



REFONTE DE LA FORMATION DE DEUXIÈME CYCLE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL À PERFORMA

Lise ST-PIERRE et Françoise RUEL, professeures – Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Depuis ses débuts, PERFORMA¹ propose au milieu collégial une offre de formation sur mesure qui contribue au développement professionnel du personnel enseignant tout en soutenant le développement pédagogique des établissements membres. Dans la perspective de proposer des dispositifs adaptés et innovateurs, l'offre de formation de deuxième cycle vit présentement un renouveau important. Ce texte rappelle d'abord la mission de ce partenariat unique et ses particularités. Il présente ensuite la structure des nouveaux programmes, leurs fondements et les compétences professionnelles qu'ils visent à développer. Ces programmes exploitent des pratiques nouvelles inspirées des tendances internationales en formation continue, comme la pratique réflexive, les approches socioconstructivistes, l'intégration des TIC et le travail collaboratif, tout en respectant le modèle PERFORMA. En troisième partie, quelques réflexions proposent des pistes pour accomplir le deuxième volet de sa mission, à l'origine celui de la recherche-action, qui a évolué au fil du temps vers une forme de recherche-développement à réactualiser et à faire valoir.

1. MISSION ET PARTICULARITÉS DE PERFORMA

Il s'agit d'une structure partenariale entre l'Université de Sherbrooke et une cinquantaine d'établissements collégiaux, dont la quasi-totalité des cégeps ainsi que quelques établissements d'enseignement privés. Depuis 32 ans, la mission de PERFORMA est d'organiser des activités de perfectionnement créditées pour le personnel pédagogique des établissements membres, en particulier le personnel enseignant. Le paysage collégial s'est considérablement modifié depuis une dizaine d'années. En effet, le renouvellement massif du personnel pédagogique, notamment du personnel enseignant, et le renouvellement pédagogique au collégial accompagné de nouvelles règles et de nouvelles obligations pour les collèges, modifient à la fois les besoins de formation et le contexte dans lequel le perfectionnement peut prendre sa place. Malgré la nécessité de s'ajuster à cette nouvelle conjoncture, le partenariat PERFORMA reste bien vivant, comme en témoignent les données rapportées au tableau 1.

Le modèle PERFORMA se décline en deux composantes : le modèle organisationnel et le modèle pédagogique (tableau 2). Un protocole d'entente permet d'opérationnaliser les principes sous-jacents à ce modèle.

Au tournant des années 2000, une vaste enquête (Délégation collégiale de PERFORMA et direction de PERFORMA, 2000) a révélé que l'offre de formation, presque exclusivement constituée d'activités sur mesure appartenant à un certificat de 1^{er} cycle, s'avérait moins pertinente qu'autrefois aux besoins et aux caractéristiques du collégial. Le milieu réclamait notamment des programmes de 2^e cycle davantage arrimés aux fondements du renouvellement au collégial et permettant le partage de cadres de référence communs en enseignement au collégial. C'est à la suite de l'expression et de l'analyse de ce besoin qu'un « renouvellement à PERFORMA » a permis le développement des programmes de 2^e cycle.

1. Pour mieux connaître PERFORMA et ses programmes, consulter le portail (PERFORMA, 2006b). [En ligne] <http://www.usherbrooke.ca/performa/>.



TABLEAU 1

Données quantitatives au sujet des activités de PERFORMA de 2003 à 2005

	2003-2004	2004-2005
Collèges membres	52	52
Dossiers actifs ²	Entre 3500 et 4000	3800
Activités de 1 ^{er} cycle	166	92
Activités de 2 ^e cycle	173	282
Personnes-ressources	255	157 ³
Membres du GRA ⁴	Entre 6 et 8	Entre 6 et 8

TABLEAU 2

Modèle PERFORMA

MODÈLE ORGANISATIONNEL	MODÈLE PÉDAGOGIQUE
<ul style="list-style-type: none"> - Bipartisme, partenariat - Prise de décision par consensus - Reconnaissance d'expertises différentes et complémentaires - Enracinement local - Équité entre les établissements membres - Instances mixtes : comité mixte, comité exécutif, assemblée générale, groupe de recherche-action (GRA) - Engagement des membres concrétisé par la signature d'un protocole d'entente renouvelé régulièrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfectionnement pédagogique, didactique, disciplinaire - Activités sur mesure avec un contenu ouvert - Programmes flexibles - Participation volontaire - Prise en charge par l'établissement (analyses de besoins locales et réseau) - Transfert et retombées immédiates dans la classe - Apprentissage expérientiel - Contribution et expertise des pairs - Activités exemplaires, de niveau universitaire - Cohérence réseau des activités

2. LES PROGRAMMES DE 2^E CYCLE À PERFORMA

L'offre de formation renouvelée conserve le certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPE/C) pour répondre à des besoins spécifiques correspondant à un niveau de formation de 1^{er} cycle. Toutefois, les programmes de 2^e cycle constituent maintenant le véhicule principal de la formation offerte. Différents parcours sont possibles (figure 1) :

- des entrées variables : par le MIPEC, par le DE ou, à certaines conditions, par un microprogramme ;
- deux cheminements possibles au DE ;
- différentes sorties ;
- des modalités de formation flexibles : en présence, en ligne, hybrides.

2. Un dossier reste actif si la personne s'est inscrite à au moins une activité au cours des trois dernières années.

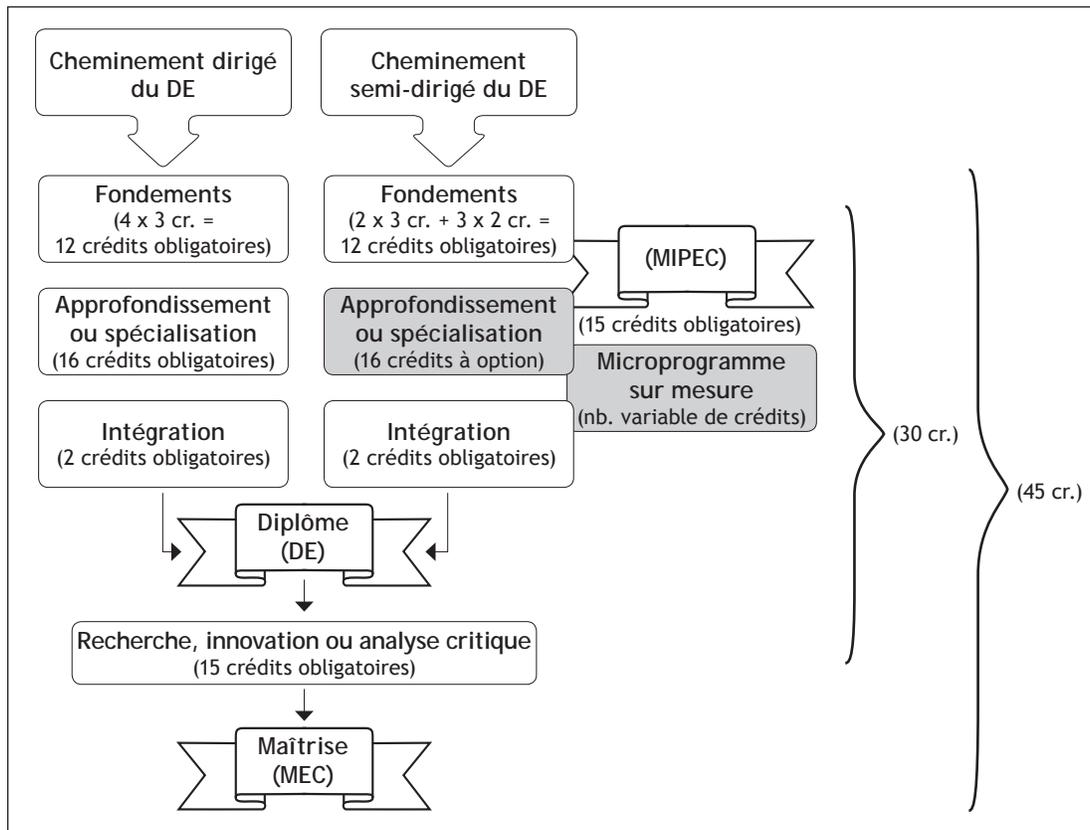
3. Pour l'année 2004-2005, ce nombre ne comprend pas les tuteurs associés à chacune des personnes inscrites au MIPEC (Microprogramme de 2^e cycle d'insertion professionnelle en enseignement collégial), ce qui explique la différence avec l'année précédente. Pour plus de détails sur le MIPEC, consulter Raymond (2005).

4. GRA : Groupe de recherche-action composé d'au moins une personne professionnelle en prêt de service des cégeps et d'au moins une personne professeure à l'Université de Sherbrooke.



La structure de base comprend trois programmes qui s'emboîtent comme des poupées russes: le microprogramme de 2^e cycle d'insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC), le diplôme de 2^e cycle d'enseignement au collégial (DE) et la maîtrise en enseignement au collégial (MEC). De plus, il est possible d'élaborer des microprogrammes sur mesure, s'intégrant au DE, pour répondre à des problématiques particulières. Rompant avec la tradition d'activités complètement sur mesure, un certain nombre d'activités sont obligatoires. Les cases en grisé représentent des espaces ouverts qui peuvent comprendre des activités déjà construites et des activités élaborées sur mesure à partir d'analyses de besoins locales ou de réseau, pour soutenir la conception et la mise en œuvre de projets collectifs liés au développement de programmes d'études collégiales ou à la réalisation de projets pédagogiques d'établissement. Enfin, notons que les activités obligatoires seront bientôt toutes offertes en présence, en ligne ou selon des modalités hybrides⁵ pour mieux assurer la prestation des cours partout en province. Un nombre grandissant d'activités à option bénéficient également de cette diversité de moyens.

FIGURE 1

Structure des programmes de 2^e cycle à PERFORMA

Le MIPEC s'adresse aux enseignantes et aux enseignants qui cumulent au plus cinq années d'expérience en enseignement au collégial. Il s'agit d'un programme d'insertion professionnelle. Il s'intègre parfaitement aux visées et à la structure des programmes de 2^e cycle. PERFORMA a élaboré ses nouveaux programmes de DE et de MEC pour y faire suite tout en permettant à une personne qui n'aurait pas suivi le MIPEC de s'y intégrer. D'autres éléments ont fourni les bases des programmes:

5. Plusieurs activités de formation sont déjà élaborées et dispensées sous ces diverses formes.



les caractéristiques du personnel enseignant du collégial, les spécificités de leur tâche, les tendances internationales en matière de formation continue du personnel enseignant et les résultats de diverses analyses de besoins et consultations.

Les programmes de 2^e cycle prennent en compte les caractéristiques des membres du personnel enseignant du collégial et les spécificités de leur tâche professorale. Ces personnes sont des expertes de contenu ou sont reconnues comme expertes dans le milieu de pratique. Généralement, elles ne disposent pas de cadres de référence explicites en apprentissage et en enseignement lorsqu'elles entrent dans la profession, car il n'existe pas de condition d'embauche reliée à la formation initiale en enseignement; cependant, plusieurs ont des acquis expérimentiels importants. Il s'agit d'une clientèle très hétérogène: en plus de la formation initiale et de leurs acquis, les personnes se distinguent par l'âge, par la culture de leur collège d'appartenance ainsi que par leur culture professionnelle, par leurs intérêts, par leurs besoins de formation dépendant entre autres du programme et du secteur où ils enseignent et, finalement, par leur situation géographique.

La tâche professorale du personnel enseignant des collèges, telle que décrite dans le *Projet de programme de maîtrise* (PERFORMA, 2006a), est définie principalement à partir des activités d'enseignement, mais comporte aussi d'autres dimensions comme on le rapporte dans l'encadré ci-dessous :

L'acte d'enseigner est au cœur du travail quotidien des enseignantes et des enseignants du collégial, et remplit la quasi-totalité de leur semaine de travail. Pour accroître leur efficacité et s'adapter aux changements sociaux, économiques et technologiques qui ont un impact sur leur profession et sur celle des finissants qu'ils forment, un programme de formation continue doit leur permettre de développer des compétences professionnelles relatives à la planification de situations d'apprentissage dans différents contextes, à l'intervention auprès d'une clientèle de plus en plus diversifiée et à l'évaluation des apprentissages. Le développement de ces compétences requiert un vaste répertoire de ressources pédagogiques, didactiques et disciplinaires. Il exige également une capacité à autoévaluer régulièrement son expertise disciplinaire et à prendre des moyens pour la garder à jour. Parmi les ressources essentielles à maîtriser, il faut ajouter également la connaissance des enjeux et des potentialités des technologies dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la capacité de les exploiter pour faire apprendre mieux. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant du collégial doit être capable de porter un regard critique sur sa pratique pour l'améliorer de façon continue.

La deuxième dimension de la tâche professorale de ces enseignants concerne la participation au développement des programmes d'études et à celui de la pédagogie collégiale. Leur contribution peut se concrétiser par la participation à la définition des orientations institutionnelles de même que par leur participation à différents projets d'innovation pédagogique de l'établissement. En ce qui a trait aux programmes d'études, depuis le renouveau au collégial il y a une dizaine d'années, leur rôle dépasse celui de la mise en œuvre. Contrairement à d'autres ordres d'enseignement, ils ont à participer de façon significative à la conception et à l'évaluation des programmes d'études collégiaux. Les enseignants participent donc à l'analyse des fondements, à la définition de leurs orientations, à leur mise en œuvre et à leur évaluation. Cela exige des capacités d'analyse critique de haut niveau et une base de connaissances conceptuelles pour fonder cette critique. Au-delà de l'établissement collégial, les enseignantes et les enseignants ont une responsabilité en ce qui concerne la communauté éducative dans son ensemble. L'exercice de cette responsabilité peut donner lieu à la réalisation et à la diffusion de projets d'innovation pédagogique, par exemple, ou à la participation à différentes instances pédagogiques qui façonnent l'évolution de la pédagogie au



collégial et qui contribuent à construire la professionnalité du personnel enseignant du collégial. Le collégial appartient à l'ordre d'enseignement supérieur. Aussi, la recherche (fondamentale, technologique et pédagogique) fait partie de la mission des collèges, mais elle reste facultative pour les enseignants du collégial qui désirent s'y adonner. Un certain nombre d'entre eux présentent à titre individuel ou collectif des demandes de subvention à différents organismes pour pouvoir mener des recherches scientifiques. En ce qui concerne la recherche pédagogique, les témoignages de conseillers pédagogiques ont permis de constater que même ceux qui ne s'y adonnent pas s'y intéressent beaucoup et souhaitent qu'un programme de formation leur permette de connaître les enjeux et les pratiques de la recherche pédagogique de même que les résultats à partir desquels analyser leurs pratiques. Ils sont intéressés à analyser leurs interventions à partir de données de la recherche, comme les cours déjà expérimentés ont permis de le vérifier. Plusieurs diffusent les démarches et les résultats de leurs recherches dans des lieux scientifiques et professionnels. (PERFORMA, 2006, p. 14-15.)

Ces programmes s'inscrivent également dans les tendances internationales actuelles en matière de formation continue du personnel enseignant. Ils visent le développement de compétences professionnelles et d'une conception explicite et partagée de l'identité professionnelle. Ils sont basés sur des plans de formation collectifs et négociés. Ils visent l'accompagnement de changements dans les établissements, et la coconstruction de savoirs pratiques et théoriques. Ils se déroulent sur les lieux de travail et favorisent les échanges entre les pairs dans une perspective socioconstructiviste. Ils valorisent une culture de formation continue et d'innovation (Altet, 1999; Lafortune, 2001; Raymond, 2001; Solar, 2001; St-Pierre, 2003).

Enfin, ces programmes répondent à des besoins de formation identifiés de diverses façons par plusieurs personnes et instances. Leur finalité est de développer des compétences professionnelles de praticienne ou de praticien réflexif en enseignement au collégial. Ils visent le partage de cadres de référence conceptuels communs en apprentissage et en enseignement au collégial; ils sont fondés sur des assises conceptuelles explicites; ils prennent en compte la dimension collective du travail enseignant, notamment l'approche programme; ils contribuent au développement pédagogique institutionnel; ils permettent de compléter et de mettre à jour son expertise disciplinaire au besoin; ils soutiennent l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Tenant compte de tous ces aspects, le DE et la MEC visent un profil de sortie⁶ comprenant six grandes compétences professionnelles, la sixième faisant particulièrement l'objet des 15 crédits spécifiques à la maîtrise. Ainsi, la personne qui obtiendra le grade de maîtrise en enseignement au collégial aura développé des compétences dans les six dimensions suivantes (on trouve une explicitation de chacune de ces compétences dans PERFORMA (2006), *La maîtrise en enseignement au collégial (incluant le diplôme en enseignement au collégial). Projet de programme.*

1. Développement professionnel

S'engager dans la profession enseignante et construire sa pratique professionnelle.

6. Le MIPEC est structuré autour de son propre profil de sortie, adapté aux exigences de l'insertion professionnelle tout en restant cohérent avec le profil de sortie du DE et de la MEC.



2. **Pédagogie**
Concevoir et mettre en oeuvre ses interventions éducatives en s'appuyant sur des fondements pédagogiques explicites en accord avec les finalités des programmes et les adapter de façon continue au contexte.
3. **Didactique**
Concevoir et mettre en oeuvre ses interventions éducatives en s'appuyant sur des fondements didactiques explicites en accord avec les finalités des programmes et les adapter de façon continue au contexte.
4. **Discipline enseignée**
Actualiser son expertise disciplinaire selon le contexte de la discipline enseignée et du programme d'études collégiales dans lequel on intervient.
5. **Intégration des technologies**
Intégrer efficacement les TIC à sa pratique professionnelle.
6. **Recherche, innovation ou analyse critique en enseignement collégial**
Concevoir et conduire un projet de recherche, un projet d'innovation ou un projet d'analyse critique en lien avec sa pratique en enseignement collégial et le diffuser.

L'encadré ci-dessous rapporte un extrait du projet de programme qui montre la dynamique entre ces six compétences qui constituent le profil de sortie du DE et de la MEC.

Chacune de ces compétences peut être développée à différents niveaux selon la porte d'entrée, le parcours et la sortie choisis. Les personnes admises dans les microprogrammes peuvent viser le développement d'une ou de quelques-unes des compétences seulement. Les personnes qui visent le DE développeront sans doute à un niveau moins avancé la compétence relative à la recherche, à l'innovation et à l'analyse critique. Cependant, toute personne qui vise l'atteinte du grade de maître en enseignement doit avoir acquis, pour toutes ces compétences, un niveau minimal. Notons que la partie à options du cheminement semi-dirigé et la composante « recherche ou innovation ou analyse critique » des deux cheminements permettent d'approfondir davantage certaines compétences en lien avec les projets personnels de développement professionnel des individus ou en lien avec les projets collectifs de développement pédagogique institutionnels.

La figure 2 montre que le programme de maîtrise permet à ces compétences de se développer, de se compléter et d'interagir en situation professionnelle de l'enseignement au collégial. La personne embauchée pour enseigner au collégial détient déjà une expertise dans la discipline d'enseignement. Au cours de sa carrière, elle peut avoir besoin de compléter ou de mettre à jour cette expertise disciplinaire. Le programme permet un espace pour ce faire. Comme la formation à l'enseignement n'est pas obligatoire à l'embauche, cette personne doit acquérir en cours d'emploi les compétences pédagogiques et didactiques qui fondent la pratique enseignante. Deux compétences sont traitées à la fois de façon transversale et de façon ciblée. Il s'agit de la compétence à réfléchir sur sa pratique pour mieux la comprendre, la formaliser et l'améliorer, et de la compétence à intégrer efficacement les TIC dans sa pratique professionnelle. L'atteinte de ces compétences permet d'obtenir un diplôme en enseignement au collégial. La personne qui le désire peut poursuivre son perfectionnement en développant sa capacité à

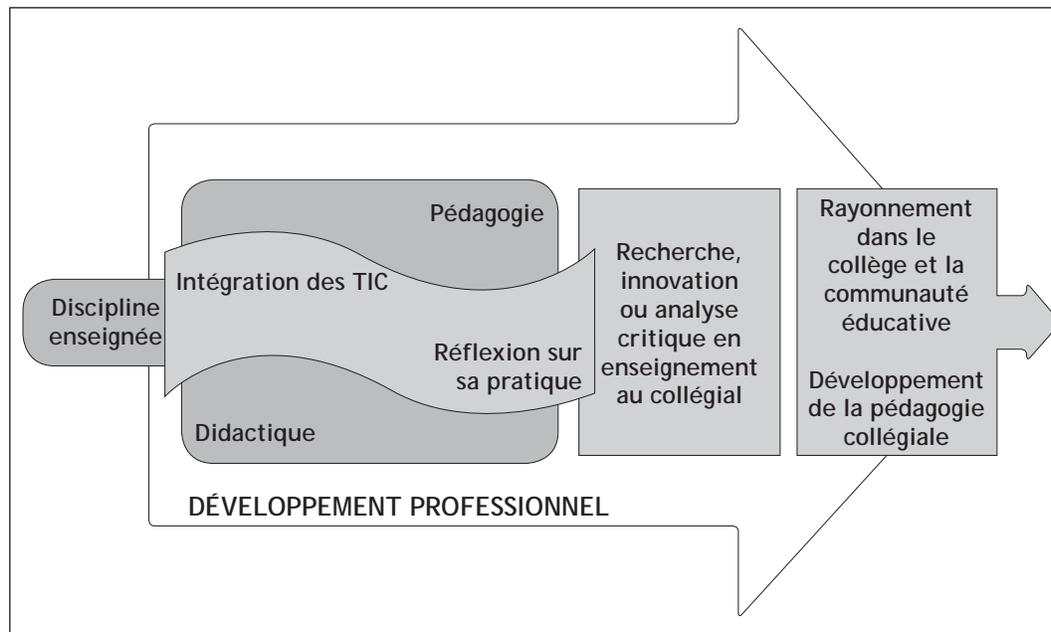


mener un projet de recherche ou un projet d'innovation pédagogique ou un projet d'analyse critique approfondie d'une thématique ou de pratiques d'enseignement au collégial, ce qui lui permet d'obtenir le grade de M. Éd.

En développant les compétences nécessaires pour exercer efficacement la profession d'enseignante ou d'enseignant au collégial, cette démarche de perfectionnement soutient le développement professionnel de la personne qui s'y engage. Elle soutient aussi le développement pédagogique institutionnel en contribuant à augmenter significativement l'expertise des personnes en relation étroite avec les enjeux et les défis actuels de l'enseignement au collégial. En soutenant les efforts des personnes qui s'engagent dans la formalisation et la diffusion de leur expertise par des activités de recherche, d'innovation ou d'analyse critique approfondie, elle contribue plus largement au développement de la pédagogie à l'ordre collégial. (PERFORMA, 2006b, p. 27-28)

FIGURE 2

Profil de sortie des programmes de DE et de MEC



3. LA RECHERCHE À PERFORMA: RECHERCHE-ACTION OU RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT?

Les programmes de 2^e cycle s'appuient également sur des fondements scientifiques auxquels les personnes-ressources s'alimentent pour développer et mettre à jour les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, les chercheurs et les chercheuses de PERFORMA, individuellement et en groupe, réalisent des activités de recherche, notamment dans les domaines suivants : l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle, l'intégration des technologies de l'information et de la communication à la pratique professionnelle, les savoirs des enseignants, le développement professionnel du personnel enseignant, la pratique réflexive, la formation à l'enseignement supérieur, etc. Ces études sont conduites par les membres du GRA, comme prévu dans la description de leurs fonctions, autant par les professionnels que par les professeures. Elles sont menées également par



les répondantes et les répondants locaux de PERFORMA⁷ ainsi que par des personnes-ressources⁸ qui souhaitent intégrer la recherche à leurs activités professionnelles. Les résultats de ces travaux sont diffusés dans les instances de PERFORMA et, à l'occasion, dans différents lieux scientifiques et professionnels. Selon nous, ils mériteraient d'être davantage connus à la fois du milieu collégial et du milieu scientifique en pédagogie de l'enseignement supérieur, au niveau national et international.

On oublie parfois que le projet⁹ PERFORMA comportait à l'origine deux volets: un programme de formation continue¹⁰ et un projet de recherche-action pour suivre son développement et ses impacts. Dans un document d'ordre administratif, on affirme que le programme [le CPEC] «a pour but d'assurer le perfectionnement (formation pédagogique) des professeurs de niveau collégial¹¹» et qu'il est «relié à un projet de recherche-action: PERFORMA» (Stringer, 1996, p. 70). Le projet de recherche-action devait permettre d'évaluer les différentes phases du processus de perfectionnement. Il s'agissait alors d'un «programme où la mise sur pied des activités de perfectionnement nécessite des mécanismes permanents d'analyse et d'évaluation de ces activités¹²». (*ibid.*, p. 71)

PERFORMA a grandi rapidement et a dû se redéfinir régulièrement pour s'adapter à cette croissance. Les besoins de soutien et de développement ont pris une place de plus en plus grande dans les tâches des membres du GRA et, graduellement, leur mandat de recherche s'est davantage défini à partir du soutien aux personnes répondantes locales et du développement d'activités et de cadres de référence. Ainsi, en 1981, un comité sur l'expansion de PERFORMA recommandait «que les fonctions suivantes soient considérées comme prioritaires pour le GRA:

- le traitement des dossiers de l'Assemblée générale;
- l'intégration des nouveaux collèges;
- le perfectionnement des membres de l'Assemblée générale;
- la recherche axée sur le développement. (*ibid.*, p. 126¹³)»

Lors de la dernière révision du protocole, le mandat de recherche du GRA est explicitement défini en termes de recherche et développement plutôt qu'en termes de recherche-action (PERFORMA, 2004). Cependant, la visée reste d'arrimer étroitement recherche et formation dispensée.

7. Dans chacun des établissements collégiaux membres, une personne, généralement une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique, agit comme responsable des programmes PERFORMA. Elle a la responsabilité d'identifier les besoins de formation continue du personnel pédagogique, d'offrir et d'animer des activités et d'assurer un soutien pédagogique et administratif au personnel du collège selon des règles et des modalités établies par le protocole d'entente entre l'Université de Sherbrooke et les collèges membres.

8. Les personnes-ressources sont celles chargées de dispenser des activités (chargées de cours). Ces personnes peuvent être des professeurs ou des professeures de l'Université de Sherbrooke, d'une autre université ou des collèges. Elles peuvent être membres du personnel professionnel des collèges, consultants ou retraitées. Elles sont choisies selon leur expertise dans un domaine donné et leur compétence pour animer des activités de 2^e cycle.

9. Selon cet historien, qui se base sur des écrits de l'époque (lettres, comptes rendus et rapports), le terme PERFORMA servait à l'origine à nommer le projet de recherche-action. Il a ensuite été attribué au programme CPEC, puis lors de la dernière révision du protocole en 2004, à la structure partenariale entre l'Université de Sherbrooke et les collèges membres, et à l'ensemble des activités de formation et de recherche de cette dernière.

10. En 1973, le seul programme offert par PERFORMA était le CPEC.

11. L'auteur cite un document de la DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES MAÎTRES, *Programme, Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC)*, 1973, p. 1.

12. L'auteur cite un texte de RHÉAUME, J., *Session d'auto-évaluation des 4-5-6 juin 1973*, Collège de Sherbrooke, 1973, p. 1; c'est Rhéaume qui souligne.

13. L'auteur rapporte les conclusions du SECOND COMITÉ D'ÉTUDE DE L'EXPANSION DU RÉSEAU PERFORMA, *PERFORMA: l'expansion du réseau PERFORMA de 1983-1984 à 1988-1989 et les aménagements qu'elle suggère. Rapport du second Comité d'étude de l'expansion du réseau*, PERFORMA, novembre 1983, p. 23.



CONCLUSION

En consultant les travaux effectués depuis plus de trente ans, à savoir le matériel pédagogique et didactique élaboré et validé, les opérations d'analyse de besoins et de problématiques, de recension d'écrits, de collecte de données, puis d'évaluation, ainsi que les rapports, les articles et les divers textes produits, on constate qu'il se fait de nombreuses et importantes activités de recherche à PERFORMA. Recherche-action, recherche-développement ou recherche d'un troisième type? Maintenant que les programmes de formation de 2^e cycle sont révisés et en cours d'implantation, il serait temps, croyons-nous, d'actualiser le volet recherche. Il s'agit de définir plus précisément le type de recherche qui s'y fait, les orientations, les axes de recherche, les cadres de référence conceptuels et méthodologiques privilégiés, les objets de recherche, les lieux et les modalités de diffusion, les réseaux à entretenir et ceux à développer. Il serait temps, en somme, d'élaborer un véritable programme de recherche spécifique à PERFORMA pour mieux réaliser ce deuxième volet de sa mission et faire valoir cette expertise unique en formation à la pédagogie de l'enseignement collégial. Ce défi ne doit pas faire oublier les autres priorités déjà identifiées. L'implantation des programmes de 2^e cycle nécessite de poursuivre le développement de dispositifs diversifiés, en présence et en ligne, de renouveler constamment l'offre de formation et les contenus des activités de façon « proactive » en exerçant une veille pédagogique et en faisant un suivi rigoureux des activités, d'assurer la prestation des activités de façon régulière et continue dans tous les collèges membres, quelles que soient leur taille et leur situation géographique, de renouveler le bassin de personnes-ressources compétentes, d'apporter le soutien constant et approprié aux personnes répondantes locales et d'assurer la cohérence et la qualité de la formation.

RÉFÉRENCES

- ALTET, M., « Les professionnalités des formateurs MAFPEN », *Recherche et formation*, n° 2, 1999, p. 45-64.
- DÉLÉGATION COLLÉGIALE DE PERFORMA ET DIRECTION DE PERFORMA, *PERFORMA et les collèges : l'heure d'un choix renouvelé. Rapport d'enquête auprès des partenaires de PERFORMA*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke / PERFORMA, 2000.
- LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *La formation continue – De la réflexion à l'action* (Lafortune, L.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- PERFORMA, *La maîtrise en enseignement au collégial (incluant le diplôme en enseignement au collégial). Projet de programme*, (rédigé par L. St-Pierre) Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2006a.
- PERFORMA, *Portail de PERFORMA*, 2006b. [En ligne] <http://www.usherbrooke.ca/performa/>.
- PERFORMA, *Protocole entre les établissements d'enseignement collégial membres et l'université de Sherbrooke*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2004.
- RAYMOND, D., *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.
- RAYMOND, D., *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation. Rapport final. Soutien aux grandes innovations pédagogiques*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke / PERFORMA, 2005.
- SOLAR, C., « Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue – De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 9-42.
- ST-PIERRE, L., « À la recherche d'une formation pédagogique pertinente pour les formateurs au post-secondaire : les programmes de PERFORMA », *Actes du 20^e congrès de l'AIPU*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2003, p. 27-30.
- STRINGER, G., *Histoire de PERFORMA. Un programme d'études innovateur de l'Université de Sherbrooke. Des origines à 1983*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1996.