil minimal requis, compte tenu de la diversité des champs de connaissances et des domaines présents au collégial et aussi des difficultés d'application dans certains programmes techniques. Il est d'avis que les collègues devraient rechercher des candidats et candidates qui ont plus qu'un diplôme de premier cycle, sans nécessairement préconiser la maîtrise comme seule voie possible. Il peut s'agir d'un second baccalauréat ou de certificats, tout dépendant du champ ou du domaine de spécialité.

La troisième orientation concerne certaines balises que propose le Conseil dans l'élaboration de la composante de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial.

La **première balise** précise que la formation professionnelle propre à l'enseignement devrait être acquise pour l'essentiel, consécutivement à la formation disciplinaire initiale et être bien enracinée dans le milieu collégial, ce qui veut dire que la formation à développer devrait tenir compte des manières de faire des collègues; que les compétences à acquérir et les façons d'y parvenir soient cernées en tenant compte de la culture pédagogique propre au collégial; que soit mis en relief les savoirs didactiques adaptés à la réalité de l'approche-programme et que l'on fasse appel aux conseillers pédagogiques et aux enseignantes et enseignants d'expérience.

La **seconde balise** requiert de faire appel à la **contribution de chacun des grands champs de compétences constitutifs du référentiel retenu et de miser sur les points communs aux deux grands secteurs du collégial, sans pour autant en occulter les différences**, d'où la nécessité d'user de souplesse et de discernement dans la gestion de cette formation. La formation initiale devrait fournir les premiers outils dans tous les champs de compétences. Dans le prolongement de la formation initiale, le perfectionnement pourrait être axé sur le développement d'une pratique réflexive, sur une plus grande maîtrise des technologies de l'information et de la communication, tout en permettant aux enseignantes et enseignants de se préparer à assumer progressivement des responsabilités professionnelles plus importantes dans la conception, le développement et l'évaluation de programmes, entre autres.

*Un référentiel commun de compétences
pour la formation du personnel enseignant des collèges*

Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle

- maîtriser les différents aspects de sa discipline ;
- porter un regard épistémologique sur sa discipline ;
- projeter et concrétiser l'apport de sa discipline dans les sphères du social et de l'emploi ;
- en parler dans un langage accessible et maîtriser la langue d'enseignement.

Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves

- favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ;
- mettre l'accent sur la participation des élèves ;
- développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves ;
- mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative

- au regard de l'activité départementale : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale ;
- au regard des programmes : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation ;
- au regard de l'activité institutionnelle : collaborer avec les autres acteurs aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la vie interne de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel ;
- au regard de l'activité éducative dans son ensemble : apporter une contribution à des projets qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du milieu (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services).

Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante

- analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement ;
- contribuer au développement des connaissances ;
- utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif.

La troisième balise rappelle que tout en visant le développement de compétences minimales communes, les modalités de formation devraient permettre l'expression de cheminements variés et inscrits dans des plans personnels de développement professionnel.

Le Conseil croit qu'il ne devrait pas y avoir une seule voie d'accès à l'enseignement collégial et il reconnaît que les cheminements professionnels y conduisant sont multiples. Il est donc important d'envisager l'apport de plans personnels de développement professionnel incluant des objectifs et des modalités de formation.

Si le Conseil propose que la formation soit structurée, il ne propose pas pour autant une formation uniforme et ne recherche pas un modèle unique, mais plutôt une formation qui s'appuie sur un référentiel commun développé en tenant compte de la spécificité de l'enseignement collégial et qui rend possible **des parcours variables**, tant dans la durée, le contenu que le format.

La quatrième balise précise que les approches pédagogiques devraient favoriser l'interaction constante entre la théorie et la pratique et ainsi permettre une réflexion sur les pratiques inscrite dans un contexte réel d'enseignement et alimentée par une compréhension théorique explicite de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme l'écrit Michel Develay, « un va-et-vient est nécessaire entre une pratique... et une analyse de cette pratique » (in *Peut-on former les enseignants ?*, 1994).

La quatrième orientation renvoie à l'obligation de formation professionnelle propre à l'enseignement collégial pour tous et pour toutes. Le Conseil et sa Commission de l'enseignement collégial ont longuement réfléchi sur le caractère obligatoire ou facultatif de cette formation. Il a entendu des arguments en faveur de l'obligation et d'autres misant sur son caractère volontaire. Les commentaires et les réactions qui ont suivi la publication de notre avis ont mis en évidence les réticences face au caractère obligatoire de cette formation.

Le Conseil a cependant jugé important de mettre fin au système de volontariat actuel pour faire en sorte que le souci du développement professionnel soit le fait de tout le personnel enseignant à travers le réseau collégial. Tout en recommandant l'obligation de formation pour tous et toutes, le Conseil propose cependant

que les modalités d'acquisition de cette formation soient souples et tiennent compte des situations de chacun. Aussi, pour les enseignantes et enseignants débutants, le Conseil propose que l'engagement dans une formation structurée soit une condition d'embauche. Le Conseil est d'avis que les enseignantes et enseignants en exercice devraient, pour leur part, s'inscrire dans des démarches d'analyse de besoins, voir à parfaire leur formation en conséquence dans le cadre d'activités de perfectionnement et répondre à une obligation de développement professionnel.

Le Conseil recommande donc :

- que les collègues favorisent l'embauche de personnes qui ont complété leur formation disciplinaire et une formation professionnelle propre à l'enseignement ;
- que les conditions d'embauche de ceux et celles qui ne seraient pas détenteurs d'une telle formation professionnelle pour l'enseignement collégial devraient inclure un engagement formel à l'acquiescer, selon des modalités établies dans un plan personnel de développement professionnel ; cet engagement formel serait requis pour l'application de mécanismes régissant la priorité d'emploi et l'acquisition de cette formation initiale ferait partie des conditions nécessaires pour l'obtention de la permanence en emploi ;
- les enseignants et enseignantes en exercice devraient aussi être tenus de faire l'examen de leur pratique dans la perspective des compétences recherchées pour enseigner au collégial, de procéder aux ajustements découlant de cet examen et de témoigner formellement de leurs activités de formation dans leur plan personnel de développement professionnel.

La cinquième orientation fait référence à la nécessité d'une pratique de formation continue en suivi de la formation initiale pour tous les enseignants et enseignantes. Ce perfectionnement pourrait faire appel à une perspective de partage des responsabilités individuelles et institutionnelles, d'équité dans l'accès aux activités et dans la reconnaissance des acquis, de concertation des ressources de formation, de respect de la diversité des approches et d'enracinement dans la pratique de l'enseignement propre au collégial.

4. Pistes d'action et défis

Les orientations que je viens de présenter et la mise en œuvre du dispositif de formation interpelle plusieurs acteurs du système d'éducation et non seulement les enseignantes et les enseignants. Sont interpellées, en premier lieu, les directions de collèges pour qu'elles s'engagent plus activement dans le soutien à l'insertion professionnelle de la relève, et plus globalement dans l'application de leur politique institutionnelle de gestion et de développement des ressources humaines. Il est demandé aux universités des programmes de formation réellement imbriqués dans l'écosystème de l'enseignement collégial. Et de l'État, des engagements significatifs sont attendus tant pour donner sens et crédibilité à cette formation que pour attribuer des ressources financières adéquates pour répondre aux besoins exprimés par les individus et les établissements.

Pour les collèges, trois défis à relever :

- Mettre en place une organisation du travail permettant une insertion professionnelle progressive et formatrice pour les enseignantes et enseignants débutants.
- Soutenir le développement professionnel de l'ensemble du personnel enseignant en exercice.
- Assurer la maîtrise d'œuvre du dispositif de formation dans le cadre d'une approche réseau.

Pour les universités, les défis sont de l'ordre suivant :

- Développer la confiance des collèges.
- Élaborer une offre de formation diversifiée, axée sur les besoins et accessible.

Pour les collèges et les universités :

- Partager la responsabilité de la formation du personnel enseignant des collèges.

Selon le Conseil, c'est aux collèges que revient le leadership du développement de ce dispositif de formation ainsi que l'initiative de convoquer leurs partenaires pour en établir les modalités dans le cadre d'une approche réseau. Le Conseil aborde la conception et la mise en œuvre de cette formation comme un projet collectif qui repose sur la collaboration de tous les milieux – collégial et universitaire, syndical, étudiant, socio-

économique et culturel – ainsi que sur celle de l'État, un projet collectif où la participation du personnel enseignant est centrale.

Cependant, il est clair que les efforts consentis dans la réalisation de ce projet ne sauraient aboutir sans un engagement formel et substantiel de l'État, tant pour ce qui est du suivi de la mise en œuvre de cette formation dans le réseau que pour assurer un financement qui soit adéquat afin que les objectifs recherchés soient réalisés pleinement. Il revient à l'État d'exprimer une volonté politique sans équivoque.

En guise de conclusion, je voudrais rappeler que de nombreuses consultations ont été menées par la Commission de l'enseignement collégial et elles ont permis de constater que les différents acteurs du réseau avaient déjà amorcé la réflexion. Le bilan des pratiques de formation existantes ou en émergence montre que certaines s'apparentent largement à ce que le Conseil propose. Par ailleurs, de nombreux enseignants et enseignantes ont déjà acquis une formation qui répond aux objectifs proposés dans nos recommandations. Nous ne partons pas de zéro loin de là. C'est pourquoi la nouveauté de ce que propose le Conseil ne se trouve pas tellement dans les orientations proposées que dans ses conditions de mise en œuvre de cette formation à l'échelle du réseau.

Le Conseil souhaite donc que l'opérationnalisation de ce dispositif de formation fasse l'objet d'un engagement de tous les acteurs désignés au niveau de ses recommandations et que cette opérationnalisation s'engage rapidement, dans le respect des grands objectifs qui la sous-tendent qui se devraient d'être bénéfiques aux enseignantes et enseignants, aux élèves, mais aussi à notre système d'éducation dans son ensemble.

REMERCIEMENTS

Par le ton pour le moins convaincant de votre discours, par le contenu pour le moins clair, précis et structuré de vos propos, il ne restera plus bientôt de personnel enseignant dans les cégeps... tous seront en congé de perfectionnement !

On l'a senti, vous avez la passion de la formation, et j'ai pressenti que nous allions bientôt cueillir ces fruits de la passion que vous savez si bien nous faire goûter. C'est là tout le sens de la vie pédagogique constamment en lien avec sa profession, bien compostée dans les champs de compétences à cultiver. On sème d'abord la composante disciplinaire, on y met l'engrais du diplôme de premier cycle, tout ça enraciné dans la culture propre aux collèges, travaillé avec les outils issus des champs communs de compétences. Il y a quand même place à l'individualité, à la contribution de « plants » personnels de formation. Chacun pourra cultiver son sillon dans un champs communautaire !

Bon, il faut le dire, ce sera obligatoire. Mais à la lumière de votre avis et de vos conseils... supérieurs, je crois qu'il sera peut-être optimiste d'être vos obligés. Un beau défi qu'on ne pourra pas défier. On va donc prendre « l'avis » !

Enfin, si vos orientations nous conduisent de plus à la reconnaissance des acquis, on constatera que le Conseil supérieur de l'éducation y aura beaucoup contribué; on saura maintenant « à qui » va la reconnaissance. Merci

Jean-Eudes GAGNON
maître de cérémonie
