

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INSTRUMENTATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVEAUX
ENSEIGNANTS DE L'ITHQ À LEURS TÂCHES SPÉCIFIQUES D'ENSEIGNEMENT

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
HERVÉ HERMANN THORENS

OCTOBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	III
RÉSUMÉ.....	I
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION.....	3
CHAPITRE II.....	14
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	14
2.1. Processus et fonction de l'accompagnement.....	16
2.2. La démarche de l'accompagnement : intervenir.....	18
2.3. La fonction de l'accompagnateur.....	20
2.4. La relation dans l'accompagnement.....	21
2.5. Le mandat.....	28
2.6. Le but.....	29
2.7. Les attentes.....	30
2.8. L'objectif général.....	30

2.9. Les sous-objectifs.....	31
CHAPITRE III	32
LE RÔLE, DÉMARCHE ET OUTILS D'INTERVENTION DE L'ACCOMPAGNATEUR.....	32
3.1. Le rôle de l'accompagnateur, ses actions et son influence selon les modalités de l'insertion du nouvel enseignant	34
3.2. La démarche d'accompagnement en lien avec l'état de l'accompagné, l'atteinte des objectifs et les problèmes à résoudre.	37
3.3. Les outils utilisés et leur influence par rapport aux problèmes à résoudre identifiés.	37
3.4. Description de l'instrumentalisation choisie	41
3.5. L'expérimentation de la démarche d'accompagnement	42
3.6. Mes expériences d'accompagnement durant les sessions.....	49
CHAPITRE IV	58
LE BILAN.....	58
4.1. Les différents projets d'accompagnement.....	58
4.2. Les outils.....	62
4.3. L'appréciation de l'accompagnement par les accompagnés et par la direction.....	64
CONCLUSION	68
RÉFÉRENCES	71

BIBLIOGRAPHIE.....	73
APPENDICE A	76
LISTE DES OUTILS CONTENUS DANS LE PORTFOLIO.....	76
APPENDICE B	85
DESCRIPTION DE L'INSTITUTION	85
APPENDICE C.....	89
NOTES DE COURS	89
APPENDICE D.....	113
FICHES DE RÉFÉRENCES ET FICHES À COMPLÉTER.....	113
APPENDICE E	137
LETTRE DU DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE L'ECOLE DE L'ITHQ.....	137

RÉSUMÉ

Les enseignants de la formation professionnelle et technique à l'École de l'ITHQ sont d'abord et avant tout des experts dans leur métier qui décident un jour d'enseigner sans préalablement avoir étudié en enseignement. Ils arrivent directement de leur milieu de travail, d'où la difficulté de s'insérer dans le nouveau métier d'enseignant et de pouvoir communiquer leurs connaissances et leur savoir-faire en les rendant accessibles aux élèves. C'est un changement de carrière, de repères, de collègues de travail et d'environnement de travail.

C'est pour cela qu'un projet d'accompagnement a été créé à l'hiver 2009, à l'École de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Le programme de cet accompagnement, ayant atteint les objectifs désirés par la direction de l'école est devenu, avec le temps la façon de procéder avec tous les nouveaux enseignants. Ce faisant, le besoin de systématiser et d'instrumenter ce processus d'accompagnement avec des outils et une démarche d'accompagnement plus formelle, est la raison de ce projet.

Les tâches de l'enseignant qui sont visées, entre autres, sont de planifier et de piloter des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui permettent aux étudiants de réaliser les apprentissages spécifiés dans les programmes.

Par rapport à ces tâches, cinq difficultés les plus déstabilisantes pour un nouvel enseignant de l'École de l'ITHQ ont été choisies :

1. La première difficulté est de transmettre ses connaissances du métier de façon cohérente avec le programme scolaire.
2. Ce qui implique une deuxième difficulté la connaissance de la terminologie, de la pédagogie et du langage scolaire pour être en mesure de s'approprier le programme d'études en question.
3. Une troisième difficulté est la gestion d'une classe d'une trentaine d'apprenants. Cette réalité est totalement différente de son occupation antérieure qui était de gérer du personnel. L'application des règlements et des procédures de travail de l'établissement constituent un nouveau défi.
4. La quatrième difficulté est de rendre accessible aux étudiants son expérience professionnelle en la transformant en savoirs à faire apprendre. L'enseignement de ses propres savoir-faire devient un nouveau défi.

5. La cinquième difficulté est son absence de connaissances en mesure et évaluation des apprentissages. Sa réalité a fait en sorte d'orienter ses évaluations surtout sur les résultats du travail attendu et non sur la réussite des compétences d'un programme.

L'accompagnement dans l'organisation et la réalisation de ses évaluations est ici une nécessité en plus d'être en mesure d'évaluer ses propres cours.

L'accompagnement est nécessaire pour aider le nouvel enseignant à mieux comprendre et surmonter les difficultés dans la réalisation de ses nouvelles tâches.

La démarche d'accompagnement privilégiée a été bonifiée d'une trousse d'outils sous la forme d'un portfolio agissant à la fois d'outil d'intervention pour le formateur (accompagnateur) et d'outil-ressource pour l'apprenant (nouvel enseignant). Le déroulement de l'accompagnement se fait pendant une session sous la forme d'ateliers, de rencontres formelles et informelles.

Le portfolio du programme d'accompagnement, faisant l'objet de ce rapport, a été appliqué auprès de cinquante et un nouveaux enseignants et tout au long des sessions il a été bonifié. Cette évolution de l'outil d'accompagnement est le fruit de cette recherche-développement.

Ce programme d'accompagnement est un atout pour les nouveaux enseignants. Tout en demeurant une introduction nécessaire, mais très rapide pour répondre aux besoins d'une situation très particulière au monde de la formation professionnelle, l'expert est engagé sur la base de son expertise dans la discipline enseignée et non en enseignement. L'utilisation de ce dispositif pendant une seule session ne peut pas faire de ce nouvel enseignant un enseignant chevronné. Il devrait aller suivre des cours, soit le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique ou le programme de deuxième cycle à l'enseignement supérieur, pour parfaire ses connaissances.

Mots clés : formation, professionnelle, insertion, accompagnement, portfolio, nouveaux professeurs.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux	Page
2.1 Les modalités et les objectifs de l'intervention.....	19
3.1 L'accompagnement spécifique selon les quatre modalités.....	35
3.2 Les démarches et les éléments du portfolio.....	39,40 42
3.3 Les principales caractéristiques des enseignants.....	43
3.4 Nouveaux enseignants selon les sessions et l'ordre scolaire avant participé au projet d'accompagnement.....	44
3.5 Évolution du programme/outil durant les sessions automne 2009 à hiver 2013.....	46, 47
4.1 Appréciation des participants.....	65

Figures

2.1. Schéma de Legendre (1983) « SOMA » et l'ajout de Boudreault (2007).....	25
3.2. Schéma des composantes du programme-outil d'accompagnement aux tâches du nouvel enseignant	35

INTRODUCTION

L'établissement d'enseignement dans lequel s'est déroulée l'intervention offre des programmes de formation professionnelle (secondaire), technique (collégial), supérieure (cours de niveau universitaire, non sanctionné par une université, mais un diplôme de l'École de l'ITHQ) et universitaire, de même que de la formation continue. Cet établissement se nomme l'École de L'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ), les programmes enseignés sont en hôtellerie, restauration, sommellerie et tourisme.

L'accompagnement des nouveaux enseignants à la formation dans leur nouvel environnement a été réalisé entre 2009 et 2013 auprès de cinquante et un nouveaux enseignants. Ces nouveaux enseignants avaient des charges de cours au secondaire professionnel et au collégial technique. L'accompagnateur accueille les nouveaux enseignants lors d'un atelier en début de session et assure un suivi avec chacun pendant une session en utilisant le portfolio comme outil en support au programme d'accompagnement.

Il s'agit d'un accompagnement auprès de professionnels expérimentés dans leur domaine, puisqu'aucune formation ou expérience en enseignement n'est exigée lors de leur embauche. Mon expérience comme professionnel de l'hôtellerie a débuté dans cet établissement d'enseignement en 2001. Cette expérience m'a permis de témoigner de mon passage de professionnel de métier à enseignant à la formation professionnelle et technique.

Le présent projet d'intervention a été réalisé à l'École de l'Institut du tourisme et de l'hôtellerie du Québec (ITHQ). Il y a dix ans, il y avait très peu de nouveaux enseignants. Cette situation a beaucoup changé depuis environ quatre ans. La raison de ce changement est que plusieurs enseignants partent à la retraite et la présence de programmes en plus grand nombre, ce qui provoque de nouvelles embauches pour les remplacer. Plusieurs de ces nouveaux enseignants sont jeunes et ont peu d'années d'expérience dans leur métier.

L'accompagnement en pédagogie devient leur seule « formation de base » acquise pendant leur première année d'enseignement. Le manque de ressources humaines et de guides pour le nouvel enseignant le met souvent en difficultés face à ses étudiants et l'application des règlements de l'école. Cela amène souvent divers problèmes de gestion de classe.

Ce projet d'intervention est divisé en quatre chapitres qui vous présentent le résumé, l'introduction. Le chapitre I, la description du contexte d'intervention. Le chapitre II, le cadre de références et les objectifs. Le chapitre III, le rôle, démarche et outils d'intervention de l'accompagnateur. Le chapitre IV le bilan de ce projet d'accompagnement des nouveaux enseignants à l'École de l'ITHQ. La conclusion, les références et la bibliographie. Pour finir tout les outils créés et utilisés lors de l'accompagnement divisés en appendices : A, liste des outils contenus dans le portfolio ; B, la description de l'Institution ; C, les notes de cours et D toutes les fiches développées pour l'accompagnement.

Cette recherche-développement a permis de développer des outils d'intervention pour instrumenter l'accompagnateur et le nouvel enseignant selon un programme d'intervention déjà existant. De façon plus spécifique, il s'agit de l'accompagnement des nouveaux enseignants dans un contexte de formation d'une école professionnelle regroupant les trois ordres d'enseignement. Toute la démarche de l'accompagnateur, c'est-à-dire la planification, l'organisation, l'élaboration des outils, dont le portfolio, est décrite et analysée. Le bilan de ce projet, qui a été réalisé de 2009 à 2013, est présenté en détail tant pour les enseignants que pour le formateur. La trousse d'outils produite et expérimentée est jointe en annexe pour illustrer la stratégie et les outils.

CHAPITRE I

DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION

L'intervention a été réalisée dans un milieu de formation regroupant les trois ordres d'enseignement : secondaire professionnel, collégial technique et universitaire. Ce milieu est l'École de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ). Les enseignants de cette école sont des professionnels issus de milieux de travail divers reliés au secteur de l'hôtellerie et de la restauration. Ces enseignants sont sélectionnés sur la base de leurs expertises disciplinaires. Ils débutent en enseignement sans formation en pédagogie. L'intervention consiste en la mise en place d'un programme d'accompagnement réservé à ces professionnels lors de leur entrée en fonction en enseignement pour combler ce manque d'expertise.

La description du contexte de l'intervention comprenant, la description de l'ITHQ, les caractéristiques du corps enseignant, le contexte pédagogique de l'École de l'ITHQ, les pratiques d'accueil et d'accompagnement permettront de mieux comprendre la pertinence de ce projet d'intervention.

1.1 Description de L'ITHQ

L'ITHQ est un établissement de formation en tourisme, hôtellerie et restauration dont l'appellation légale est « école gouvernementale » au sens du Gouvernement du Québec.

L'historique de l'ITHQ¹ nous apprend que c'est en 1968, sur une proposition du ministre du Tourisme, de la Chasse et de la Pêche, que le gouvernement du Québec fonde l'ITHQ en vue de développer l'industrie touristique et hôtelière du Québec. L'ITHQ remplace l'École des métiers commerciaux.

C'est en 1988 que le gouvernement du Québec adopte la Loi sur l'ITHQ qui en fait une société d'État administrée par des représentants de l'industrie touristique, hôtelière et de la restauration. Cette société d'État possède une école, un hôtel, deux restaurants d'application pédagogique et un centre d'expertise et de recherche².

C'est donc l'École de l'ITHQ qui est le milieu d'intervention même si souvent cette école se présente comme « la plus importante école de gestion hôtelière au Canada spécialisée en tourisme, hôtellerie, restauration et sommellerie. Cet établissement public, diffère des autres établissements de formation publique du Québec qui relève du ministère de l'Éducation, l'ITHQ relève du ministre de l'Enseignement et de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Il est offert, sous un même toit, des programmes de formation professionnelle (secondaire), technique (collégial), supérieure et universitaire, de même que de formation continue³.

La description détaillée des différents programmes et la variété des diplômes décernés démontrent le caractère unique de la gestion de l'École de l'ITHQ. La spécification des trois ordres d'enseignement, secondaire, collégial et universitaire, est importante puisqu'une majorité d'enseignants de l'École peuvent enseigner dans deux de ces ordres simultanément.

L'École de l'ITHQ offre des programmes, entre autres, de formation secondaire professionnelle qui permettent aux étudiants inscrits à plein temps d'obtenir « un Diplôme d'études professionnelles (DEP).

¹ Site de l'ITHQ : ithq.qc.ca

² ithq.qc.ca/ecole

³ ithq.qc.ca/ecole

À titre d'exemple, en plus du DEP, en Cuisine, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'étudiant recevra en plus un Certificat *Signature ITHQ* en Cuisine professionnelle et l'agrément en Hygiène et salubrité alimentaires du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation (MAPAQ)⁴.

Les trois DEP offerts sont : cuisine, pâtisserie et service de la restauration (*voir* appendice B). Toujours dans des programmes de l'ordre secondaire, l'ITHQ peut émettre deux attestations de spécialisation professionnelle (ASP) en sommellerie et en cuisine du marché.

Les programmes menant à l'obtention de ces diplômes et attestations sont offerts dans d'autres établissements du réseau public des centres de formation professionnelle du Québec.

Les « Programme Signature ITHQ », de l'ordre secondaire professionnel en enseignement régulier, ont des caractéristiques qui les différencient des DEP réguliers offerts dans des autres centres de formation. Par exemple pour le programme « Cucina Italiana » les étudiants suivent des cours de cuisine en italien et doivent suivre un stage de treize semaines en Italie, dont deux semaines à La Scuola Internazionale di Cucina Italiana.

Le « Programme signature ITHQ » touche également les ASP en Sommellerie et en cuisine du marché. En ce qui a trait à l'ordre collégial en enseignement régulier, l'École de ITHQ offre trois DEC techniques: techniques de tourisme, techniques de gestion hôtelière et techniques de gestion de restauration d'un établissement. Ces programmes sont élaborés selon des éléments caractéristiques du « Programme Signature ITHQ » ce qui, par exemple, donne comme titre « Gestion en hôtellerie internationale ».

Les cours des trois premiers programmes de gestion sont offerts en six sessions selon une formule d'alternance travail-études. Les diplômés de ces programmes obtiennent un diplôme d'études collégiales du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie et un certificat de l'ITHQ.

⁴ site de l'ITHQ : ithq.qc.ca

En ce qui a trait à la formation continue, trois formations sont offertes permettant d'obtenir une attestation d'études collégiales (AEC) en Coordination d'événements et de congrès, une en Gestion de restaurant et une autre en Guide touristique. Les « Programmes signature ITHQ » sont aussi présents en formation continue.

La formation universitaire est touchée par le programme de tourisme et d'hôtellerie UQAM-ITHQ qui offre une formation de trois années soit en concentration de Gestion hôtelière et de restauration ou en concentration de Gestion des organisations et des destinations touristiques.

Les diplômés obtiennent un baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) comportant la mention Gestion du tourisme et de l'hôtellerie, offert en collaboration avec l'Institut du tourisme et d'hôtellerie du Québec.

L'ITHQ délivre, en plus, des « attestations ITHQ » (*voir* appendice B, p. 83) : Découverte du vin, Hygiène et salubrité des aliments, Service de bar, Wine and Spirit et guide touristique de Montréal.

L'École de l'ITHQ est très liée à l'industrie du tourisme et de l'hôtellerie par les « Programmes signature ITHQ » qui répondent aux demandes toujours actualisées des différentes entreprises du domaine. L'élément clé pour mener à bien ces programmes et maintenir le haut niveau de qualité et de pertinence de ses enseignements est l'expertise de son personnel enseignant.

1.2 Caractéristiques du corps enseignant de l'École de l'ITHQ

Comme il a été présenté précédemment, l'ITHQ est une société d'État et l'École de l'Institut est une école gouvernementale professionnelle. Il y a onze Écoles gouvernementales au Québec entre autres, l'Institut de technologie agroalimentaire (qui relève du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation).

Les professeurs de ces Écoles sont embauchés à titre de fonctionnaires de la fonction publique au titre d'emploi « enseignants » ; cela signifie que les exigences pour l'embauche sont établies par chacune de ces Écoles et ces enseignants deviennent des fonctionnaires de la fonction publique selon la procédure de concours de l'État.

Il est important de comprendre que l'ITHQ n'est ni un centre de formation professionnelle, ni un CÉGEP, ni une université, mais une école, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Selon la loi sur l'ITHQ adoptée en 1988, cette dernière est une société d'État administrée par des représentants de l'industrie touristique, hôtelière et de la restauration.

Les enseignants de l'école de l'Institut sont des fonctionnaires du gouvernement du Québec. Le Gouvernement du Québec offre des emplois d'enseignants en immigration et communautés culturelles, en technologie agroalimentaire et en tourisme et hôtellerie. Le recrutement des enseignants de l'École de l'ITHQ se fait selon la Loi sur la fonction publique qui stipule que les fonctionnaires sont recrutés et promus par voie de concours. Un concours de recrutement vise toutes les personnes répondant aux conditions d'admission (scolarité, expérience, etc.). Il y a peu de postes ouverts aux concours, ce sont plutôt des postes occasionnels qui peuvent être obtenus soit à la suite d'un concours ou d'un recrutement ponctuel de l'ITHQ. Pour enseigner dans un programme de formation professionnelle de l'École de l'ITHQ, le nouvel enseignant doit être titulaire de l'un ou l'autre des diplômes d'études professionnelles suivants : cuisine d'établissement, cuisine d'établissement – option cuisine italienne, service de la restauration, pâtisserie ou pâtisserie-boulangerie, attestation de spécialisation professionnelle en sommellerie, ou encore d'une attestation d'études pertinentes dont l'équivalence est reconnue par l'autorité compétente et posséder huit années d'expérience pertinente dans l'un ou l'autre des domaines indiqués y compris de une à trois années à des fonctions de gestion. De plus, pour le domaine de la cuisine italienne, le nombre d'années d'expérience pertinentes doit inclure trois années en cuisine italienne authentique. Enfin, dans le domaine de la sommellerie le nombre d'années d'expérience doit inclure trois années à des fonctions de sommelier ou de conseiller en vin.

Pour enseigner dans un des cours de la formation spécifique d'un programme technique, la personne doit avoir obtenu un DEC en hôtellerie. Seuls les candidats aux postes de professeurs de langues ou de disciplines de la formation générale au collégial doivent avoir deux années d'expérience en enseignement postsecondaire en plus de leur diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline.

Les enseignants à statut occasionnel sont souvent recrutés en fonction de cette base commune de huit années d'expérience professionnelle. Pour enseigner au niveau d'études universitaires, la personne doit avoir obtenu un diplôme universitaire de premier cycle en gestion hôtelière et de tourisme et aussi avoir huit années d'expérience dans le domaine de la restauration et de l'hôtellerie.

À la lecture des conditions pour poser sa candidature à un poste de professeur à l'École de l'ITHQ, il est à remarquer que les diplômes exigés sont dans la discipline à enseigner et qu'à chacun des ordres, il est exigé d'avoir huit années pertinentes dans les différents domaines enseignés⁵. Ce type de situation particulière de l'ITHQ, la place face à un défi au niveau pédagogique d'une grande importance pour s'assurer de la qualité de la formation.

1.3 Contexte pédagogique de l'École de l'ITHQ

En ce qui a trait à la pédagogie, l'École est divisée en quatre services, qui sont les suivants : service des programmes secondaire, service des programmes collégial, service des programmes de l'ordre universitaire et de l'évaluation des programmes, service des stages et registrariat. Chacun de ces services est dirigé par un chef de service qui a pour collaborateur un ou deux coordonnateurs qui sont chargés de la coordination de l'enseignement régulier et de la formation continue. Les chefs de service sont responsables de l'engagement des professeurs et des coordonnateurs.

Le comité de coordination dont les participants sont le directeur de l'École, les chefs de service de l'École de l'ITHQ règlent les problèmes de logistique, l'horaire maître, la rentrée scolaire, etc. Trois professeurs et trois personnes de la direction pour les trois ordres d'enseignement font partie du comité des tâches et c'est le même fonctionnement pour le comité de perfectionnement ainsi que le comité CSST.

⁵ Site de l'ITHQ www.ithq.qc.ca/institut/carrieres/candidatures-spontanees/

La commission pédagogique se compose de quatre personnes de la direction, dont le directeur de l'École et deux chefs de service, une personne-cadre de l'Institut et de quatre professeurs des trois ordres d'enseignement.

La commission pédagogique décide de tout ce qui a trait à la pédagogie par exemple : les membres de la commission pédagogique recommandent l'adoption du calendrier 2011-2012, tel que déposé à l'annexe du procès-verbal. Une fois approuvé par celle-ci, elle envoie les textes pour approbation à la directrice générale de l'ITHQ (Appendice B). Chaque programme est pourvu d'un « comité de programme » dont les professeurs qui y participent prennent des décisions d'ordre pédagogique. Ces décisions sont acheminées au coordonnateur du programme qui par la suite les retourne au comité programme. Celui-ci les adresse à la commission pédagogique pour acceptation, qui ensuite les transmet pour l'approbation finale de la directrice générale de l'ITHQ.

Il existe une politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages (PIEA) pour tous les ordres d'enseignement, sauf pour le programme conjoint avec l'UQÀM, qui vient d'être revue et distribuée en 2013, car la précédente datait de 1995. C'est un chef de service et trois professeurs qui ont été mandatés pour la révision de celle-ci, qui a été approuvée par la directrice de la planification et du développement et ensuite par la directrice générale de l'ITHQ. L'École de l'ITHQ fournit depuis 2009 un canevas d'un plan de cours (Appendice A). Un canevas pour les plans-cadres est transmis à un professeur qui a déjà enseigné le cours, qui le complète et le fait valider par les collègues de la même matière. Ensuite, ce canevas est envoyé au coordonnateur qui par la suite le transmet à la commission pédagogique qui l'envoie à la directrice générale pour approbation.

La seule évaluation des professeurs est effectuée par les étudiants pendant les quatre premières sessions et c'est le chef de service qui les évalue en fonction des résultats obtenus à partir du questionnaire remis aux étudiants.

Cette organisation de la pédagogie est en place pour encadrer les enseignements et les enseignants en place, mais il y a également ce qu'il faut faire pour recruter et accueillir les nouveaux enseignants.

1.4 Accueil d'un nouvel enseignant

Lors d'un besoin de personnel enseignant que ce soit un gestionnaire d'hôtel comme un chef de cuisine, un maître d'hôtel, un directeur de réception et gestionnaire de bureau de tourisme, il est soit recruté selon un concours ou soit par des propositions de service à l'ITHQ, qui est un arrangement avec la direction de L'ITHQ et le Ministère.

Le processus de sélection débute par une entrevue avec le chef de service des programmes de l'ordre collégial ou secondaire, ensuite le candidat passe un test écrit de français, suivi d'une simulation d'enseignement et d'une deuxième entrevue.

Les personnes responsables de la simulation et de l'entrevue sont deux personnes de l'école et une personne de l'Institut : le chef de service des programmes de l'ordre collégial et une personne de la coordination de l'enseignement régulier ou de la formation continue et une personne de la direction des ressources humaines de l'Institut. À l'étape suivante, la personne embauchée reçoit de la part de son coordonnateur de l'enseignement les formulaires des ressources humaines à compléter. Ensuite, il effectue une visite des lieux de l'Institut et de l'école. Un bureau lui est assigné, on lui donne son horaire, ses listes de classe, le plan-cadre des cours qu'il enseigne et si possible, on lui présente le professeur qui enseigne déjà ce cours et on lui indique la date de la rentrée des professeurs. Il n'y a pas de politique spécifique d'embauche, c'est uniquement par les différentes étapes d'accueil décrites ci-dessus que la sélection des nouveaux professeurs se fait.

Ce processus est identique à celui qui s'est déroulé lors de mon embauche à l'ITHQ en 2001 comme enseignant en gestion hôtelière. J'avais plusieurs années d'expérience en gestion du personnel et en formation du personnel hôtelier. J'ai été contacté pour enseigner trois semaines avant le début du semestre d'automne 2001. Mon premier défi, le jour de mon embauche, c'est également ce que j'ai aussi observé chez les nouveaux enseignants, a été la planification et l'organisation afin d'être prêt pour mon premier cours.

Le délai, pour un nouvel enseignant, entre l'embauche et le premier cours est très rapide. Comment faire en sorte d'organiser ce petit laps de temps pour répondre aux exigences et se préparer à enseigner son premier cours.

On se retrouve seul chez soi, car souvent, il n'est pas possible d'observer un professeur d'expérience en train d'élaborer un plan de cours. Celui-ci aussi est prit par le temps et ses horaires ne sont pas les mêmes. Dans le monde du travail en général pour un homme de « métier », les premiers jours de travail se passent avec un employé d'expérience qui travaille avec le nouveau et qui lui explique les façons de travailler dans cette entreprise. Si le nouveau a de l'expérience, il peut comparer et utiliser ses connaissances pour s'ajuster. C'est une réalité que l'on retrouve, non seulement à l'école de l'ITHQ, mais dans beaucoup de milieux en formation professionnelle.

1.5 Les cinq difficultés observées

La première difficulté est la méconnaissance du rôle et des tâches de l'enseignant. Comme dans tous les milieux de formation, la réalité entre le lieu de travail habituel des professionnels de l'hôtellerie et du tourisme et l'École de l'ITHQ est bien différente. Une situation assez commune qui cause des problèmes importants pour ces professionnels est d'avoir peu ou pas d'outils pour transférer leurs compétences professionnelles soient accessibles aux étudiants. Selon Balleux (2006, a) « En plus, la première année d'enseignement est une période d'adaptation où tout doit se faire extrêmement rapidement et souvent sans appui ».

La deuxième difficulté, c'est la connaissance de la terminologie, de la pédagogie et du langage scolaire pour être en mesure de s'approprier le programme d'études en question. (Boudreault, 2011). Le nouvel enseignant a de la facilité à se référer à des exemples, à expliquer les normes du métier et à démontrer les pratiques de travail. Par contre, la difficulté, c'est comment planifier et piloter des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui permettent aux étudiants d'apprendre et de développer les compétences du métier (Bourgeois et Vasseur, 2012).

La troisième difficulté, est la gestion d'une classe d'une trentaine d'apprenants. Ce n'est pas la même chose que de gérer du personnel dans le monde du travail. Selon Ndoreraho et Martineau (2009, p. 4) « Un étudiant est à l'école pour apprendre alors que le personnel d'une entreprise doit connaître le métier pour lequel il a été engagé, donc l'approche, étudiant enseignant et employé supérieur ne sont pas la même ».

La quatrième difficulté, comme l'ont indiqué Martineau et Presseau (2003), c'est la difficulté de transférer l'explication de son expérience professionnelle en savoirs à faire apprendre. La transformation de ses connaissances tacites et implicites pour qu'elles deviennent accessibles aux élèves constitue un autre défi important à surmonter.

La cinquième difficulté, est l'absence de connaissances et d'expérience en évaluation des apprentissages. La façon d'évaluer ses étudiants, que ce soit pour les aider dans leurs apprentissages ou pour reconnaître une compétence, leur est totalement inconnue.

L'enseignant doit développer à la fois une expertise à faire apprendre et en même temps une expertise pour évaluer ce qui a été appris par ses étudiants. Comme l'indique la PIEA, de l'école de l'ITHQ (2013, p.9) :

L'évaluation des apprentissages constitue une part indissociable du processus d'enseignement et d'apprentissage, et permet de le soutenir. L'évaluation formative doit être régulière, planifiée et adaptée aux besoins de l'étudiant, de manière à informer ce dernier de sa progression par rapport au développement de la ou des compétences visées pour chaque cours. Considérer l'évaluation comme un acte professionnel reposant sur une expertise reconnue et appartenant aux professeurs, en se rappelant toutefois qu'elle doit s'exercer dans le cadre de la responsabilité institutionnelle.

Face à cette tâche précise en enseignement, le nouvel enseignant peut difficilement trouver de repères dans son expérience professionnelle. Pour le professionnel en hôtellerie, restauration et tourisme, c'est un changement de carrière, de repères et de collègues. Il se retrouve dans un nouveau milieu de travail dans lequel il va devoir s'adapter très rapidement. Cette nouvelle étape dans sa vie professionnelle est stressante pour lui.

Souvent, il n'est pas conscient des incidences liées au fait d'entreprendre une nouvelle carrière. En plus, comme l'indique Balleux (2006, b), dans la majorité des cas, il sera dans une situation précaire, c'est-à-dire sans poste régulier, comme celui qu'il avait dans son ancien milieu.

L'accompagnement est une des solutions pour une meilleure intégration des nouveaux enseignants. Comme l'indique (Archambault et Ouellet 2009), (Arpin et Capara 2008), il s'agit donc de les outiller et de les soutenir dans leurs premières expériences d'enseignement.

Le chapitre suivant présente la stratégie et le dispositif d'accompagnement ainsi que les références théoriques et pratiques que je propose comme solutions aux problèmes identifiés. La démarche, la finalité et les interactions liées à l'accompagnement définissent et balisent l'intervention du rôle de l'accompagnateur.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'intervention d'insertion mise en place auprès des nouveaux enseignants d'une école professionnelle comme l'ITHQ se doit d'être différente d'un centre de formation professionnelle ou d'un CÉGEP. Il s'agit d'une intervention visant une insertion professionnelle d'enseignants dans ce milieu spécifique où l'on retrouve quatre genres de programmes, la formation professionnelle, la formation technique, la formation universitaire et la formation continue. Martineau et Vallerand cité (Ndoreraho et Martineau 2009) ont défini l'insertion professionnelle enseignante comme : « expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession ». La recherche de Martineau, Vallerant et Ndorerraho touchaient les difficultés vécues par les enseignants débutants dans la profession alors qu'ils sont déjà détenteurs d'une formation initiale de premier cycle. Cette recherche est adaptable aux nouveaux enseignants qui n'ont pas de formation pédagogique, car les mêmes difficultés d'insertion dans un nouveau métier et un nouveau cadre sont similaires.

La base de recrutement des enseignants est l'expérience de travail dans des professions de l'hôtellerie, du tourisme et de la restauration et non une connaissance de la pédagogie. La période d'insertion dans ce nouveau métier et ce nouveau milieu qu'est l'enseignement à l'École de l'ITHQ, demande l'acquisition rapide des connaissances minimales en pédagogie, ainsi que du milieu pour pouvoir réaliser ses tâches et interagir correctement avec les étudiants. Toute période d'insertion professionnelle conduit « à l'acquisition de nouvelles connaissances professionnelles dans la continuité de la formation initiale » (Ndoreraho, Martineau 2009).

À l'École de l'ITHQ, les connaissances professionnelles qui sont exigées sont liées aux expériences dans le domaine de l'hôtellerie du tourisme et de la restauration, tandis que les nouvelles connaissances à acquérir sont du domaine de l'enseignement. Aucune formation initiale en enseignement n'est exigée contrairement aux huit années d'expérience de travail professionnel.

« Tout nouvel enseignant doit se familiariser avec son nouveau milieu professionnel, ses habitudes, son fonctionnement, ses rouages, sa culture et tout ce qui est en lien avec sa profession en tant professionnel » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006; Treleven, 2000; Baillauquès et Breuse, 1993); cité par Ndoreraho et Martineau 2009).

Devant la nécessité de s'insérer dans ce nouveau métier et à ce nouvel environnement, l'objectif de ce projet est d'offrir de l'aide pour que cette insertion se fasse le plus facilement possible. Plusieurs auteurs présentent diverses formes d'aide ou d'assistance pour accompagner les nouveaux enseignants pendant cette période d'insertion. L'une de ces formes d'aide est le mentorat.

Ndoreraho et Martineau (2009, p. 5), définissent le mentorat comme étant : « un système d'assistance aux nouveaux enseignants jour pour jour dans les aspects d'enseignement, les socialiser dans la profession enseignante et les familiariser dans les normes de leur école et district ».

Cantin et Lauzon (2003), utilisent le terme *mentorat* dans leur texte parce qu'il est généralement utilisé dans la documentation sur l'insertion professionnelle. Dans mon projet j'utilise le terme d'*accompagnement* en me référant à Paul (2004, p. 2), qui associe le terme d'accompagnement à celui de mentorat « *mentoring* » plus utilisé au Québec. Pourtant les deux sont similaires, car « il s'agit d'accompagner des jeunes (de tous niveaux) dans leur insertion professionnelle ou lors de changement de statut ».

L'accompagnement semble ne pas être seulement pour l'insertion professionnelle, mais aussi pour un changement de statut ce qui, dans les deux cas, convient à la situation professionnelle des enseignants de l'école de l'ITHQ. Il nous faut donc définir le terme d'accompagnement, car il est central dans ce projet d'intervention.

Pour mieux comprendre la signification de ce terme, j'ai choisi deux auteurs. Vial (2007) présente l'accompagnement comme un processus et Paul (2004) parle de la fonction. La compréhension de ces deux volets de l'accompagnement va me permettre de baliser la stratégie et la démarche d'accompagnement de mon projet d'intervention.

Vial, coresponsable du groupe de recherche de l'accompagnement professionnel à Aix-En-Provence (France), s'intéresse, dans ses travaux, à définir ce qu'est l'accompagnement professionnel. Il tente de spécifier ce qui relève de l'accompagnement et ce qui n'en relève pas.

Paul (2007) aborde le problème de la définition de l'accompagnement, les modèles de l'accompagnement, le contexte d'émergence de l'accompagnement, les fonctions et la position de l'accompagnateur, les conséquences méthodologiques de l'accompagnement. Elle parle de la tridimensionnalité de l'accompagnement

2.1. Processus et fonction de l'accompagnement

L'intérêt de la définition de Vial (2007), de la notion *accompagner* est de présenter le savoir-être nécessaire à l'accompagnateur qu'il nomme « être avec » ; cette expression est à l'opposé de diriger ou montrer. Elle est plus exigeante que d'« être à côté » et demande de développer une complicité entre l'accompagnateur et l'accompagné.

Toujours selon Vial (2007), accompagner c'est :

- ✓ être avec quelqu'un. L'accompagnateur, c'est celui qui va faire en sorte que l'autre chemine à sa façon.
- ✓ permettre à quelqu'un de rejoindre un groupe, qu'il se réaffilie et qu'il reconnaisse son appartenance à une culture. C'est travailler ce qu'on a appelé « la reliance ».
- ✓ intervenir sur le destin de l'autre, mais à partir d'un cadre qu'on a coconstruit avec cet autre-là.

Il différencie également l'accompagnement *institutionnel* et l'accompagnement *professionnel*. Selon Vial (2007, p. 8) : « L'accompagnement est une posture professionnelle, c'est souvent d'ailleurs une mission parmi d'autres. Les accompagnateurs le font dans le cadre d'une profession, dans le cadre d'une institution avec les normes que cela comporte ».

Cette interprétation présente des enjeux pour développer une posture au-delà d'un accompagnement spontané motivé par la simple bonne volonté. Les enjeux du rôle du professionnel, quand il accompagne des nouveaux enseignants, sont au centre du processus de l'accompagnement et de ce que va signifier l'intervention pour l'accompagnateur ainsi que pour l'accompagné.

Toujours selon Vial (2007), le rôle de l'accompagnateur est composé des trois positions suivantes :

- ✓ Écouter et entendre la personne accompagnée;
- ✓ Rencontrer les attentes de l'école;
- ✓ Être efficace en tant que professionnel (savoir, savoir-faire, savoir-être, comportement et éthique).

À partir d'un travail de réflexion sur le concept d'accompagnement, les fonctions et la position de l'accompagnateur, Paul (2004) présente l'étymologie du mot accompagnement et y précise trois fonctions :

Accompagner signifie tout à la fois guider (c'est-à-dire orienter, conseiller), escorter (c'est-à-dire aider, protéger, surveiller) et conduire (c'est-à-dire diriger, enseigner, instruire, éduquer, former, initier). Des points communs se retrouvent :

- ✓ Entre guider et escorter : veiller sur;
- ✓ Entre escorter et conduire : surveiller;
- ✓ Entre guider et conduire : éveiller.

Cette façon de présenter la fonction d'accompagnement se présente comme une nébuleuse, c'est d'ailleurs le titre qu'elle donne à une partie de son travail étymologique sur la notion d'accompagnement. Par exemple, veiller, surveiller, éveiller sont trois verbes presque similaires, qui pourtant questionnent les limites et les défis de l'accompagnement.

Ces deux auteurs Vial et Paul donnent des chemins et non des directives pour élaborer une démarche d'accompagnement. Leurs compréhensions obligent à tenir compte des personnes qui seront compagnons à la fin de la démarche d'accompagnement (Vial 2007). Selon la formule de Vial, c'est le hasard professionnel qui réunit l'accompagnateur et l'accompagné et c'est par leur relation qu'ils deviennent compagnons. Pas nécessairement au début, mais à la fin de cette démarche. Leur travail d'interprétation permet d'orienter le développement d'un cadre d'intervention adapté. Selon moi, c'est une façon personnalisée de voir le but et les intentions de l'accompagnement et de le teinter de la culture et des pratiques de l'institution.

Cette insertion doit se réaliser aussi bien sur le plan de la réflexion sur les tâches de l'enseignant et la réalisation de ces tâches que sur les références pédagogiques et leur sens. Paul (2004, p. 6) illustre bien cette réalité : « Les pratiques d'accompagnement sont à l'intersection de deux axes : le premier axe va de la réflexion à l'action et le second va du sens à la technique. Accompagner, c'est être en équilibre instable au carrefour de ces deux axes ».

À partir de ces références, on peut comprendre que l'accompagnateur est la personne qui doit éveiller, surveiller et veiller sur le nouvel enseignant tout en l'écoutant et en satisfaisant les attentes de l'institution. Ces attentes sont l'application des politiques et des règlements qui déterminent le cadre des activités d'apprentissage des étudiants. Il doit également être capable d'initier le processus d'insertion avec le nouvel enseignant et de le conclure.

2.2. La démarche de l'accompagnement : intervenir

« L'accompagnement est une intervention dans les phases de transition (Paul 2004, p. 5) ». La transition ici est celle du professionnel qui quitte son milieu de travail traditionnel, où il réalisait les tâches de sa discipline, et intègre celui de l'enseignement, où il devra faire apprendre sa discipline et les tâches à réaliser. Le passage d'un travail à un autre place le nouvel enseignant en déséquilibre et en questionnement sur ses compétences.

Vial (2007) résume bien ce que veut dire accompagner « c'est intervenir sur le destin de l'autre, mais à partir d'un cadre qu'on a co-construit ». Il ajoute : « Accompagner appartient aux actions d'éducation, c'est favoriser, non pas seulement, l'acquisition de savoir, mais un type d'éducation, l'éducation est un type de relation. Donc accompagner appartient à la grande famille des interventions éducatives (Vial 2007, p. 4) ».

L'intervention en accompagnant le nouvel enseignant est une façon de l'aider sans être directif, mais en le supportant dans la construction de sa façon d'agir et de se construire une nouvelle identité en tant qu'enseignant. Cette intervention peut se faire premièrement par des ateliers en groupe permettant de décortiquer les différentes tâches et y apporter un regard critique. Deuxièmement, par des rencontres individuelles avec l'accompagnateur pour reconnaître et analyser une situation plus personnelle qui pose problème. Finalement, par des équipes de travail sur les pratiques d'enseignement qui permettent d'échanger sur des situations problématiques et des façons de faire éprouvées qui pourraient y être associées. L'intervention se fait selon les cinq modalités suivantes; initier, éveiller, surveiller, veiller et conclure. Ces modalités sont présentées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1
Les modalités et les objectifs de l'intervention

MODALITÉS	OBJECTIFS
Initiation	Présenter les informations pertinentes
Éveil	Faire prendre conscience des obligations et des directives
Surveillance	S'assurer de l'atteinte des attentes de l'institution
Veille	Soutenir le nouvel enseignant dans ses pratiques
Clôture	Retour sur ses pratiques et réflexions

Le tableau 2.1. représente les modalités et la base de l'intervention de l'accompagnement. On peut y lire cinq modalités qui vont de l'initiation à la clôture de l'accompagnement. Elles concernent l'évolution de l'accompagné durant la session et les objectifs de l'accompagnateur pour que l'intégration du nouvel enseignant se passe le mieux possible.

2.3. La fonction de l'accompagnateur

L'accompagnement a pour but d'aider le nouvel enseignant. Pour que cela puisse se faire, il est important que l'accompagnateur soit une personne qui a de l'écoute et qui maîtrise l'objet de cet accompagnement. Le premier contact est très important, c'est ce qui fera que la relation se déroulera bien tout au long du processus à partir du lien de confiance qui aura été possible de mettre en place dès le début.

L'accompagnateur est à la jonction entre l'accompagné et les attentes de son nouvel environnement. Il faut qu'il puisse fournir une boîte à outils utile au nouvel enseignant pour qu'il puisse être efficace le plus rapidement possible. Ces outils seront inutiles sans une aide pour s'en servir et les comprendre.

Cette posture professionnelle de l'accompagnateur est bien expliquée par (Paul 2004, p. 7) :

Le professionnel se constitue comme interface entre l'institutionnel et la personne. L'accompagnement requiert une grande adaptabilité de la part du professionnel à la singularité de chaque personne. Le professionnel est secondaire, mais pas accessoire. Il a une posture en retrait, en retenue, pour ne pas dire à la place de la personne. Il agit avec modestie, mais son action a une portée conséquente. Il manifeste de l'empathie. Sa posture a un caractère double il est à la fois facilitateur et expert, celui qui donne et celui qui reçoit, actif et passif parce que l'autre l'est aussi. L'accompagné, comme l'accompagnateur, doit être actif.

L'accompagnement permet un soutien, au nouvel enseignant, pour qu'il puisse enseigner avec un minimum de connaissances en pédagogie et d'outils dès son premier cours. Pendant cette période, l'accompagnateur devra lui apporter l'aide nécessaire pour qu'il puisse faire face aux problématiques vécues en classe (Boudreault, 2011).

Le rôle donné à l'accompagnateur dans ce projet d'intervention est d'être disponible pour répondre aux questions de l'accompagné, pour lui fournir des outils (plan de cours, rédaction des examens, grilles de correction, comment travailler avec un programme élaboré par compétences, etc.), pour partager des expériences et conseiller. Sa fonction d'expert et de facilitateur est au cœur des modalités d'intervention.

Souvent, les nouveaux enseignants font ce qu'ils pensent être adéquats et écoutent diverses personnes pour justifier leurs interventions. Ils ont besoin d'une référence crédible pour être en mesure de valider toutes ces informations. L'accompagnateur doit être accessible comme ressource pour les conseiller en amont et en aval de chacune de leurs interventions pédagogiques.

2.4. La relation dans l'accompagnement

Entre l'accompagné et l'accompagnateur, la relation doit être une association de confiance réciproque et qui procure aussi plus de confiance en soi à l'accompagné. Cette confiance repose sur la conviction de l'accompagnateur que le nouvel enseignant pourra réaliser ses tâches et pour l'accompagné, que l'accompagnateur est une ressource crédible, utile et efficace. Il faut bien comprendre que c'est une relation de personne à personne et que chaque personne est différente. L'accompagnateur doit être suffisamment souple et pédagogue pour guider le nouvel enseignant. Il ne dit pas seulement ce qu'il faut faire, mais il doit le faire également. Il ne doit pas dépasser la barrière entre accompagner et faire faire (commander), à ce moment-là, il n'y a plus de relation d'accompagnement, mais une relation de tuteur à exécutant.

Comme il a été établi précédemment, l'accompagnement et le mentorat sont deux concepts dont le sens est très proche. J'emprunterai le sens du mentorat de Cantin et Lauzon (2004, p. 30) pour l'appliquer à la relation d'accompagnement.

Relation temporaire de soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Basée sur la confiance mutuelle, elle vise à favoriser le transfert d'expertise entre le professeur plus expérimenté et le débutant. En spécifiant que dans la documentation écrite, on utilise aussi le terme accompagnement pour décrire le terme intervention.

J'ai retrouvé, à partir du rôle du coach un complément d'information utile à ma représentation de la relation de l'accompagnateur. Selon Vial (2007, p. 4) :

« L'accompagnateur est personne-ressource. Il est ce que l'on a appelé un « ami critique ». « Et voilà une phrase d'un coach : Il aide l'autre à prendre une orientation, il stimule, mais il ne le précède jamais, il suscite, il impulse, il favorise la réflexion de l'autre ».

Vial (2007) ajoute : « L'accompagnateur n'impose jamais des choix. En revanche, il participe au changement de l'autre : il n'est pas passif, il n'est pas simplement là à côté, il est avec ».

Ces références m'ont aidé à mieux comprendre et définir ce que j'ai réalisé lors de mes interventions comme accompagnateur à l'ITHQ.

Une relation de confiance est à bâtir, car les deux ne se connaissent pas, basée sur la crédibilité de l'accompagnateur, pour établir un lien temporaire sans en faire une dépendance. Être une référence, donner l'exemple et corriger le tir si nécessaire.

Nécessité de l'insertion et objectifs de l'accompagnement

Tout au long de l'apprentissage de son nouveau métier, il va falloir faire comprendre au nouvel enseignant qu'il lui faut développer des activités d'enseignement/apprentissage en lien avec la représentation qu'il doit avoir de la situation pédagogique. La planification et l'organisation de ses cours devront viser, non seulement les savoirs et les savoir-faire qu'il devra rendre accessibles aux étudiants, mais aussi les savoir-être pour pouvoir atteindre la finalité du programme qui est l'acquisition des compétences. Il devra organiser l'objet d'apprentissage, en tenant compte de la relation qu'il développera avec ses apprenants pour qu'ils puissent entrer, à leur tour, en relation d'apprentissage avec ce même objet. Ces trois relations, entre l'enseignant, l'objet à faire apprendre et les apprenants, que le nouvel enseignant doit comprendre, constituent sa base de référence pour que la relation d'enseignement soit complète.

Le schéma de Legendre (1988) « SOMA » (figure : 2.1) indique bien les quatre éléments de la situation pédagogique. Le sujet, l'objet, le milieu et l'agent y sont indiqués et il spécifie les différentes relations d'enseignement, d'apprentissage et didactique qui s'y trouvent.

L'ajout par Boudreault en 2002 démontre tout à fait les trois éléments de l'objet qui sont en jeu dans la formation à un métier ou une profession. Ces trois éléments à considérer sont la technique, le programme et son expérience. Ils constituent le contenu avec lesquels le nouvel enseignant doit travailler, dans son nouveau milieu de travail.

Pour réaliser une formation, le nouvel enseignant ne doit pas seulement s'approprier le programme. Il doit également pouvoir transposer les connaissances qu'il a acquises dans son métier ainsi que les différentes expériences de travail qu'il a eues dans le cadre de ses activités professionnelles en lien avec les compétences du programme à faire développer aux étudiants de l'École de l'ITHQ.

L'insertion en enseignement se déroule sur trois plans, chacun comportant sa part de défis. Le premier consiste à l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, concernant le parcours professionnel, l'accès à l'emploi et les conditions de travail. Le deuxième aspect est l'insertion institutionnelle, qui fait référence à l'appropriation de la culture organisationnelle et l'intégration dans le milieu. Le troisième se réfère à l'insertion dans le rôle occupationnel, c'est-à-dire le processus d'adaptation, l'approfondissement des savoirs et compétences spécifiques à la matière enseignée et au groupe d'étudiants avec lequel l'enseignant travaille. Ces trois aspects de l'insertion se développent de façon parallèle et interdépendante (Galaise 2009, p. 51).

Cela nous permet d'identifier trois objectifs du processus d'insertion décrit par Galaise :

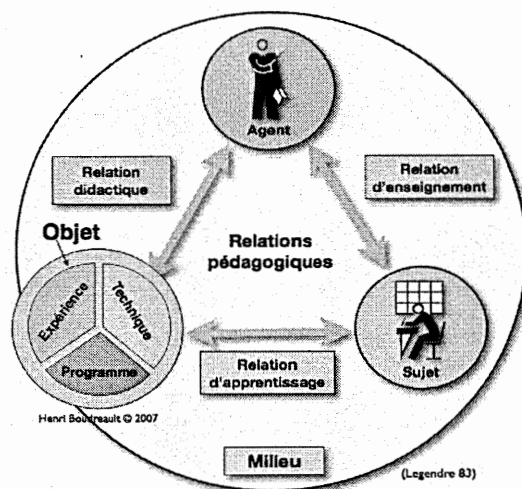
1. Distinguer les différences entre ses tâches antérieures et celles exigées comme enseignant.
2. S'approprier la culture, la structure et le mode de fonctionnement de l'école de l'ITHQ.
3. Comprendre l'implication et les façons de faire faire des tâches sous sa responsabilité.

Ce qui précède l'atteinte des objectifs de l'insertion, c'est la constatation de la nécessité du processus d'accompagnement et de la bonne personne pour le faire. Bourgeois et Vasseur (2012, p. 27) nous guident vers des éléments à considérer dans un programme d'insertion :

Un programme d'insertion professionnelle pertinent repose sur une compréhension approfondie de l'enseignement, de l'apprentissage, de la situation des nouveaux enseignants et de leurs besoins. Un programme d'insertion professionnelle efficace répond aux besoins collectifs et individuels.

Je retiendrai de cet extrait les points qui rendent indispensables cette démarche d'accueil et de soutien. Ces points touchent autant l'organisation dans son choix d'accompagnateur que les sujets à traiter pour comprendre l'accompagné et l'amener à comprendre les implications de son rôle. Pour que cela puisse se faire, il faut une compréhension des deux parties, des implications de l'enseignement, de l'apprentissage, de la situation du nouvel enseignant, des besoins de ce dernier et des besoins collectifs.

Figure 2.1 Schéma de la situation pédagogique (SOMA) de Legendre (1988) et ajout Boudreault (2002) sur l'objet d'apprentissage.



Il est bien certain que le nouvel enseignant ne peut pas s'approprier tout cela et en plus faire le deuil de son ancien milieu en peu de temps. L'accompagnateur devra dès le début entrer en jeu pour que l'intervention soit efficace.

L'accompagnateur devra être en mesure de comprendre et d'aider au cheminement de la personne et pour ce faire, il devra être à l'écoute pour réussir l'intégration du nouvel enseignant au bénéfice de celui-ci et des apprenants.

C'est ce que soulignent Bourgeois et Vasseur (2012, p. 27) au sujet du chargé d'accompagner le nouvel enseignant.

Cela exige la compétence nécessaire pour l'orienter et le concevoir, le leadership essentiel à sa mise en valeur, à son maintien et à son évolution, une présence continue pour en assurer le caractère systémique, la cohérence et le suivi, l'engagement indispensable à sa coordination. Bref, une personne doit en être responsable.

Des objectifs clairs, un responsable engagé, une démarche organisée et des rôles bien définis faciliteront l'atteinte de résultats tangibles et positifs. En ce qui a trait aux tâches spécifiques de l'enseignant, on peut s'inspirer des nécessaires questions que posent Bourgeois et Vasseur (2012, p.26) et que le nouvel enseignant doit se poser et que l'accompagnateur devra considérer pour définir les contenus de ses interventions :

- De quoi mes étudiants doivent-ils devenir capables ?
- De quoi sont-ils actuellement capables ?
- Que doivent-ils apprendre de plus fondamental pour développer les capacités attendues ?
- Comment pourrai-je savoir qu'ils ont fait les apprentissages requis et maîtrisent les capacités attendues ?
- Comment les amener à faire les apprentissages requis et à maîtriser la compétence attendue ?

C'est le traitement de ces questions qui permet aux nouveaux enseignants d'explorer des pratiques diverses, de se situer au regard de celles-ci, d'identifier leurs forces et leurs limites, d'enrichir tant leurs ressources didactiques que pédagogiques et d'orienter leur développement professionnel (Bourgeois et Vasseur 2012).

Le nouvel enseignant assimilera et comprendra pour pouvoir transformer les savoirs inscrits au programme en une situation de travail, pour faire le lien avec son ancien métier. Il devra préparer des moyens didactiques pour faciliter ses enseignements et faciliter les apprentissages.

Il devra être capable de transmettre ses valeurs, ses connaissances antérieures à ses élèves et s'approprier les nouveaux savoirs pédagogiques, tout au long de son enseignement, d'une manière cohérente pour éviter des problèmes en de classe. Par l'accompagnement, il pourra, tout au long de son cheminement d'insertion, développer ses compétences en didactique, en pédagogie, en évaluation et en gestion de classe.

Le rôle de l'accompagnateur est vraiment d'éveiller le nouvel enseignant à s'appuyer sur ses connaissances tout en développant de nouvelles compétences professionnelles en pédagogie. L'accompagnateur doit prendre en compte que le nouvel enseignant est un être social en interaction continue et réciproque avec la réalité de l'enseignement. Il y a donc les dispositions de la personne qui sont déterminantes, quel que soit le dispositif d'accompagnement. Le défi de la relation se détermine à ce moment-là entre les deux si la relation est bonne, elle sera constructive et autant le nouvel enseignant que l'accompagnateur seront actifs.

La démarche de l'accompagnateur est de planifier et de réaliser l'intervention dans le cadre « d'un processus de formation action ». Je me suis inspiré de ce que Le Boterf (2011) présente avec les quatre visées essentielles de ce processus qui sont reprises dans le programme-outil.

- Aider le groupe-acteur à nommer ce qu'il fait et à repérer les difficultés qu'il rencontre (activité de conceptualisation);
- Mettre le groupe-acteur en relation avec des ressources ;
- Fournir des apports directs de connaissances ;
- Aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sa progression.

Finalement, il ne peut y avoir d'accompagnement sans l'adhésion au dispositif et le respect réciproque des individus. C'est une démarche qui doit être dynamique, c'est-à-dire qui doit pouvoir s'ajuster, tout au long du cheminement du nouvel enseignant pour qu'elle puisse atteindre les objectifs visés.

L'accompagnement devrait être une symbiose entre les apprentissages nécessaires que doit faire un nouvel enseignant pour pouvoir réaliser les tâches de sa nouvelle profession et l'aide d'un accompagnateur ouvert à mettre ses connaissances pédagogiques, didactiques et ses expériences personnelles au service de ces mêmes apprentissages du nouvel enseignant.

2.5. Le mandat

Le mandat que j'ai reçu de la direction de l'école à la session d'hiver 2009 était de développer une démarche d'accompagnement pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et d'expérimenter ce projet avec les nouveaux enseignants engagés à cette session-là. Le projet a donc commencé à la session d'hiver 2009 et est toujours en vigueur depuis.

L'origine de mon projet d'intégration est la demande de mon école qui a reconnu mon expertise à pouvoir mener à bien ce mandat. J'ai voulu, par ce projet d'intégration, rendre plus formel ce que j'ai fait et appris durant ces années. L'accompagnement des nouveaux enseignants est en soi un projet d'intervention pédagogique puisqu'en 2009, selon Archambault et Ouellet (2009, p. 6) :

aucune règle ne concerne spécifiquement l'insertion professionnelle. Par conséquent, seules quelques commissions scolaires – à peine 35 p. 100 selon l'avis du COFPE (2002) – ont mis en place des mesures d'encadrement pour accueillir les nouveaux enseignants.

L'intention de ce projet d'intervention est d'instrumenter les intervenants et atténuer l'impact des problèmes auxquels tout nouvel enseignant est confronté. Comme l'indique Boudreault (2011) en identifiant cent problèmes auxquels un nouvel enseignant doit faire face. À titre d'exemple, l'enseignant devra faire face à la difficulté de faire le lien entre la formation et les étudiants, comprendre le concept de compétence, construire un plan de leçon, gérer sa classe, préparer des évaluations et des grilles d'analyses, etc.

Selon Archambault et Ouellet (2009 p. 8) :

Bien qu'actuellement, aucune législation n'encadre officiellement l'insertion professionnelle au Québec, certaines commissions scolaires ou directions d'établissement proposent des initiatives pour faciliter l'intégration et la rétention des nouveaux enseignants. La plus valorisée semble être le mentorat.

L'accompagnement ne pouvant pas être, de manière structurée, fait par les enseignants seniors, car ces derniers sont souvent trop occupés par leurs tâches et ne veulent pas avoir un supplément de travail en s'occupant des nouveaux enseignants. L'accompagnement des nouveaux enseignants a donc été confié à une personne spécifique à qui on donne le mandat d'informer, de former et de supporter les nouveaux enseignants de l'École de l'ITHQ. Pour ce mandat, des périodes sont données et payées en rapport avec le nombre d'accompagnés.

2.6. Le but

Le but de l'accompagnement dans un milieu de formation comme l'École de l'ITHQ est de faciliter le travail du nouvel enseignant et provoquer le moins d'impacts négatifs possibles sur les apprentissages des étudiants. Pour cela, il faut que ce nouveau venu dans l'organisation puisse être efficace le plus rapidement et dans les meilleures conditions. Il devra s'approprier les tâches et responsabilités conformément à son rôle et à la culture de l'école de l'ITHQ. C'est ce que spécifient Martineau et Presseau (2003, p. 55) :

Le nouvel enseignant se trouve en quelque sorte devant un double défi. D'abord, il doit réaliser son insertion sur le plan institutionnel. Ensuite, il doit ajuster ou développer rapidement plusieurs savoirs et plusieurs compétences à la situation concrète d'intervention où il se trouve.

C'est à partir de ce but que l'accompagnateur doit être en mesure, pour faciliter l'insertion à l'enseignement, d'accompagner, d'aider au cheminement du nouvel enseignant, de le soutenir et de transmettre la passion du métier.

Pour ce faire, il doit être à l'écoute du nouvel enseignant pour l'aider à intégrer les différentes composantes de la fonction enseignante. Ainsi, le nouvel enseignant aura plus de facilité à surmonter les cinq difficultés visées :

1. Transmettre des connaissances du métier de façon cohérente avec le programme scolaire.
2. S'initier au programme scolaire tout en ne connaissant pas la terminologie et le langage scolaire.
3. Gérer sa classe.
4. Transférer l'explication de son expérience professionnelle en savoir à faire apprendre.
5. Évaluer en l'absence de connaissances des apprentissages.

2.7. Les attentes

Les attentes de la direction sont que l'intervention d'un enseignant sénior, accompagne les nouveaux enseignants pendant leur première session, afin de soutenir le développement plus rapide de compétences de base en enseignement dans des programmes d'une école professionnelle comme l'École de l'ITHQ.

Ce projet d'intervention est aussi créé pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants. L'intervention vise à parer aux besoins les plus pressants pour les nouveaux enseignants et à leur offrir un soutien pédagogique et des outils d'aide à l'enseignement.

2.8. L'objectif général

L'objectif général de ce projet d'intervention est de développer un programme-outil d'initiation aux tâches du nouvel enseignant des niveaux d'enseignement professionnel et collégial, puisque les enseignants sont appelés à enseigner aux deux ordres d'enseignement, ainsi qu'établir une démarche d'accompagnement des nouveaux enseignants pendant une première session.

2.9. Les sous-objectifs

Le programme-outil d'initiation aux tâches de nouvel enseignant comme énumérés par Boudreault (2011) et par Paul (2004) tente de répondre aux trois sous-objectifs suivants dont l'accompagnateur devra réaliser avec les nouveaux enseignants :

1. Développer des connaissances en pédagogie pour que le nouvel enseignant puisse s'insérer à son nouveau métier.
2. Faire connaître les politiques institutionnelles de l'établissement afin que le nouvel enseignant les respecte.
3. Discussions sur différentes situations réelles d'enseignement afin d'initier à la pratique réflexive des nouveaux enseignants.

La démarche d'accompagnement vise de façon spécifique à soutenir l'enseignant dans son apprentissage des pratiques présentes. Pour ce faire, l'enseignant est rencontré régulièrement pour discuter de ses expériences en classe relatées dans ses écrits insérés dans son propre portfolio qui fait partie des outils d'accompagnement.

Jusqu'à maintenant, j'ai expliqué le contexte où se déroulent spécifiquement l'insertion et la démarche d'accompagnement en traitant de mon école, de la particularité de nos enseignants, de la pédagogie, de la situation d'accueil et des problèmes rencontrés. Le cadre de référence présente les bases en lien avec le processus d'insertion, la fonction d'accompagnement, la démarche d'accompagnement, la fonction de l'accompagnateur et la relation qu'il doit avoir avec l'accompagné. Finalement, dans ce chapitre, j'ai traité du mandat donné par l'école de l'ITHQ, le but, les attentes et l'objectif général. Au chapitre trois, je présenterai la démarche de l'accompagnateur ainsi que les outils d'intervention que j'ai développés et qui serviront tout au long de l'intervention d'accompagnement.

CHAPITRE III

LE RÔLE, DÉMARCHE ET OUTILS D'INTERVENTION DE L'ACCOMPAGNATEUR

L'objectif général de ce chapitre est de décrire des accompagnements qui ont été faits pendant les années 2009 à 2013, ils ont été réalisés avec des professionnels de l'hôtellerie, du tourisme et de la restauration lors de leur transition entre leur milieu professionnel et leur nouveau métier d'enseignant au secteur professionnel du secondaire et du collégial.

L'enseignant qui débute dans la carrière se trouve devant un double défi. D'abord, il doit réaliser son insertion sur le plan institutionnel. Ensuite, il doit ajuster ou développer rapidement plusieurs savoirs et plusieurs compétences à la situation concrète d'intervention où il se trouve (Martineau et Presseau 2003, p. 55).

De façon plus spécifique, ce chapitre décrit les interventions d'accompagnement en trois volets :

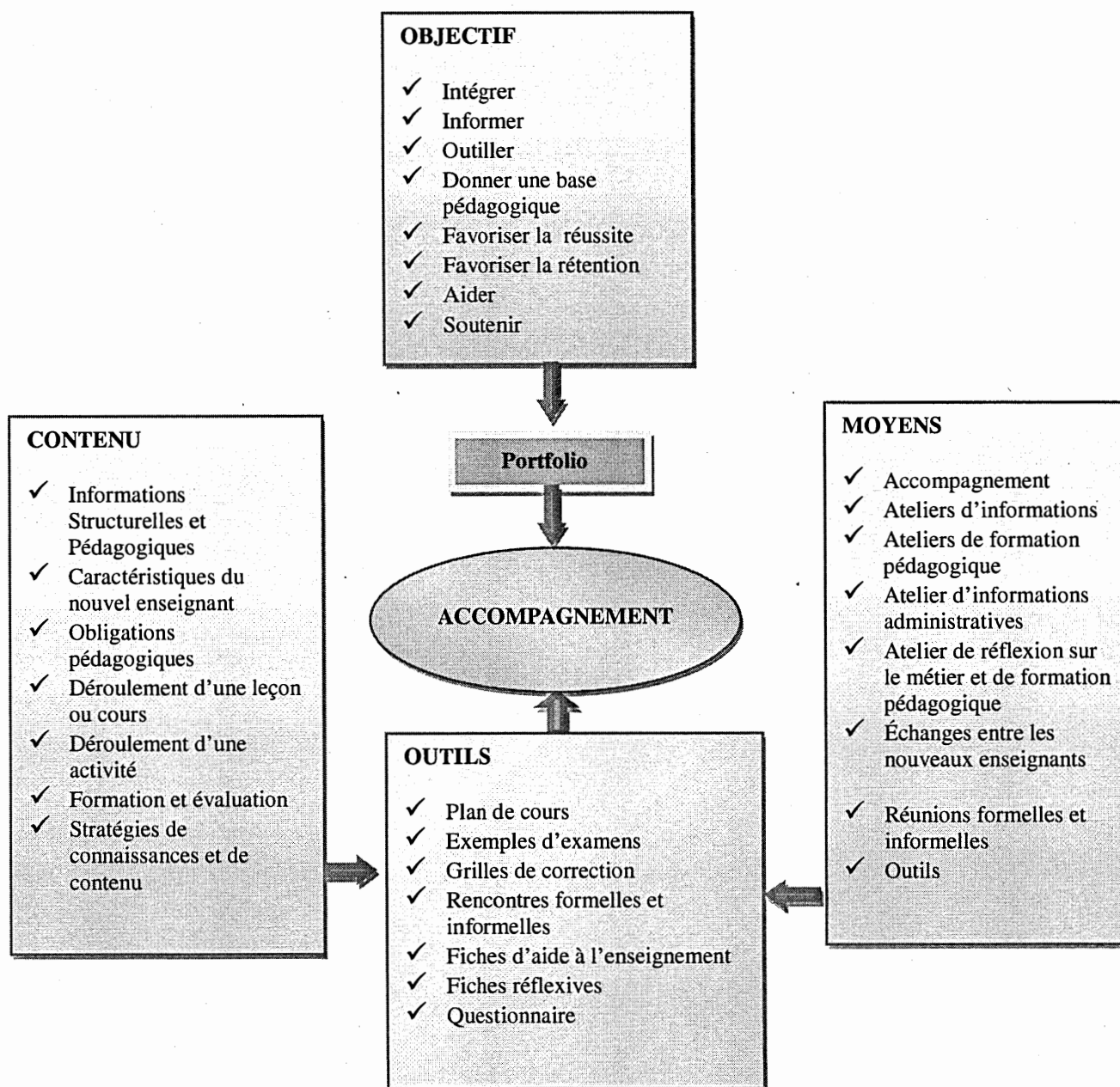
Volet 1 : Le rôle de l'accompagnateur, ses actions et son influence selon les étapes.

Volet 2 : La démarche d'accompagnement en lien avec l'état de l'accompagné, l'atteinte des objectifs et les problèmes à résoudre.

Volet 3 : Les outils utilisés et leurs influences par rapport aux problèmes à résoudre que j'ai identifiés.

La figure 3.2. schématise l'accompagnement avec ses objectifs, le contenu que l'on va y trouver, les outils utilisés ainsi que les moyens employés pour favoriser l'accompagnement. Un nouvel outil le portfolio dans lequel le nouvel enseignant retrouve tout ce qui concerne. Il sera aussi un moyen d'inscrire ses réflexions tout au long de la session.

Figure 3.2 Schéma des composantes de l'accompagnement aux tâches du nouvel enseignant



3.1. Le rôle de l'accompagnateur, ses actions et son influence selon les modalités de l'insertion du nouvel enseignant

Pour aider le nouvel enseignant à progresser dans son nouveau métier, le rôle de l'accompagnateur est de lui fournir des notions et des outils. En même temps, il met en place différentes situations d'échanges sur les premières expériences vécues.

La démarche de l'accompagnateur, lors des séances d'accompagnement, est de planifier et de réaliser l'intervention selon ce que Le Boterf (2011) nomme « un processus de formation action ». Le Boterf (2011) présente les quatre visées essentielles de ce processus qui sont reprises dans le programme-outil développé dans le cadre de ce projet d'intervention.

1. Aider le groupe-acteur à nommer ce qu'il fait et à repérer les difficultés qu'il rencontre (activité de conceptualisation);
2. Mettre le groupe-acteur en relation avec des ressources ;
3. Fournir des apports directs de connaissances ;
4. Aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sa progression.

Le tableau 3.1 présente, pour chacune des modalités, les objectifs à atteindre par l'accompagnateur et il précise aussi le contenu spécifique, les moyens et les outils visant à atteindre chacun des objectifs et le schéma 3.2 résume les modalités de l'accompagnement en rapport avec les objectifs, les contenus, les moyens et les outils qui sont concentrés dans le portfolio pour faciliter le travail du nouvel enseignant.

Tableau 3.1
L'accompagnement spécifique selon les cinq modalités

MODALITÉS	OBJECTIFS	LE CONTENU	LES MOYENS	LES OUTILS
Initiation	Faire acquérir des connaissances indispensables sur l'organisation et les tâches d'enseignement	Informations administratives, didactiques et pédagogiques	Ateliers	*Portfolio Fiches 01-02-03-04-05 (p. 77 à 79)
Éveil	Faire rendre compte à l'enseignant de ses obligations et des directives à suivre	Documents ministériels et de l'ITHQ Plans de cours existants	Ateliers	Portfolio Fiches 10-11-12-13-14 -15-16-17-23-24 (p. 81 à 101)
Surveillance	Expliquer et susciter des discussions	Documents émis pour discussions, fiches 26-27, analyse de ma ½ session et de ma session + évaluations sommatives mi-session	Rencontres formelles	Portfolio Fiches 25A1-25B1-27A-27B (p. 113-114-121-122)
Veille	Soutenir l'enseignant dans ses tâches	Fiches réflexives sur ses actions à compléter	Rencontres informelles	Portfolio Fiches 20A1-20AB-20B1-20B2-21-22-25A1-25B1 (p.103 à 114))
Clôture	Retour, bilan sur le transfert des informations et outils dans ses pratiques	Discussion en rapport avec les fiches réflexives sur ses pratiques	Rencontre formelle	Portfolio Fiches 27A-27B-28 (p. 121 à 123)

*Tous les outils sont condensés dans une section du portfolio.

À la première modalité, l'accompagnateur fait l'initiation (tableau 3.1), le rôle de l'accompagnateur est celui d'initiateur. La fonction est davantage celle de transmission dans laquelle « il enseigne moins qu'il n'accompagne » Paul, 2007, p.96).

L'accompagnateur, en tant que formateur expérimenté, prend en charge le nouvel enseignant en lui fournissant les informations indispensables pour pouvoir enseigner son premier cours.

À la deuxième modalité, l'accompagnateur éveille (tableau 3.1). Il fait prendre conscience des obligations et des directives telles qu'elles sont prescrites à l'École de l'ITHQ. Cette étape est cruciale pour la réussite du nouvel enseignant, car c'est la prise de conscience du travail à accomplir.

C'est à cette étape que l'accompagnement débute réellement, c'est le support qu'apporte l'accompagnateur, c'est le temps où la relation entre l'accompagné et l'accompagnateur prend toute sa signification.

À la troisième modalité, l'accompagnateur fait de la surveillance (tableau 3.1), l'accompagnateur s'assure de l'atteinte des attentes de l'institution puisqu'il assure le suivi des premières productions d'enseignement tel qu'elles sont exigées à l'École de l'ITHQ. À cette étape les deux parties se connaissent mieux et une confiance réciproque s'est établie entre les deux. Cela permet à l'accompagnateur de revenir sur des actions posées par le nouvel enseignant et de l'aider à réfléchir et corriger s'il y a lieu.

À la quatrième modalité, l'accompagnateur veille (tableau 3.1), l'accompagnateur soutient le nouvel enseignant dans ses pratiques. L'accompagnateur doit, selon Le Boterf 2011, p.183), « aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et à nommer ce qu'il fait et à repérer les difficultés qu'il rencontre (activité de conceptualisation) ». C'est aussi l'étape où l'on vise à développer la réflexivité du nouvel enseignant.

Par contre, la quatrième modalité est séparée en deux points distincts dans cette intervention : premièrement soutenir le nouvel enseignant dans ses pratiques (veille) et deuxièmement retour sur ses pratiques et ses réflexions (clôture).

À la cinquième modalité, l'accompagnateur fait la clôture du processus (tableau 3.1), c'est la fin de la session et l'on fait un retour sur les pratiques et réflexions du nouvel enseignant. Ce retour est fait de deux manières, une première qui est individuelle entre l'accompagnant et l'accompagné. Une deuxième, qui se fait, par la suite, en groupe. La réunion de groupe est une façon de compléter une session d'accompagnement et d'aider les nouveaux enseignants à communiquer entre eux sur leurs bons et mauvais coups. Cette réunion est un outil d'intégration, car la communication et l'échange entre les enseignants sont des recettes de succès. D'ailleurs, ce genre de réunion/échange devrait être intégré à la gestion de toute école pour favoriser les interrelations et les interactions entre les enseignants.

3.2. La démarche d'accompagnement en lien avec l'état de l'accompagné, l'atteinte des objectifs et les problèmes à résoudre.

Cette démarche d'accompagnement se réalise avec l'accompagné, qui vit une période de transition professionnelle entre son milieu de travail précédent et celui de l'enseignement. Il réalisait les tâches de son métier et maintenant il doit faire apprendre sa nouvelle discipline et les tâches à y réaliser. L'objectif de cet accompagnement est de donner un soutien au nouvel enseignant pour qu'il puisse enseigner avec un minimum de connaissances en pédagogie et l'outiller dès son premier cours. Les difficultés à résoudre sont diverses. Les plus courantes consistent à gérer sa classe, doser de matière à transmettre aux étudiants, le manque d'assurance en prestation en salle de classe, l'utilisation de mots trop techniques que les étudiants ne comprennent pas, la tendance à donner un cours et non faire faire un apprentissage aux étudiants, le manque de vocabulaire pédagogique, la négligence d'utilisation des outils qui lui ont été fournis, la gêne de poser des questions aux collègues.

3.3. Les outils utilisés et leur influence par rapport aux problèmes à résoudre identifiés.

Tout au long des années d'accompagnement, j'ai ajouté des outils en lien avec ces problèmes afin d'aider les nouveaux enseignants. Je me suis aperçu que souvent le nouvel enseignant parmi ces outils, on retrouve de nombreuses fiches d'aide à l'enseignement, sans ensuite se poser la question, est-ce que j'ai vraiment accompli correctement ce qu'il fallait faire ?

J'ai donc créé une seconde fiche sur laquelle le nouvel enseignant annotera tout ce qui s'est passé pendant le cours en rapport avec la fiche de formation. Cette seconde fiche vise l'apport réflexif qui devrait se faire (exemple : fiche du déroulement d'une leçon ou d'un cours 20A1 et 20A2, appendice D, p.112 à 113). J'ai ajouté des grilles de correction, une grille questionnaire et en tout dernier « fiche d'analyse de ma session », tous ces outils se trouvent à l'appendice D.

Tous les outils développés dans le programme-outils sont placé dans un portfolio qui est remis au nouvel enseignant au premier atelier. Le tableau 3.2. expose les principaux éléments du portfolio.

Tableau 3.2
Les démarches et les éléments du portfolio

	Objectifs	Modalités	Activités	Outils
Portfolio pour le formateur	Intégrer les professionnels de différentes disciplines à leur nouveau métier d'enseignant	Accompagnement	Ateliers d'information et de formation pédagogique, rencontres formelles et informelles, échanges à la demande.	Documents et fiches regroupés dans un cartable présenté et commentés lors des six heures d'atelier au début de la première session d'enseignement
Portfolio pour les ateliers	Informers les nouveaux enseignants de la culture de l'institution (PIEA, RPP)	Initiation Éveil	Survol de l'organisation de l'institution au début du 1 ^{er} atelier	Présentation de 5 schémas (document imprimé)
	Acquérir une base pédagogique comme nouvel enseignant	Initiation Éveil	Cours magistral sur les caractéristiques et obligations du nouvel enseignant (1 ^{er} atelier) Survol du tableau des 12 compétences à l'enseignement selon le MELS (2001)* Préparation d'un cours Présentation des outils pour rédiger un plan de cours Présentation de la notion de compétence à acquérir dans chaque programme et lien avec l'évaluation formative et sommative	Notes de cours (PowerPoint et imprimé) 12 diapositives Document imprimé Notes de cours et fiches de référence à compléter Document imprimé Notes de cours (PowerPoint et imprimé) Fiches de référence et modèles de fiches à compléter

*Le survol des 12 compétences du MELS, se fait aussi bien pour les programmes d'enseignement professionnel que pour le collégial, puisque certains professeurs enseignent aux deux ordres.

Tableau 3.2 Les démarches et les éléments du portfolio (suite)

Objectifs	Modalités	Activités	Outils	
Portfolio pour le nouvel enseignant	Échanger entre les participants Acquérir quelques rudiments en pédagogie Intégrer les bases pour pouvoir enseigner ses premiers cours	Surveillance Veille	Échanges en atelier et présentation de fiches et échanges avec les enseignants expérimentés et le formateur-accompagnateur	Fiches d'analyse et questionnaire à compléter
Intégrer Outiller	Veille	Utilisé comme cartable -portfolio, produire les documents essentiels, compléter les fiches, rechercher des conseils.	Exemples d'examens, grilles de correction, fiches de ma session « analyse de l'expérience vécue et autoévaluation », déroulement d'une activité	
Faire la synthèse de la session	Clôture	Échanges entre les nouveaux enseignants et avec le formateur-accompagnateur	Rencontres formelles et informelles	

Tous les outils sont placés dans le portfolio pour que le nouvel enseignant trouve tout ce dont il a besoin dans un document. Le portfolio est divisé en trois parties :

1. La première partie du portfolio est élaborée par l'accompagnateur. On y retrouve les renseignements sur l'organisation de l'école avec les noms, les lieux, le numéro de téléphone des personnes qui peuvent se trouver en interaction avec lui pendant la session.
2. La deuxième partie regroupe toute la documentation utilisée par l'accompagnateur lors des ateliers. Comme le nouvel enseignant doit élaborer son ou ses plans de cours, il y retrouve des exemples qui peuvent l'aider à la construction de ses plans de cours. Des fiches « comment ouvrir et fermer une leçon » y sont placées. Le nouvel enseignant ayant de la peine à quantifier la durée de la leçon par rapport à sa matière, des fiches l'aideront à planifier la leçon selon les temps et les matières à traiter.

La compréhension et ensuite la conception de son enseignement sont l'élément clé pour le nouvel enseignant. Des fiches qui découpent les éléments de compétence, les concepts et les savoir-faire (fiche 22A, p. 120-121) se trouvent dans les outils pour aider le nouvel enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui visent le développement de compétences.

3. La troisième partie est celle où le nouvel enseignant insère ses documents d'enseignement et ses réflexions.
4. Les contrôles formatifs ainsi que les contrôles sommatifs sont importants dans l'évolution des étudiants, il y a dans le portfolio des exemples de préparation de contrôles formatifs et sommatifs ainsi que des exemples de grilles de correction. Il y a aussi une place pour le travail personnel du nouvel enseignant, donc ses bons coups, ses réflexions, ses contrôles et ses exercices qu'il donnera tout au long de la session aux étudiants (appendice D).

3.4. Description de l'instrumentalisation choisie

Le projet est une idée de développement et non une recherche expérimentale ou appliquée. L'idée de développement par en général d'une situation difficile et à répétition qui demandent une amélioration. Cette idée de développement est conceptualisée et mise à l'essai par la suite. Selon Nonnon (1986), il ya une différence entre ces deux types de recherche. La caractéristique du projet de développement de l'accompagnement est basée sur l'idée d'apporter de l'aide aux nouveaux enseignants arrivant à l'École de l'ITHQ qui enseignent pour la première fois. De cette idée, après évaluation et analyse des difficultés des nouveaux enseignants, il ne restait plus qu'à élaborer le projet d'accompagnement et l'opérationnaliser, ce qui a été fait depuis 2009.

3.5. L'expérimentation de la démarche d'accompagnement

3.5.1. Participants

J'ai accompagné plusieurs enseignants tout au long des sessions. J'avais construit plusieurs outils pour débiter ce projet. J'ai amélioré et construit de nouveaux outils pour répondre aux nouvelles situations qui se présentaient lors des sessions d'accompagnement successives. C'est à partir de ces groupes, que j'ai accompagnés, que se c'est construit, au fur et à mesure de mes interventions, les outils et la démarche que je propose.

Le tableau ci-dessous donne les informations sur le nombre de nouveaux enseignants ayant bénéficié du programme d'accompagnement par session et dans quel secteur d'enseignement ils enseignent.

Tableau 3.3
Les principales caractéristiques des enseignants

Nouveaux enseignants	Sexe	Age 30 et 40	Expérience en enseignement Nombre d'années	Expérience professionnelle Nombre d'années	Participation pendant une session
11	Féminin		Aucune	8 ans et plus	complète
3			3-2-8	8 ans et plus	complète
10	Masculin		Aucune	8 ans et plus	complète
4			2-3-5-8	8 ans et plus	complète
Nouveaux enseignants	Sexe	Age 41 et 50	Expérience en enseignement Nombre d'années	Expérience professionnelle Nombre d'années	Participation pendant une session
3	Féminin		Aucune	8 ans et plus	complète
0			0	8 ans et plus	complète
15	Masculin		Aucune	8 ans et plus	complète
1			10	8 ans et plus	complète
Nouveaux enseignants	Sexe	Age 41 et 50	Expérience en enseignement Nombre d'années	Expérience professionnelle Nombre d'années	Participation pendant une session
1	Féminin		aucune	8 ans et plus	complète
			0	8 ans et plus	complète
3	Masculin		aucune	8 ans et plus	complète
			0	8 ans et plus	complète

À la lecture du tableau 3.3, on remarque qu'il est subdivisé par catégorie d'âge et de sexe. On observe aussi que la plus part des enseignants n'ont aucune expérience en enseignement. Huit années pertinentes sont exigées pour enseigner à l'École de l'ITHQ dans les différents domaines enseignés. Par le fait même, le surplus d'années d'expérience dans le domaine n'est pas comptabilisé.

Tableau 3.4
Nouveaux enseignants selon les sessions et l'ordre scolaire ayant participé au projet
d'accompagnement

Session	Participants	Collégial	Secondaire professionnel	Collégial et secondaire professionnel
Automne 2009	9	7		2
Hiver 2010	12	4	2	6
Automne 2010	3	1		2
Hiver 2011	5	4		1
Automne 2011	4	3	1	
Hiver 2012	3	3		
Automne 2012	11	7	1	3
Hiver 2013	4	3	1	
Total	51	32	5	14

3.5.2. Déroulement du processus d'accompagnement

Le fait d'avoir deux ateliers au début a donné une bonne dynamique de groupe et a facilité l'échange entre les participants. Les premiers outils distribués aux participants ont été la description de l'École de l'ITHQ (fiches descriptives 01-02-03-04-05, appendice B), les notes qui accompagnent les deux ateliers (notes de cours 10-11-12-13-14 -15-16-17, appendice C) et les premières fiches de référence (fiches 20A1, 21-22-23-24 -26, appendice D). Ces six heures avec les participants me permettent d'être plus proche de chacun avec les participants me permettent d'être plus proche et de percevoir leur personnalité.

Le premier contact avec les étudiants lors du premier cours ainsi lors des cours suivants. Souvent constitue un problème vécu par plus d'un le nouvel enseignant abordait mal son cours, ce qui enlevait de l'attention et de la motivation aux étudiants. Dans ce contexte donc la fiche 20A2 (appendice D, p.113-114), qui reprend les étapes d'ouverture et de fermeture d'une leçon, ont été développées.

À la mi-session, le dispositif prévoit une rencontre formelle pendant laquelle ils doivent me montrer les préparations de cours déjà faites. Je les aide également à préparer le sommaire de mi-session. Nous faisons un retour sur leur travail accompli. Avec le plan de cours du nouvel enseignant, nous regardons si les nouveaux enseignants abordent bien les compétences du cours.

3.5.3. Évolution du programme-outil

Le tableau ci-dessus, présente l'écart du programme/outil du début à la fin du projet, celui-ci a évolué tout au long des sessions d'accompagnement en rapport avec les différentes situations d'enseignement qui sont arrivées durant tout ce temps.

Tableau 3.4 Évolutions du programme/outil durant les sessions automne 2009 à hiver 2013 (suite)

20B1	Fiche des stimuli										X		X	X
20B2	Fiche des stimuli à compléter par le professeur													X
21A	Fiche de stratégie de cours	X		X	X				X		X		X	X
21B	Fiche de stratégie de cours	X		X	X				X		X		X	X
22A	Fiche de compétences et de concepts pour plan de cours	X		X	X				X		X		X	X
22B	Fiche de compétences et de concepts pour plan de cours	X		X	X				X		X		X	X
23	Plan de cours vierge (non intégré au dossier de maîtrise)	X		X	X				X		X		X	X
24	Plan de cours modèle complet (document nominatif)	X		X	X				X		X		X	X
25A1	Fiche des étapes de la démarche d'évaluation										X		X	X
25A2	Fiche des étapes de la démarche d'évaluation à remplir par le professeur													X
26 (6)	Grilles de correction	X		X	X				X		X		X	X
27	Fiche d'analyse de session à remplir par l'accompagné Fiche d'analyse de session à remplir par l'accompagné													X
28	Questionnaire à compléter											X	X	X

À la lecture du tableau 3.4. on remarque les outils ajoutés au portfolio sont des fiches de réflexion en rapport avec les actions que le nouvel enseignant pose lors de son enseignement. Pourquoi, ai-je joint à la fiche déroulement d'un cours ? (fiche 20A1, appendice D, p.112), la fiche (20A2, appendice D, p. lors des réunions avec les nouveaux enseignants, lorsque nous parlions du déroulement de son cours, et que ce n'était pas toujours pour du nouvel enseignant de se rappeler ce qu'il avait fait. Cette fiche de réflexion (fiche 20A2, appendice D, p. 113-114) sur son action a aidé à la rétroaction des gestes faits pendant la durée du cours.

Souvent, dans nos rencontres, le nouvel enseignant me disait qu'il perdait l'attention de ses étudiants. J'avais abordé dans les ateliers les stimuli à employer en classe, certains n'y pensent pas, car ils sont trop stressés. Pour les aider, j'ai créé les fiches de stimuli (fiches 20B1, 20B2, appendice D, p. 115-116) et de réflexion/retour sur la performance du nouvel enseignant.

Un autre problème fréquent avec les nouveaux enseignants, c'est la préparation des travaux sommatifs. Premièrement, le pourcentage de la note par rapport au travail demandé. Deuxièmement, la préparation proprement dite d'une évaluation, qui pour beaucoup, était un casse-tête. Souvent, la rédaction de ces travaux sommatifs était mal composée, car le nouvel enseignant n'ose pas donner son document à lire à un collègue. Dans la mesure du possible, la première rencontre formelle se passe avant l'administration aux étudiants des sommatifs de mi-session. Pour une aide plus spécifique, j'ai décidé de faire deux fiches sur le modèle 20A1 et 20A2 une fiche « comment faire ? (fiche 25A1, appendice D, p. 123) », sur laquelle est inscrit les modalités de préparation d'une épreuve sommative et sur l'autre, est-ce que j'ai passé par toutes les étapes, « qu'ai-je fait ? (fiche 25A2, appendice D, p.124) »,

Je me suis aperçu qu'un grand nombre d'accompagnés, dans l'action de tous les jours, ne prenaient pas ou peu de temps pour réfléchir à leur enseignement. Bien évidemment, le nouvel enseignant apprend tout au long de sa session par essai et erreur, car il doit réagir rapidement.

Pour les soutenir, j'ai adapté un tableau¹ fiche (27A, appendice D, p. 132) de réflexion sur ma session à remplir par le nouvel enseignant, je l'ai adapté à l'École de l'ITHQ.

Cette fiche, je l'utilise deux fois dans la session. L'enseignant doit l'apporter complétée, lors de nos rencontres formelles à la mi-session et à la fin de la session. Cet outil permet d'avoir une discussion plus élaborée sur la perception de son enseignement et sur la façon dont il se sent.

Toutes ses expériences d'accompagnement ont été un apprentissage pour les nouveaux enseignants et pour moi-même. À chaque difficulté, que vivent les nouveaux enseignants, il y avait une ou plusieurs solutions, réglées, non par moi, mais avec l'accompagné. Ce qui a permis aussi bien au nouvel enseignant qu'à moi-même de trouver de nouvelles solutions à appliquer tout au long des sessions et d'en faire profiter tous les autres nouveaux enseignants.

3.6. Mes expériences d'accompagnement durant les sessions

3.6.1. Session hiver 2009

Il y avait neuf participants, cinq femmes et quatre hommes dont sept enseignent au collégial et deux qui enseignent à la fois au collégial et au secondaire professionnel. Aucun de ces professionnels sauf un n'avait enseigné avant d'arriver à l'École de l'ITHQ. Je vais commencer à parler des 8 nouveaux enseignants, qui arrivaient du milieu de l'hôtellerie ou du tourisme.

Le premier contact, s'est bien passé. Ces nouveaux enseignants attendaient beaucoup de cette première rencontre et étaient très contents de savoir qu'ils avaient quelqu'un à qui se référer lorsqu'ils auraient une interrogation ou un problème. Le fait d'avoir deux ateliers au début a donné une bonne dynamique de groupe et a facilité l'échange entre eux. Avoir passé six heures en contact m'a permis d'être plus proche de chacun et de percevoir leur personnalité.

¹ Institut Suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (1998) Portfolio personnel de compétences : fiche d'analyse « identifier-nommer »

J'ai eu plusieurs rencontres informelles pendant les premières semaines. Les enseignants venaient pour obtenir des conseils. La préparation de la matière était une préoccupation importante (fiches 21A-22A, appendice D, p.117-118 et 120-121) », car la plupart avaient toujours trop de matière. Il a fallu leur expliquer que c'est un contexte d'apprentissage qu'ils doivent organiser et non un bourrage de crâne; qu'il faut faire participer les étudiants.

Pour certains, c'est l'élément qui a été le plus difficile. À la mi-session, il y a eu la rencontre formelle étant prévues pendant laquelle ils devaient me montrer les préparations déjà faites et je les aidais à préparer le sommaire de mi-session. Pendant la deuxième partie de la session, moins de réunions informelles. Ensuite, la dernière réunion formelle pendant laquelle nous avons fait le bilan de la session.

Le dernier enseignant que j'accompagnais enseignait depuis deux sessions à l'École de l'ITHQ et cela ne fonctionnait pas, des plaintes des étudiants ainsi que des collègues étaient déposées, car il ne respectait pas les compétences de son cours et débordait sur celles d'autres cours, la direction m'a donc demandé de m'en occuper.

J'ai dû intervenir avec trois enseignantes, car elles avaient un problème de gestion de classe, mais pas pour les mêmes raisons. Deux d'entre elles pensaient qu'elle n'avait pas de discipline à faire pendant le cours et elles manquaient de rigueur. Elles ont perdu le contrôle de leur groupe. Il a fallu leur trouver des solutions avec elles pour rétablir le contrôle de leur groupe. Pour l'une d'elles, la coordonnatrice du programme a dû intervenir auprès des étudiants. La troisième, était le contraire des deux autres, trop sévère. C'était action-réaction, c'était sa façon de se sécuriser face aux étudiants, mais cela lui a amené un problème, mais plus facile à gérer que celui des deux autres.

Le dernier avait plusieurs problèmes avec son enseignement, il manquait de rigueur dans son enseignement, car il chevauchait les compétences de certains collègues. De plus il voulait être trop copain avec les étudiants. Cela a même frôlé le manque d'éthique. Il fut difficile de la convaincre de participer lors des ateliers et des rencontres formelles. Il était complètement fermé à toutes interventions extérieures. Il m'a fallu de la patience et de la persuasion pour arriver à ce qu'il s'ouvre et qu'il ait confiance en moi et collabore.

Tous ceux que j'accompagne, s'ils le désirent, je peux assister à l'un de leur cours ou ils peuvent assister à un de mes cours. J'ai proposé d'assister à un de ses cours et j'ai essuyé un refus, car c'était un constat d'échec pour lui face à ses étudiants. Il m'a demandé de venir assister à mon cours, et comme une partie du cours que je donnais à ce moment-là, était de la même matière que celui qu'il donnait à deux autres classes. J'ai accepté et je lui ai demandé de faire la préparation pour mes deux classes.

J'ai été dans l'obligation de faire une mise au point après la première classe. Il employait un langage absolument inapproprié avec et avec le langage que doit employer un professeur. C'était son côté « copain ». Lors de la seconde classe, il n'a pas employé le même langage et cela s'est aussi mieux passé qu'avec la première classe. Après ces deux cours, nous avons fait un retour sur cette expérience qui à son dire a été enrichissante. J'ai revu aussi avec lui les compétences du programme qu'il avait à respecter, il a fallu qu'il révise son cours et ses préparations.

L'outil utilisé avec tous ces nouveaux enseignants est d'abord le plan de cours dans lequel ils avaient noté ce qui n'est pas permis en classe (téléphone cellulaire, etc.), mais ne le faisaient pas respecter. Ensuite, certains n'utilisaient pas la fiche de préparation d'un cours, et c'est pour cela qu'ils avaient soit trop ou pas assez de matière lors de leur cours.

3.6.2. Session automne 2010

J'ai accompagné douze nouveaux enseignants à cette session, dont quatre qui enseignent au collégial, deux au secondaire et six aux deux niveaux. L'accompagnement a été très diversifié car, dans ce groupe, il y avait quatre cuisiniers, deux maîtres d'hôtel, deux sommeliers et quatre enseignants en gestion hôtelière. L'approche ateliers concernait tout le monde, l'enseignement par compétences aussi, bien qu'en cours théorique et cours pratique, la dynamique n'est pas la même. L'enseignement en cours théorique, est offert à une classe d'environ trente étudiants, alors qu'en cours pratique le nombre ne peut dépasser dix-sept étudiants. Les problèmes qui se posent aux nouveaux enseignants ne sont pas exactement les mêmes.

Il m'a été plus difficile à cette session de les rencontrer, car les horaires pour certains étaient de soir. Je prendrai le cas d'un enseignant qui enseigne le service, mais le cours étant une AEC, il n'y avait pas uniquement du service aux tables à enseigner, mais également des cours concernant la gestion de salle à manger, l'approvisionnement et le contrôle. Le professeur était très mal à l'aise avec ce cours. C'était la première fois qu'il enseignait, le rappel de ses connaissances apprises durant ses cours d'école hôtelière étaient loin dans sa mémoire, hors celles du cours de service.

Donc en plus de l'accompagner pédagogiquement, je l'ai aidé à préparer son plan de cours, ses plans de leçon, la façon dont il fallait aborder ce cours. Il faut dire que cette AEC, je l'avais déjà enseignée et même rédigée avec deux autres collègues. Cette assistance directe l'a aidé à être plus serein lorsqu'il était face à sa classe. Tout au long de la session, je l'ai donc accompagné de deux façons, l'une comme les autres nouveaux professeurs que j'accompagne et j'ai travaillé la matière de son cours avec lui

L'autre personne accompagnée est l'enseignant rébarbatif à l'accompagnement que j'avais suivi à l'hiver 2009. Je me demandais quelle serait son attitude, s'il y avait des changements. Il est resté positif et a mieux coopéré pendant toute la durée de l'accompagnement. Son écoute, il fallait souvent la forcer et l'arrêter, car il a tendance d'être verbomoteur. Toutes les fiches à remplir, je les commentais avec lui, voir aussi s'il respectait les compétences de son cours. Enfin, sa session s'est mieux terminée que la précédente, mais je pense que la direction devrait exiger qu'il suive des cours en pédagogie.

3.6.3. Session hiver 2010

Trois nouveaux professeurs ont été à accompagné cette session. L'un enseigne au collégial uniquement, les deux autres au collégial et au secondaire professionnel. Sur les trois nouveaux, deux ont été très réceptifs et contents de se sentir accompagnés. L'accompagnement avec eux a été très facile, car la communication entre nous passait bien. Le troisième était le genre de personne qui sait déjà, qui a peu d'écoute, qui ne veut pas d'aide, car tout va bien, il a déjà dirigé du personnel et pour lui étudiant ou personnel, c'est la même chose.

J'ai bien essayé de plusieurs façons de l'aider à comprendre qu'enseigner n'est pas de la formation de personnel. D'ailleurs, la session s'est très mal passée et cet enseignant a été obligé par la direction de recommencer à la session hiver 2012, avec un suivi beaucoup plus formel et avec résultats positifs, s'il voulait continuer à enseigner.

3.6.4. Session automne 2011

À cette session enseignait cinq nouveaux enseignants ont été accompagnés. Quatre enseignent au collégial et un enseigne aux deux niveaux. L'accompagnement s'est déroulé comme à l'accoutumée, les accompagnés ont aimé leur expérience d'accompagnement, car quand un petit problème se posait, j'étais plus facilement disponible pour trouver une solution avec eux.

Je ne m'étendrais pas à cette session sur des cas particuliers, car il n'y en a pas eu. De plus, sur les cinq enseignants, un seul enseigne encore à l'École de l'ITHQ. Les autres ont quitté parce qu'il n'avait pas de tâche à la session suivante ou seulement une demi tâche.

3.6.5. Session hiver 2011

J'ai accompagné quatre nouveaux enseignants ont été accompagnés. Trois enseignent au collégial et un aux deux niveaux. Comme à l'accoutumée, le déroulement de l'accompagnement s'est bien déroulé. L'expérience a été appréciée de la part des accompagnés, car quand un petit problème se posait, j'étais disponible pour trouver une solution avec eux.

Avec un de ces nouveaux enseignants, nous enseignons la même matière chacun à une classe. Comme les deux cours devaient être similaires, nous avons travaillé ensemble pour la préparation des cours, ce qui m'a permis de voir si tous mes outils (fiche ouverture et fermeture d'un cours, fiche de préparation d'un cours, fiche d'énoncé de compétences, fiche de concepts) étaient utiles et suffisamment aidants pour les nouveaux enseignants.

À propos des questions que me posait le nouvel enseignant, je me suis aperçu que ces fiches étaient de bons guides, mais elles ne faisaient pas revenir le nouvel enseignant sur ses actions passées en classe. D'ailleurs, c'est souvent sur ses actions en classe que l'accompagné doit faire une réflexion/rétroaction. J'ai donc créé des fiches qui aident à faire une réflexion sur les actions posées en classe par le nouvel enseignant.

3.6.6. Session automne 2012

À cette session, j'ai accompagné trois nouveaux enseignants, tous les trois enseignant au collégial. La session s'est bien déroulée avec deux d'entre eux. Le troisième étant au collégial, il ne pensait pas avoir de problèmes de discipline durant les cours.

Étant jeune, il croyait qu'il aurait de la facilité à communiquer avec les étudiants et être suffisamment proche d'eux pour que tout se passe sans problème. Les étudiants ont compris rapidement qu'ils pouvaient profiter de l'enseignant. Il a rapidement perdu le contrôle de sa classe. Il ne préparait pas son plan de leçon et avait soit trop de matière ou pas suffisamment. Je l'ai donc assisté à la préparation d'un plan de leçon. Je lui ai réexpliqué, ce qu'il inscrit sur le plan de cours doit être respecté, aussi bien par les étudiants que par l'enseignant; par exemple : pas de téléphone portable, pas de nourriture dans la classe (règle interne de l'école). Cela a été difficile pour lui, mais connaissant très bien sa matière, il a terminé sa session plus tranquillement.

3.6.7. Session hiver 2012

J'ai accompagné dix nouveaux enseignants et un onzième qui devait reprendre l'accompagnement durant toute la session, c'est la personne dont j'ai parlé à la session hiver 2010. Il est certain, que lorsque je dois accompagner une personne pour une deuxième fois, l'accompagnement ne peut plus se faire comme pour la première fois. Certains gestes seront plus appuyés, comme par exemple, assister à un des ces cours, plus de rencontre formelles. L'accompagnement ici se rapproche du tutorat, mais j'essaye toujours de rester dans la continuité de la direction que j'ai prise en rapport avec la direction de mes auteurs choisis. Sept enseignent au collégial, trois aux deux niveaux et un au secondaire professionnel.

J'ai utilisé tous mes outils qui sont placés à l'appendice D. Durant la session, cela a permis de meilleures questions de la part des accompagnés, beaucoup plus de réflexion sur leur enseignement. Les problèmes posés durant la session et surtout en début de session ont été divers. Pour la plupart, tout s'est bien passé. J'ai eu trois accompagnés qui ont eu des problèmes, un par incertitude sur sa façon d'enseigner, manque de confiance en lui.

Donc pour l'accompagner, je l'ai suivi en le conseillant sur sa façon d'amener son cours pour garder l'attention des étudiants. Avec l'aide des nouvelles fiches, cela a été plus facile pour moi de soutenir cet enseignant en le faisant réfléchir après ses cours. À la mi-session, ses incertitudes avaient beaucoup diminué.

Les deux autres, avaient des problèmes de gestion de classe, un jeune professeur ayant son baccalauréat et enseignant une matière générale.

L'autre, un professionnel, a beaucoup d'années d'expérience dans le milieu hôtelier. Le fait de se retrouver avec des jeunes et non des travailleurs a été toute une première expérience. Autant l'autre enseignant était trop souple, autant le second était directif. Donc, deux problèmes de gestion de classe, mais qu'il a fallu régler différemment.

Il a fallu soutenir plusieurs fois le premier, car il était complètement déstabilisé face à ses étudiants. Nous avons donc revu ensemble sa façon d'aborder ses étudiants et la préparation de ses leçons.

La seconde personne est très organisée. Elle a eu de la difficulté à faire le saut entre des employés et des étudiants. Des étudiants, ce ne sont pas des employés que l'on dirige. Ce sont des étudiants qui ont pas ou peu de connaissances en hôtellerie. Ils sont là pour apprendre un métier. Leur faire faire un apprentissage ne demande pas le même genre d'autorité qu'avec des employés. Il a été nécessaire de revoir sa gestion de classe. Comme il avait le désir que cela fonctionne bien entre lui et ses étudiants, il a rapidement changé sa façon avec ses deux classes.

J'ai accompagné à nouveau l'enseignant que j'avais déjà accompagné à la session hiver 2010. La direction lui a offert la chance de s'améliorer. Toutefois, si sa session ne se déroulait pas correctement, il ne pourrait plus faire partie du corps professoral.

Son écoute et sa participation s'est bien déroulée, car pour lui c'était, j'écoute, je participe, je pose des questions et j'enseigne les compétences de mon cours, sans déborder sur celles de mes collègues. Ce fut plus que de l'accompagnement, c'est donc la même situation qu'en 2012 avec un autre enseignant.

Ce fut assez difficile, car je n'ai pas d'autorité, je suis enseignant comme lui, mais je devais donner un compte rendu à la direction sur l'assiduité et la collaboration de ce professeur. Actuellement, il enseigne à l'École de l'ITHQ.

3.6.8. Session automne 2013

À cette session, j'ai accompagné quatre nouveaux enseignants, trois au collégial et un au secondaire professionnel. Je vais commencer avec le nouvel enseignant au secondaire professionnel. La difficulté avec les gens de métier, c'est qu'ils prennent souvent les étudiants pour des employés, nous avons travaillé sur ce point avec ce nouvel enseignant.

Pendant la session, il y a eu quelques rectifications à faire avec sa façon d'enseigner. Je suis allé le voir enseigner, ce qui m'a permis rapidement d'aborder ce problème avec lui. En suite de quoi, nous nous sommes rencontrés pour faire une réflexion sur sa façon d'enseigner. S'il ne veut pas avoir des problèmes d'attitude de la part de ses étudiants, il faut que lui-même respecte les règlements de l'école. Par la suite, tout s'est réglé.

Des trois autres nouveaux enseignants, un avait déjà enseigné ailleurs, donc dans ce cas, consistait à lui présenter le fonctionnement de l'École de l'ITHQ et de m'assurer qu'il enseigne bien les compétences du cours.

Les deux autres sont de jeunes professeurs, dont l'un à qui j'avais enseigné au programme du baccalauréat UQÀM-ITHQ. L'accompagner fut facile, nous nous connaissons. J'ai eu plusieurs rencontres informelles avec ces deux nouveaux enseignants, il y avait plusieurs petits problèmes similaires, comme la gestion de classe, revoir le plan de cours, car certains travaux sommatifs n'avaient pas suffisamment de pourcentage par rapport au travail demandé.

Les derniers outils que j'avais créés, à leur dire, les ont bien aidés pour la préparation de leur leçon, l'introduction du cours, les stimuli à ne pas oublier en classe et la fiche d'analyse, qu'ils doivent remplir pour notre rencontre formelle en mi-session et celle de fin de session, ce qui leur permet de voir le chemin parcouru en une session.

CHAPITRE IV

LE BILAN

Ce projet de « l'instrumentation de l'accompagnement des nouveaux enseignants de l'École de l'ITHQ à leurs tâches spécifiques d'enseignement » est une initiative que j'ai réalisée avec l'accord de la direction de l'école pour initier rapidement et efficacement les nouveaux enseignants qui sont nouvellement engagés à leur rôle d'enseignant. Dès le début la session d'hiver 2009, le programme a été évalué par la direction. Premièrement par la présence du directeur du programme collégial aux ateliers en 2009 et 2010, par la présence aux ateliers du coordonnateur du secondaire professionnel à la session automne 2010. Deuxièmement, la direction a interrogé les nouveaux enseignants pour connaître leur avis sur cette formation reçue. Troisièmement, un questionnaire complété par les nouveaux enseignants (Appendice D et tableau 4.1), ensuite il y a eu une évaluation du projet par le directeur de l'enseignement supérieur (Appendice E) sur les points principaux qu'apportait l'accompagnement. Il n'y a pas eu d'analyse de faite sur le programme d'accompagnement des nouveaux enseignants, c'est uniquement sur les bases de ce qui est écrit ici, que le programme est reconduit de session en session.

4.1. Les différents projets d'accompagnement

Les projets d'accompagnement dans les établissements de formation professionnelle et technique, quand ils existent diffèrent les uns des autres. Il y a des établissements où l'accompagnement est surtout administratif et non pédagogique.

Le coordonnateur informe sur le fonctionnement de l'organisme et les obligations de l'enseignant, mais rarement sur les pratiques d'enseignement. Il semble que les dispositifs d'accueil sont très variables d'un milieu à l'autre. Je n'ai pas retrouvé de dispositif d'accompagnement similaire à celui développé pour l'École de l'ITHQ. Chaque dispositif d'accompagnement est créé dans les milieux scolaires en rapport à leur besoins.

Au CÉGEP de Jonquière, l'enseignant ayant cumulé deux ans ou moins pourra solliciter de l'aide par deux approches différentes, l'une en dyade dans laquelle l'enseignant est jumelé à un enseignant compétent, ou l'approche en groupe par laquelle les enseignants vont analyser collectivement leur pratique.

Ce programme est libre et aucunement évaluatif. La confidentialité des expériences partagées est assurée dans les différentes formules d'accompagnement. Le programme prévoit, dans la mesure du possible, l'aménagement des horaires pour faciliter les rencontres. La formule collective prévoit sept rencontres réparties au cours de la session. La formule en dyade permet à chacune des parties de déterminer la fréquence et l'horaire de leurs rencontres. Les enseignants-accompagnateurs reçoivent des outils et du soutien des coordonnateurs pour favoriser un accompagnement de qualité¹.

Au CÉGEP de Granby à la formation aux adultes, les nouveaux enseignants reçoivent un formulaire « aide-mémoire des nouveaux enseignants. À savoir, à avoir et à faire dans les premiers jours² » qu'ils peuvent se procurer sur Internet.

¹ www.cegepjonquiere.ca/.../programme-daccompagnement

² pedagoghy.profweb.ca/.../Aide-mémoire-prof-premiers-jours

Le CÉGEP régional de Lanaudière de Terrebonne a instauré un programme de 43 heures de cours, de séminaires, de tests et de discussions, qui sont donnés par plusieurs intervenants, des conseillers pédagogiques et plusieurs témoignages d'enseignants.

But du programme : accompagner le personnel enseignant dans sa phase d'insertion professionnelle et pédagogique.

Clientèle visée : Les nouveaux enseignants du collège.

Sommaire : Le programme est constitué d'un ensemble d'activités non créditées fondées sur l'échange, la résolution de problèmes et la rétroaction³.

Le CEGEP Marie-Victorin⁴ offre un projet de formation pour les nouveaux enseignants pour une deuxième année consécutive à l'année 2012, où ce projet avait bien fonctionné. Ce programme offre à dix enseignants une possibilité de libération de tâche afin de pouvoir suivre un programme interne au CÉGEP de formation.

Le CÉGEP Claude Laurendeau n'a pas de politique d'accompagnement des nouveaux enseignants, il procède de la manière suivante selon leur Politique institutionnelle d'évaluation des enseignants (PIEE) :

Si cet enseignant a moins de deux années d'expérience en enseignement au collégial, n'a pas une formation en pédagogie d'au moins six crédits et a obtenu des résultats négatifs à une première évaluation, il aura à acquérir cette formation sur une période couvrant au maximum quatre sessions d'enseignement au collège. Un programme de formation est proposé en annexe de la présente politique⁵.

La commission scolaire des Découvreurs⁶ a instauré programme de mentorat depuis 2013, le mentor ne peut accompagner plus de deux nouveaux enseignants.

³ www2.cegep-lanaudiere.qc.ca/insertion%20version%20octobre_2009

⁴ www.collegemv.qc.ca > ... > Ressources humaines

⁵ www.claurendeau.qc.ca

⁶ seduc.csdecou.qc.ca/formationprimaire/file/2014/File Viewer

Les composantes du programme sont bien précises : accueil et intégration dans l'école, mentorat, formation et réseau d'échange. Ce mentorat se fait sur base de volontariat de la part du mentor et du mentoré. Lors du processus, le mentor reçoit une journée de suppléance et trois demi-journées de rencontre avec le mentoré. Le mentoré a droit au même traitement que le mentor.

La commission scolaire des Bois-Francis⁷ a mis en place programme de mentorat de trois années qui s'adresse aux enseignants occasionnels jusqu'aux enseignants ayant obtenu un troisième contrat. Ce programme veut; aider, soutenir, informer et former les nouveaux enseignants et aussi leur apporter une analyse réflexive sur leur enseignement.

L'accompagnement qui est fait à l'École de l'ITHQ, est fait d'une façon différente des établissements mentionnés, car la plupart n'ont pas de programme d'accompagnement, de mentorat ou de tutorat. Pour ceux qui en ont un, il est facultatif. Les commissions scolaires qui ont un programme de mentorat s'étale sur plusieurs sessions.

La façon dont ces commissions scolaires procèdent est le plus souvent faite par un conseiller pédagogique. L'accompagnement peut aussi se faire sous forme de mentorat par les pairs en jumelage avec un nouvel enseignant et un professeur qui enseigne depuis déjà un certain temps et selon Cantin et Lauzon (2003) :

En effet, dans le milieu collégial, des programmes formels de mentorat ont été expérimentés pour répondre aux besoins d'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, mais, selon les contextes et les programmes, le mentorat est plus ou moins formalisé. En conséquence, dans certains cas, la relation est plus informelle, proche d'un compagnonnage, alors que dans d'autres elle se rapproche de la supervision.

⁷ <http://spip.csbf.qc.ca/fenped/spip.php?rubrique209>

À l'École de l'ITHQ il n'y a pas de conseiller pédagogique et avant 2009 il n'y avait qu'un programme d'insertion administrative qui était offert aux nouveaux enseignants. À la différence d'autres institutions scolaires, le projet d'accompagnement offert à l'École de l'ITHQ est obligatoire pour tout nouvel enseignant aux deux ordres d'enseignement (collégial et secondaire). L'accompagnement, tout en étant obligatoire pour six mois, est vraiment un accompagnement comme précisé au chapitre III, cadre de référence.

4.2. Les outils

Il est évident qu'il n'est pas possible, en une session, de dispenser un cours de pédagogie. Notre dispositif est un appui direct pour que le nouvel enseignant puisse débiter son enseignement avec un minimum de connaissances, car il arrive du secteur professionnel sans aucune formation pédagogique, comme il a été déjà mentionné. Les outils développés ont été créés pour aider et soutenir le nouvel enseignant son premier cours. Le constat que je peux faire, c'est que ces outils (Appendice D) sont efficaces, car ils appuient la démarche du nouvel enseignant dans son processus d'insertion.

Les notes de cours (Appendices B et C) remises lors des ateliers ont servi de références pour des questions tout au long de la session. Le tableau 3.5 du chapitre III, évolution du programme/outil durant les sessions automne 2009 à hiver 2013, démontre bien l'évolution de ce programme au fur et à mesure des besoins que j'ai perçus.

Un nouvel enseignant et moi avons enseigné la même matière, chacun, à une classe. Comme les deux cours devaient être similaires, nous avons travaillé ensemble pour la préparation des cours, ce qui m'a permis de voir si tous mes outils (fiche ouverture et fermeture d'un cours, fiche de préparation d'un cours, fiche d'énoncé de compétences, fiches de concepts) étaient utiles et suffisamment aidants pour les nouveaux enseignants. Concernant ces questions et ces interventions que j'ai faites, je me suis aperçu que ces fiches étaient de bons guides.

Il est certain qu'une session d'accompagnement n'est pas suffisante au regard de ce qui se fait ailleurs et aux besoins des nouveaux enseignants. Mais en six mois, il y a un cheminement qui se fait de la part du nouvel enseignant qui est significatif.

Tous les résultats dans le sens de bénéfices retirés de la participation au programme ne sont pas les mêmes avec chaque personne, mais l'accompagnement a aidé les nouveaux enseignants sur plusieurs points qui sont en général les plus stressants pour eux. Dans la majorité des cas, ils sont plus à même de présenter leurs connaissances ainsi que de rendre leurs expériences de leur ancien milieu professionnel accessibles aux étudiants.

Ils ont acquis une base de terminologie pédagogique qui les rend plus sûrs d'eux face à leurs collègues et aux étudiants. Les problèmes de gestion de classe dans lesquels devait souvent intervenir le coordonnateur du programme ont grandement diminué.

L'évaluation des apprentissages, aussi bien formative que sommative a été bien comprise. Le nouvel enseignant lors de la rédaction des examens sommatifs comprenait l'importance de la rédaction d'une épreuve, qu'elle doit être claire pour l'étudiant et que s'il ne veut pas de plaintes de la part d'étudiants de correction, il doit rédiger des grilles de correction.

4.3. L'appréciation de l'accompagnement par les accompagnés et par la direction

4.3.1. Questionnaire pour les nouveaux enseignants

Le questionnaire a été créé par moi-même à la session d'hiver 2012, car jusqu'à cette session, leur commentaires, je les recevais uniquement oralement. Le questionnaire leur est remis en format papier après la dernière rencontre formelle et ils doivent me le restituer par la suite. Il a été institué pour avoir une base plus solide sur les commentaires pour améliorer le projet. Il y a seize questions auxquelles ils doivent répondre. Toutes ces questions concernent le déroulement, les modalités de l'accompagnement tout au long de la session.

À la lecture du tableau 4.1, on remarque que les nouveaux enseignants devaient le compléter et me le retourner, on constate que les 10 participants à l'accompagnement ont indiqué le degré de satisfaction de leur accompagnement.

L'analyse des 16 questions posées aux nouveaux enseignants indiquent sous la rubrique « fortement en accord » 120 réponses, ensuite vient « en accord » 18 réponses et « plutôt en accord » 4 réponses. Il y a des réponses négatives, une pour la question 1, deux pour la question 12, trois pour la question 14, trois pour la question 16 et 9 sans réponse. Ce qui donne en pourcentage quatre-vingt-huit et soixante-quinze (88,75 %) des participants sont tout à fait d'accord, cinq et soixante-trois réponses négatives (5,63 %) et cinq et soixante-trois (5,63 %) sans réponses.

Tableau 4.1 Appréciation des participants

Nombre de participants : Année 2012/2013	Fortement d'accord	En accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
Mon accueil à l'école s'est bien déroulé.	4	3	2	1	
Je suis en accord avec l'obligation d'être accompagné pendant une session.	10				
Les deux ateliers ont apporté des réponses à mes questionnements.	6	3			
Les échanges entre mes collègues qui commençaient comme moi ont été bénéfiques.	7		1		
L'enseignant qui donne l'atelier a répondu clairement à mes questions	8		1		
La présentation du 1 ^{er} atelier était suffisante pour ma première immersion à l'école.	7	1	1		
Le 2e atelier a apporté des réponses à mes interrogations.	7	2			
La documentation distribuée lors des 2 ateliers était suffisante.	8	1			
La documentation distribuée lors des 2 ateliers était une aide pour la préparation de mes futurs cours.	7	2			
Le professeur-animateur des ateliers était à mon écoute.	9				
L'accompagnement tout au long de la session était suffisant pour moi.	9	1			
Des réunions obligatoires au long de la session sont de mise.	5	3			2
Le soutien apporté par votre accompagnateur a été un élément aidant à mon intégration.	10				
J'hésite à demander de l'aide à mon accompagnateur.	2	1			7
La relation entre moi et l'accompagnateur était une relation de guide.	9	1			
La relation entre moi et mon accompagnateur était une relation d'enseignant à étudiant.	1	1	1		7
Total	120	18	5	1	16
Nombre de participants 10					

Les résultats du questionnaire font état de l'atteinte des objectifs du projet d'accompagnement qui étaient fixés, c'est-à-dire d'apporter un soutien en accompagnement aussi bien en pédagogie qu'en insertion à l'École de l'ITHQ. Il leur a apporté une plus grande facilité à transmettre leurs connaissances et surtout de la rendre accessible aux étudiants, de devenir plus familier avec la terminologie pédagogique, de rédiger des épreuves formatives ou sommatives avec plus d'aisance et de mieux les évaluer, d'avoir plus de facilité à gérer une classe et en dernier, leur donner un peu plus d'assurance quant à leur nouveau métier.

4.3.1. Appréciation de la direction

La direction a reconduit cet accompagnement de session en session, car les points qu'elle désirait améliorer auprès des nouveaux enseignants ont été comblés. La direction perçoit que ses nouveaux enseignants sont plus confiants. Elle a également moins d'interventions à faire pour des cas de gestion de classe auprès des nouveaux enseignants. Les plans de cours ont été mieux rédigés. La direction souligne également qu'elle perçoit les épreuves sommatives mieux développées par les nouveaux enseignants et le vocabulaire pédagogique a été compris plus rapidement. Enfin, cet accompagnement réalisé a aidé à l'intégration pédagogique et à l'insertion des nouveaux enseignants plus facilement qu'auparavant (Appendice E, lettre du directeur de l'enseignement supérieur de l'École de l'ITHQ).

La collecte des informations de la direction auprès des enseignants, c'est faite lors d'entrevue avec les chefs de service ou coordonnateurs de l'enseignement à la formation professionnelle et technique. Plusieurs fois, les coordonnateurs des deux niveaux ont assisté aux deux ateliers.

L'application de ce projet, que l'on peut nommer maintenant programme d'accompagnement, fait partie intégrante de l'insertion des nouveaux enseignants à l'École de l'ITHQ. L'accompagnement découle de plusieurs étapes, telles que rédigées précédemment. Elles débutent par deux ateliers dans lesquels on remet les différents schémas de fonctionnement de l'école (Appendice B), les notes de cours qui sont vues lors des ateliers (Appendice C), les outils (Appendice D) qui sont remis lors des ateliers et qui sont utilisés aux séquences d'enseignement des accompagnés.

Les objectifs de cet accompagnement sont d'intégrer le plus rapidement le nouvel enseignant à sa tâche d'enseignement tout en lui donnant des rudiments de pédagogie ainsi qu'une orientation « du comment agir en classe ». La démarche de l'accompagnement est constante tout au long de la session.

Elle débute pendant les journées pédagogiques en début de session avec les ateliers, ensuite les réunions formelles et informelles pour se terminer par une réunion pendant les journées pédagogique suivantes. Elle fait partie intégrante de la tâche des nouveaux enseignants puisqu'elle est obligatoire et fait partie de la tâche de l'accompagnateur. Les outils créés sont utilisés durant la session aux différentes séquences de l'enseignement, ces outils sont faits pour aider le nouvel enseignant à avoir des points de repère et le faire réfléchir sur ses actions en classe.

Le rôle de l'accompagnateur se retrouve en trois volets qui sont liés entre eux. Premièrement, l'influence de l'accompagnateur qui interagit avec la démarche de l'accompagnement qui est en lien avec l'état de l'accompagné. Deuxièmement, les objectifs à atteindre et les problèmes qu'il faut résoudre pendant la session. Troisièmement, pour y parvenir, l'accompagnateur utilise tous les outils développés pour le nouvel enseignant, son expérience d'enseignement et ses connaissances pédagogiques pour outiller le nouvel enseignant lorsqu'il est en face de ses étudiants. Au vu des commentaires des nouveaux enseignants et de la direction, ce projet/programme d'accompagnement contribue à rassurer les nouveaux enseignants et leur offre des connaissances et des informations de base au regard de la pédagogie et du fonctionnement de l'École de l'ITHQ. Il facilite donc le processus d'insertion du le nouvel enseignant dans notre établissement dès son entrée.

CONCLUSION

Le programme-outil d'initiation aux tâches du nouvel enseignant et l'intervention d'accompagnement ont été créés pour permettre de développer rapidement des compétences de base d'enseignement dans les programmes dispensés dans une école professionnelle comme l'École de l'ITHQ. Le portfolio est l'outil central qui structure la logique des informations et du cheminement à la fois pour l'accompagnateur et pour le nouvel enseignant. Il permet aussi de cibler les situations pédagogiques à analyser par le nouvel enseignant dans la phase du suivi.

L'accompagnement est le cadre de cette intervention. La définition de différentes fonctions de l'accompagnement et la structuration des modalités de cet accompagnement amènent à définir le rôle de l'accompagnateur.

Cette intervention visant l'insertion des nouveaux enseignants s'est avérée avantageuse autant pour les nouveaux enseignants que pour leurs étudiants. La qualité de l'enseignement des nouveaux enseignants est améliorée dès la première session. Plus le nouvel enseignant ne se sent en contrôle de sa tâche, meilleure sera son approche avec les étudiants et l'apprentissage de ceux-ci s'en ressentira. Les connaissances transmises dans le cadre du programme d'accompagnement, par exemple la rédaction d'un plan de cours, sont en lien direct avec les différentes tâches de début de session de tout enseignant. L'utilisation du portfolio en accompagnement permet aux nouveaux enseignants de structurer d'une manière cohérente les outils proposés et de réfléchir à sa pratique.

La réalité entre le travail habituel du professionnel et l'enseignement en milieu de formation est bien différente. Ce programme d'intervention a été créé en prenant en considération cinq principales difficultés fréquemment rencontrées par les nouveaux enseignants qui débutent leur nouvelle carrière d'enseignant.

Voici un bref rappel de ces difficultés. La première difficulté s'inscrit par la méconnaissance du rôle et des tâches de l'enseignant. La deuxième difficulté, c'est s'initier au programme scolaire en très peu de temps tout en ne connaissant pas la terminologie et le langage scolaire. La troisième difficulté concerne la gestion d'une classe d'une trentaine d'apprenants. Ce n'est pas la même chose que de gérer du personnel dans le monde du travail. La quatrième difficulté, se situe par la difficulté de transférer l'explication de son expérience professionnelle en savoirs à faire apprendre. La cinquième difficulté relève de l'absence de connaissances et d'expérience en évaluation des apprentissages.

L'initiation au métier d'enseignant est réalisée pendant les deux ateliers en présentant aux nouveaux enseignants des informations pertinentes. Il vise également à leur faire prendre conscience des obligations et des directives relatives à la tâche d'enseignant. Ces deux ateliers abordent les cinq difficultés que les nouveaux enseignants éprouvent en débutant. Assurément, six heures d'atelier ne peuvent pas tout couvrir. Ils permettent toutefois d'offrir aux nouveaux enseignants une base pour débiter à enseigner et leur donner un peu plus de confiance. La première rencontre formelle, placée un peu avant la mi-session, vise à donner une aide précise pour produire la première évaluation des apprentissages des étudiants. Cette rencontre est en général bien appréciée, surtout si le nouvel enseignant n'est pas venu me rencontrer avant pour la révision finale du sommatif qu'il a rédigé. Malgré l'aide apportée, tout n'est pas parfait, le nouvel enseignant manque d'expérience. Quand il corrige les épreuves sommatives de ses étudiants, après réflexion faite, il améliora la rédaction de ses épreuves, ainsi que de ses grilles de correction pour ses préparations futures. Pour être plus efficace dans leur préparation, l'outil d'aide qui est proposé, sont des exemples de grilles de correction. Avec ces pratiques de suivi du nouvel enseignant, je m'assure de l'atteinte du mandat qui m'est donné par l'École de l'ITHQ et ainsi je veille au soutien du nouvel enseignant dans ses pratiques. Les rencontres informelles sollicitées à la demande de l'accompagné ne sont pas du même nombre pour chacun, ce qui est dommage, car elles sont d'une très grande utilité pendant l'accompagnement. Couramment, le nouvel enseignant est pris dans le temps et n'est pas toujours capable de coordonner avec l'accompagnateur une réunion, leurs horaires ne correspondent pas toujours. Par contre, pour d'autres accompagnés le temps accordé à l'accompagnement n'est pas suffisant. Deux temps dans l'accompagnement sont importants, c'est l'arrêt réflexif qui est programmé deux fois durant la session, en mi-session et en fin de session pour clôturer le chemin accompli par le nouvel enseignant. Cet arrêt est important, car le stress d'une première session, dans la majorité des cas le nouvel enseignant, ne prendra pas le temps de noter ses réflexions.

L'outil (fiche d'analyse de ma session (fiches 27A et 27B, appendice C, p.) apporte une aide certaine, car il oblige le nouvel enseignant à s'arrêter et à noter ses réflexions sur ce qu'il accomplit. Cette fiche alimente la discussion en mi-session et en fin de session entre l'accompagné et l'accompagnateur. Elle permet d'observer l'apprentissage effectué par le nouvel enseignant tout au long de la session.

Le programme-outil ayant atteint les attentes souhaitées par la direction de l'École, il est devenu la façon de procéder avec tous les nouveaux enseignants. Cet accompagnement est un début et une aide à l'apprentissage des nouveaux enseignants, mais ne peut pas remplacer une formation universitaire en enseignement et l'expérience de la pratique.

RÉFÉRENCES

Archambault, J. et Ouellet, M.-C. (2009). *L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement*. Vie pédagogique, 152, 170-182 <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp>
(Pages consultées mars 2013)

Arpin, L. Capara, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Balleux, A. (2006 a). « *Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires* ». Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur, 36 (1), 29-48.

Balleux, A. (2006 b). *L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage*. Université de Sherbrooke. Sherbrooke pages.usherbrooke.ca/crfp/pdf/Balleux-carriologie.pdf
(Pages consultées, mars 2012)

Boudreault, H. (2011). *Accompagner l'insertion, le développement et la responsabilisation professionnelle des enseignants en formation professionnelle*.
[http://www.supor.org/Didactique/Accueil_files/Insertion2 .pdf](http://www.supor.org/Didactique/Accueil_files/Insertion2.pdf)
(Pages consultées août 2012)

Boudreault, H. (2002). « Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour enseignants du secteur professionnel ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 371 p.

Bourgeois, N. et Vasseur, F. (2012). *L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants*. Pédagogie collégiale vol. 25 no 2, p. 24 hiver 2012. www.aqpc.qc.ca/.../pedagogie_collégiale/BourgeoisVasseur-Vol_25-2.pd.
(Pages consultées mars 2014)

Cantin, A. et Lauzon, M. (2003). « *Expériences de mentorat au collégial* » Pédagogie collégiale, Vol. 16, no 3, mars 2003, p. 30-35
(Pages consultées, mars 2014)

- Galaise, M.-È. (2009). *L'insertion professionnelle : parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unité départementale des sciences de l'éducation du campus de Rimouski, 149 p.
(Pages consultées, mars 2014)
- Le Bortef, G. (2011). *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*, Paris, Eyrolles, Éditions d'organisations.
- Legendre R. (1988). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Larousse.
- L'Hostie, M. (2003). « *Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle* » Atelier 2 : « *Les composantes majeures de la formation des enseignants* » Colloque AFIRSE - UNESCO – Paris Mai 2003
probo.free.fr/textes_amis/texte_colloque_afirse_unesco_l_hostie.pdf
(Pages consultées mai 2013)
- Martineau, S., Presseau, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, vol. 12, no. 2, p. 54-67.
<https://sites.google.com/site/.../home/.../brock-education.../brock-education>
(Pages consultées, mars 2014)
- Ndoreraho, J.-P et Martineau, S. (2009). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. UQTR.
www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
(Pages consultées, mars 2014)
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation*. Dans B. Denis et G. L. Baron (Dir.). *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147-154). Liège, Belgique : Université de Liège, INRP.
- Paul, M. (2004). « *Le concept d'accompagnement : Note de synthèse effectuée à partir de l'intervention de Maela Paul*, avril.
www.c2r-bourgogne.org/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichie...
(Pages consultée, janvier 2011)
- Paul, M. (2007). *Ce qu'accompagner veut dire*.
http://carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/index.html
(Pages consultées 2011)
- Vial, M. (2007). « *Rencontre avec Michel Vial : L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique* ». Re transcription d'une intervention dans le cadre de « Rencontre avec Michel VIAL », organisation Ariane Sud Entreprendre. 8 Février 2007, Marseille
www.arianesud.com
(Pages consultées, avril 2012)

BIBLIOGRAPHIE

Allard, M.(2006,). *3000 jeunes instituteurs ont quitté le métier depuis cinq ans*, La Presse 30 avril, cahier A, p. 1.

Barbier, J.-M. (1996). « *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.* » -Recherche et formation - Fascicule N°22 – 1996.

INRP Archives : ife.ens-lyon.fr/edition.../recherche-formation/web/fascicule.php?
(Pages consultée, novembre 2012)

Barton, J. et Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 1996, 44 (3), 200-209.

Baugh, S.G et Scandura, T.A. (1999). *The effects of multiple mentors on protégé attitudes towards the work setting.* *Journal of Social Behavior and Personality* ». 13 (4), 503-21.

Bourdat, M. (2011). Tuteur, Mentor, coach...quelques définitions, message envoyé au blog de la formation professionnelle et continue. 1, En ligne

<http://www.formation-professionnelle.fr/2011/08/30/tuteur-mentor-coach-quelques-definitions/>

(Pages consultées décembre 2012)

Delobbe, N. et Vandenberghe, Ch.(2000). « *Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle* ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 3

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). «*Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel*» *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.

<http://id.erudit.org/iderudit/043985ar>

(Pages consultées, mai 2012)

DISCAS, (2012). *L'intégration des nouveaux enseignants.*

<http://www.csrn.qc.ca/discas/supervision/nouveauxProfs.html> .

(Pages consultées, février 2012)

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval : (2013). *Portfolio numérique.*

2013, En ligne, <https://www.portfolio.fse.ulaval.ca/portfolio/buts.php>

(Page consultée 2013)

Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2008). *Recherche-action en insertion professionnelle Bilan final - juin 2008*.

www.fse.qc.net/profession-enseignante/insertion.../index.html?

(Pages consultées, janvier 2011)

Gohier, Ch. et Alin, Ch. (2000). « *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* ». Paris : L'Harmattan.

Goupil, G. (1998). *Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement*.

1998, Extraits de Vie Pédagogique, 107,

www.cpe.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil_1998.pdf

(Pages consultées, mai 2012)

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Collection Actualités pédagogiques et psychologiques. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.

Koffi, V., Laurin et P., Moreau, A. (1998). « *Quand l'école se prend en main* ». Presse de l'Université du Québec, Québec, p. 78.

Kram, K. E. (1983). *Phases of the Mentor Relationship*, *Academy of Management Journal*, vol. 26, n° 4, p. 608-625.

Lafortune, L., et Martin, D. (2004). *L'accompagnement : « Processus de coconstruction et culture pédagogique »*. : Presse de l'Université du Québec, Collection Éducation-Intervention, Ste-Foy-Québec, p. 48-62.

Lameul, G., Jéségo, A. et Trollat, A.-F. (2009). *Articuler dispositif de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chroniques sociales.

Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). « *Portfolio et formation à l'enseignement : théorie et pratique* ». Montréal : Les Éditions Logiques.

Martineau, S. (2006). « *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION!* ». CRIFPE. www.crifpe.ca/download/verify/191

(Page consultée, octobre 2010).

Martineau, S. (2009). La question de résilience chez les nouveaux enseignants, paru sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) 13 mai 2006. *Revue Vie Pédagogique*, 2009-11-26,

www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?...3

(Pages consultée, février 2012)

Meyer, C.A. (1992). « *What's the Difference Between Authentic and*

PerformanceAssessment», *Educational Leadership*, vol. 49, no 8, mai 1992, p. 39-40.

Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec, p. 29.

Morneau, Ch. (2003). *Coordonner un programme de mentorat*. Québec : Les Éditions de la fondation l'entrepreneurship.

Peoples, A. (2003). *Concevoir et implanter un programme de mentorat*. Québec : Les Éditions de la fontaine l'entrepreneurship.

Perrenoud, P. (1991). « *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative* » Mesure et évaluation en éducation, vol. 13, n° 4, 1991, pp. 49-81 :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck 2004, p. 287-312.

Schussler, D. L. (2003). *Schools as learning communities: Unpacking the concept*. Journal of School Leadership, 13, 498-528.

Tardif, Marc. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Wolf, K.F., (1991). *Teaching Portfolios : A Synthesis of Research and Annotated Bibliography*. Far West Lab. Educational Research and Development. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343890.pdf>
(Pages consultées, mai 2013)

Zeichner, K.M. et Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et formation* n° 47
www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-.../RR047-06.pdf
(Pages consultées, avril 2012)

APPENDICE A

LISTE DES OUTILS CONTENUS DANS LE PORTFOLIO

LISTE DES OUTILS CONTENUS DANS LE PORTFOLIO

*Numérotation de fiches

DESCRIPTION DE L'INSTITUTION			NOTES DE COURS
01*	Organigramme interne (document nominatif, non intégré au dossier de maîtrise)	10	Caractéristiques et obligations du nouvel enseignant
02	Règlements et procédures pédagogiques de l'ITHQ (document nominatif, non intégré au dossier de maîtrise)	11	Objectifs de l'évaluation formative
03	Schéma de l'école et intégration logistique (document nominatif)	12	Des repères sur l'implication pédagogique découlant de la définition de compétence
04	ITHQ offre de formation (document nominatif)	13	Tableau des 12 compétences de l'enseignant du MELS
05	Schéma du fonctionnement de l'école pour les professeurs	14	Définition de compétence
		15	Démarche du portfolio du nouvel enseignant
		16	Évaluations formative et sommative
		17	Glossaire
FICHES DE RÉFÉRENCE			FICHES À COMPLÉTER
20A1	Fiche déroulement d'un cours	20A2	Fiche déroulement d'un cours
20B1	Fiche des stimuli	20B2	Fiche des stimuli
21	Fiches de stratégie de cours (2)		
22	Fiches de compétences et de concepts pour plan de cours (2)		

23	Plan de cours vierge (non intégré au dossier de maîtrise)		
24	Plan de cours modèle complet (document nominatif)		
25A1	Fiche des étapes de la démarche d'évaluation	25B1	Fiche des étapes de la démarche d'évaluation
26	Grilles de correction (6)		
27A	Fiches d'analyse de session (2)	27B	Fiches d'analyse de session (2)
28	Questionnaire	28	Questionnaire à compléter

GLOSSAIRE

COMPÉTENCE	Pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs MEQ (2001)
CONNAISSANCE	Faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience. Legendre (2005)
CONCEPT	Idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. (Larousse en ligne.)
DÉCODAGE	Opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit et par laquelle le récepteur traite le message reçu à partir d'un certain code, de façon à en comprendre la signification. Legendre. (2005)
DIDACTIQUE	Qui est propre à assister l'enseignement, l'apprentissage. Qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ou l'enseignement à proprement parler. O.L.F,(1998) <i>Un matériel didactique; un procédé didactique.</i>
ENCODAGE	Processus hypothétique de traitement de l'information sensorielle se déroulant au moment de l'identification et de la mise en mémoire d'un stimulus. (Larousse en ligne).
ÉVALUATION FORMATIVE	Moyens diversifiés pour évaluer les acquis des étudiants et faire un suivi sur leurs performances. Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif.

	Perrenoud. Ph. (1991).
ÉVALUATION SOMMATIVE	L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. Ministère de l'Éducation (2003).
EXPLICITER	Rendre explicite, plus clair, formuler en détail. Larousse (1991).
HABILETÉ	Objet d'apprentissage qui se réfère à l'utilisation efficace de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc. relativement stables, dans la réalisation d'une tâche ou d'un agir. Legendre (2005)

MOYEN DIDACTIQUE	Matériel utilisé par l'enseignant ou le formateur pour illustrer certaines parties d'un cours ou d'une conférence. Larousse (1991)
OBJET D'APPRENTISSAGE	But, cause, intention, motif, raison, sens d'une activité, d'une opération. L'objet d'un apprentissage, d'un projet éducatif, d'une recherche. Legendre (2005)
PLAN DE COURS	<p>Document écrit dans lequel on doit retrouver toutes les informations utiles à un cours et à son organisation pédagogique. Il y est inscrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Description sommaire du cours ; ✓ Objectifs ; ✓ Contenu et calendrier ; ✓ Stratégie d'enseignement et d'apprentissage ✓ Évaluation des apprentissages; ✓ Médiagraphie; ✓ Règlements particuliers en classe. <p>(ITHQ, canevas de plan de cours).</p>
PROGRAMME D'ÉTUDE	<p>Un programme d'études est « un ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités constituant un enseignement. » Legendre. (2005)</p> <p>Dans chaque programme d'étude, on retrouve : le profil du finissant, l'énoncé de la compétence du MELS, les éléments de compétence et les critères de performance. (ITHQ, canevas de plan de cours). Ce sont des contenus prescrits dans un programme d'études, au départ desquels l'enseignant met en place les conditions afin que les étudiants apprennent.</p>
PRINCIPE	Élément constitutif du savoir-être qui représente la manifestation

	de l'attitude attendue lors de la réalisation d'une tâche professionnelle. Ce sont des règles générales qui guident la conduite et qui s'appuient sur les valeurs du métier. Boudreault. (2004).
RELATION D'APPRENTISSAGE	Relation entre l'enseignant et l'apprenant selon le modèle de Legendre (1983). La base de cette relation se base sur trois relations : <ol style="list-style-type: none">1. L'expertise disciplinaire de l'enseignant;2. L'encadrement des apprentissages en lien avec l'objet à apprendre3. Sur la relation socio-affective avec l'apprenant. Boudreault (2007)
SAVOIR	Ensemble de connaissances approfondies, acquises par un individu, grâce à l'étude et l'expérience Legendre (2005);

SAVOIR-ÊTRE	La notion de savoir-être intègre plusieurs caractéristiques du domaine affectif : attitudes, motivation, conduite, etc. Les savoir-être peuvent aussi être des comportements attendus dans certaines situations : précision, justesse, propreté, ponctualité, capacité d'autoréflexion, etc. Dans une perspective de savoir être en action, c'est-à-dire de savoir- être lié à l'exercice d'une compétence. Scallon (2004, p.94)
SAVOIR- FAIRE	Compétence technique et habileté alliées à l'expérience dans l'exercice d'une activité professionnelle. C'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; C'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti. C'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Reboul (1980) dans Legendre (2005)
STRATÉGIE (étudiant)	Les stratégies sont des activités conscientes ; les individus peuvent donc en parler (verbalisation, explicitation). Les stratégies sont intentionnelles et délibérées, c'est-à-dire orientées vers un but. Dans la typologie des connaissances, les stratégies seraient associées aux connaissances conditionnelles, autrement dit au « savoir quand ». Scallon (2004, p.59)
STRATÉGIE DIDACTIQUE (enseignant)	Met en séquence, de façon efficace, les actions et les supports pédagogiques selon les besoins, les objectifs, les personnes, les ressources, la logique des savoirs (construire les connaissances, donner du sens aux concepts, intégrer les concepts dans les pratiques virtuelles, transférer les connaissances dans les pratiques réelles. Boudreault (2005)
TÂCHE	Activité observable et mesurable qui, à l'intérieur d'une séquence de temps, constitue une démarche logique et nécessaire pour la réalisation du travail ou l'atteinte du but. Legendre (2005)
TAXONOMIE	Classification, suite d'éléments formants des listes qui concernent



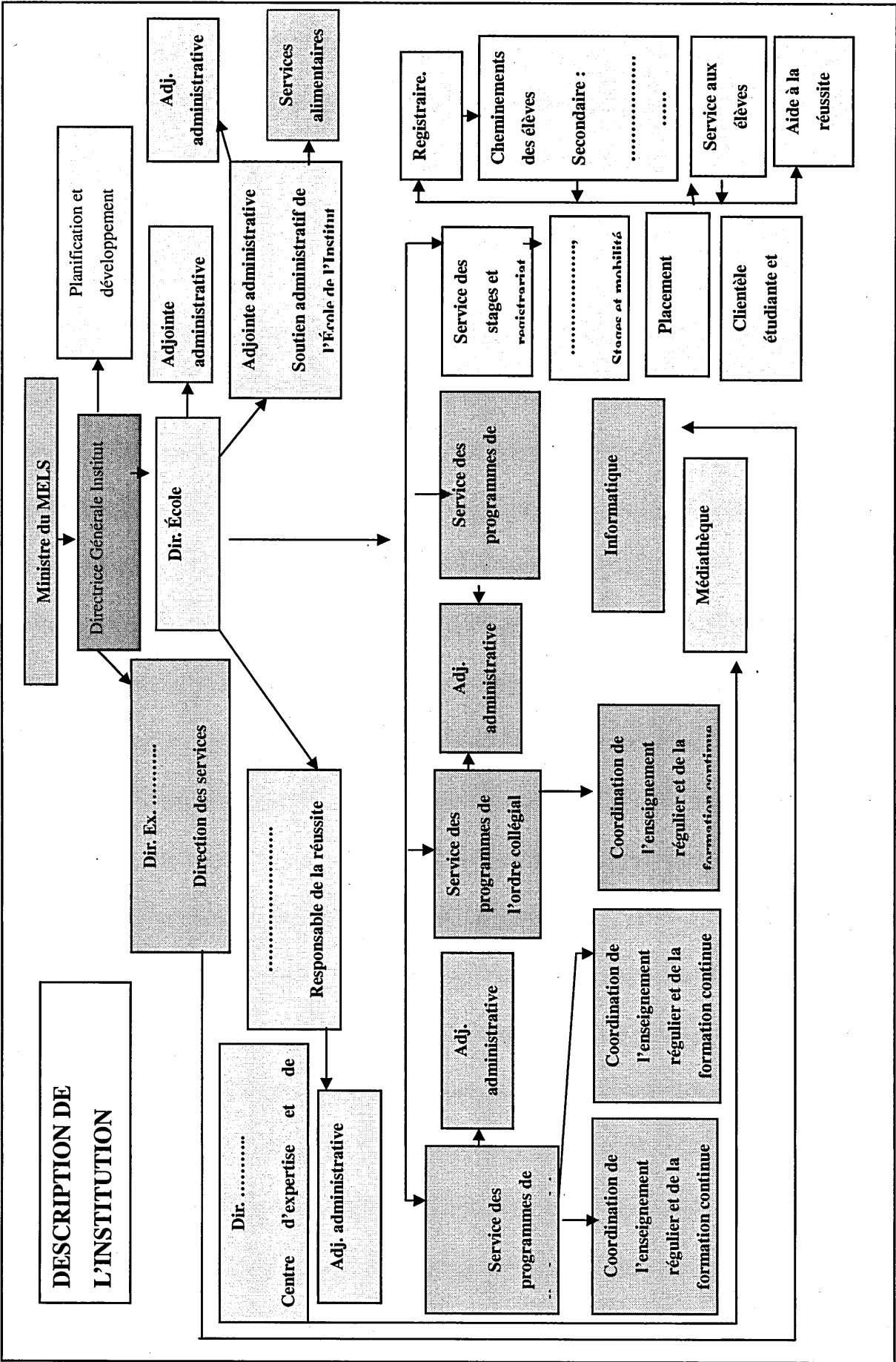
(Bloom)

un domaine, une science. Larousse (1991).

La taxonomie de Bloom (1956) organise l'information de façon hiérarchique, on la retrouve en outre dans la pédagogie par objectif. Les étapes de la hiérarchie de Bloom : mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Legendre (2005)

APPENDICE B

DESCRIPTION DE L'INSTITUTION

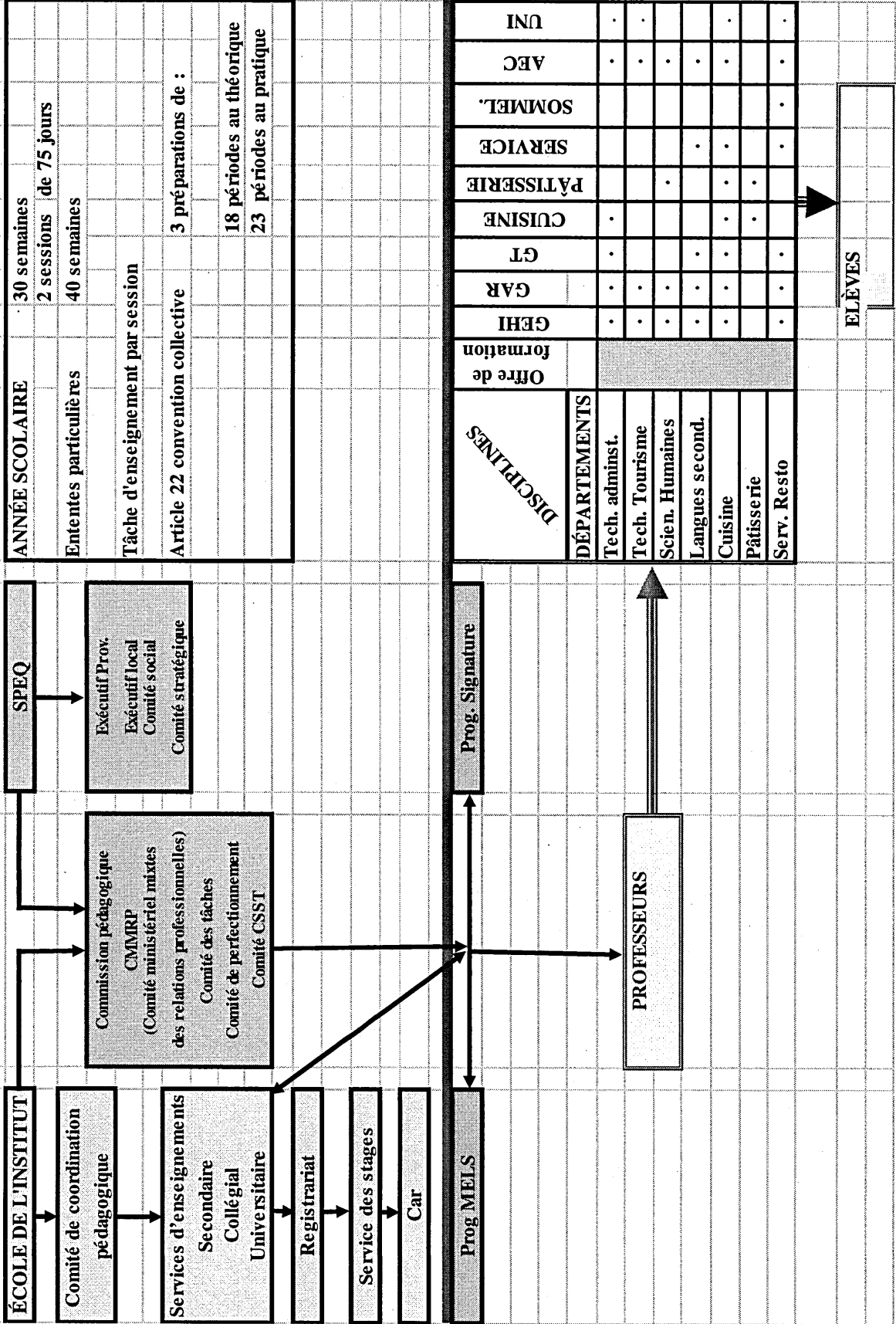


OFFRE DE FORMATION ITHQ – 2009-2010¹

<p style="text-align: center;">ENSEIGNEMENT RÉGULIER</p>	<p>Programmes d'enseignement secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> > DEP en cuisine (5311) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuisine professionnelle : <i>Programme Signature ITHQ</i> ▪ Cuisine professionnelle italienne : <i>Programme Signature ITHQ</i> ▪ Cucina Italiana : <i>Programme Signature ITHQ-Alma</i> > ASP en cuisine du marché (5324) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation supérieure en cuisine : <i>Programme Signature ITHQ</i> > DEP en pâtisserie (5297) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pâtisserie professionnelle : <i>Programme Signature ITHQ</i> > DEP en service de la restauration (5293) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Service professionnel en restauration : <i>Programme Signature ITHQ</i> > ASP en sommellerie (5314) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sommellerie professionnelle : <i>Programme Signature ITHQ</i> <p>Programmes d'enseignement collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> > DEC en techniques de tourisme (414.A0) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion touristique : <i>Programme Signature ITHQ</i> > DEC en techniques de gestion hôtelière (430.A0) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion en hôtellerie internationale : <i>Programme Signature ITHQ</i> > DEC en gestion d'un établissement de restauration (430.B0) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion appliquée en restauration : <i>Programme Signature ITHQ</i> > DEC en gestion d'un établissement de restauration (430.B0) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cheminement ITHQ – Collège Montmorency</i> > Cheminement intégré DEP cuisine / DEC en gestion d'un établissement de restauration : <i>Programme Signature ITHQ-Commission scolaire Pointe de l'Île</i> <p>Programmes d'enseignement universitaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> > Baccalauréat en gestion du tourisme et de l'hôtellerie UQAM-ITHQ > Cheminement intégré DEC/BACCALAURÉAT en gestion du tourisme et de l'hôtellerie, concentration Gestion hôtelière et de restauration : <i>Programme Signature ITHQ-UQAM</i> > Cheminement intégré DEC/BACCALAURÉAT en gestion du tourisme et de l'hôtellerie, concentration tourisme : <i>Programme Signature ITHQ-UQAM</i>
<p style="text-align: center;">FORMATION CONTINUE</p> <p>Programmes avec diplôme</p> <p>(OFFERTS À L'ITHQ OU EN ENTREPRISE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diplôme reconnu par le MELS <ul style="list-style-type: none"> > AEC Coordination d'événements et de congrès (LCL.1G) : <i>Programme Signature ITHQ - MPI</i> > AEC Superviseur en hôtellerie (formation à distance) (LJA.1M) : <i>Programme Signature ITHQ - ABQ</i> > AEC Gestion de restaurant (formation à distance) (LJA.14) : <i>Programme Signature ITHQ</i> > AEC Conseiller en vin accrédité (LJA.16) : <i>Programme Signature ITHQ - SAQ</i> > AEC Superviseur en hébergement hôtelier (LJA.1B) : <i>Programme Signature ITHQ - Station Mont-Tremblant</i> • Diplôme délivré par l'ITHQ <ul style="list-style-type: none"> > Analyse sensorielle des vins du monde <i>Programme Signature ITHQ</i> > Découverte du vin I. <i>Programme Signature ITHQ</i> > Découverte du vin II <i>Programme Signature ITHQ</i> > Service de bar > Wine and Spirit Certificate II > Wine and Spirit Certificate III > Guide touristique de Montréal <i>Programme Signature ITHQ – Ville de Montréal</i> > Dirigeants de résidences pour retraités <i>Programme Signature ITHQ – Résidences Allegro</i> > Retirement Residence Director <i>Programme Signature ITHQ – Résidences Allegro</i> > Hautes études en gestion hôtelière internationale <i>Programme Signature ITHQ</i>
<p style="text-align: center;">PROGRAMME OFFERT EN COLLABORATION AVEC EMPLOI- QUÉBEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Cuisine professionnelle et actualisée

(2009-10-15)

SCHEMA DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE POUR LE CORPS PROFESSORAL



APPENDICE C

NOTES DE COURS

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVABLES DU NOUVEL ENSEIGNANT

- Motivé à transmettre ses expériences;
- Spécialiste de contenu (professionnel);
- Bonne connaissance du langage du métier, mais peu de celui de l'enseignement;

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

Les caractéristiques observables du nouvel enseignant (suite)

- Disponible face aux élèves;
- Peu ou pas d'expérience en évaluation;
- Donne trop de théorie et pas suffisamment de pratique.

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVABLES ET LES PIÈGES DU NOUVEL ENSEIGNANT

- Anxieux;
- Problème de préparation et d'organisation;
- Se préoccupe plus du contenu que de son apprentissage;

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

**Les obligations pédagogiques de l'enseignant
(suite)**

- ▶ Favoriser le transfert des connaissances;
- ▶ Transmettre la matière selon la dynamique du programme;

Ministère de l'Éducation
Enseignement 2013

**Les obligations pédagogiques de l'enseignant
(suite)**

- ▶ Suivi et soutien des élèves;
- ▶ Favoriser la réussite des élèves;
- ▶ Éthique.

Ministère de l'Éducation
Enseignement 2013

**DÉROULEMENT D'UN COURS
OU LEÇON**

Ministère de l'Éducation
Enseignement 2013

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

DÉROULEMENT D'UN COURS OU LEÇON

- › Structure du cours inscrit au tableau;
- › Thème (s) du cours inscrit au tableau;

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013 H. Thorens

Déroulement d'un cours ou leçon (suite)

- › Preambule affectif;
- › Preambule cognitif / annoncer ou faire découvrir le sujet de son cours;

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013 H. Thorens

Déroulement d'un cours ou leçon (suite)
Pendant le cours varier :

- › Ses gestes,
- › Ses intonations de voix,
- › Ses déplacements / variation des stimuli.

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013 H. Thorens

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

Déroulement d'un cours ou leçon (suite)

- Poser des questions / aisance à poser des questions;
- Valoriser, apprécier, encourager / valorisation et renforcement

Accompagnement des nouveaux enseignants 2013 H. Thorens

Déroulement d'un cours ou leçon (suite)

- Utiliser adéquatement le matériel didactique (tableau, acétate, dessin, schéma, etc.);
- Présenter un contenu conforme et efficace;

Accompagnement des nouveaux enseignants 2013 H. Thorens

Déroulement d'un cours ou leçon (suite)

- Clôture cognitive / vérifier les acquisitions;
- Clôture affective / terminer son cours en démontrant un intérêt chaleureux;

Accompagnement des nouveaux enseignants 2013 H. Thorens

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

DÉROULEMENT D'UNE ACTIVITÉ

- Présenter la tâche;
- Faire démarrer le travail;
- Être disponible;

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

Déroulement d'un activité (suite)

- Intervenir au besoin;
- Gérer le temps;
- Faire présenter le travail réalisé;

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

Déroulement d'un activité (suite)

- Faire participer;
- Soutenir le travail;
- Susciter le questionnement, la discussion et faire la synthèse;

Accompagnement des nouveaux enseignants/2013 H. Thorens

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013

Déroulement d'une activité (suite)

- Compléter les informations;
- Clore la tâche.

Accompagnement des nouveaux
enseignants/2013 - H. Thorens

OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Cette évaluation aide à modifier l'enseignement. Les outils de l'évaluation formative : grilles d'observation, échelles d'observation, fiches d'autocorrection et d'auto-évaluation, dossiers de travaux, journaux de bord, fiches anecdotiques, questionnaires, portfolios, jeux-questionnaires.

Bloom préconise au niveau cognitif une hiérarchie à six niveaux de structuration telle que :

Les connaissances : les questions sur les connaissances demandent aux élèves de se rappeler les faits, les termes, les relations, les tendances, les identifications, les principes des généralisations et les théories. De telles questions ont pour but de déterminer si les élèves peuvent se rappeler certaines choses, plus ou moins sous la forme qu'elles ont été apprises.

Mots clés : rappel et définition.

La compréhension : les questions de compréhension demandent aux élèves de reconnaître certains concepts, procédés, faits ou théories, donnés sous une forme différente ou dans un contexte différent de celui dans lequel il a été premièrement enseigné. La compréhension suppose une utilisation des opérations de traduction, d'interprétation ou d'extrapolation. Mots clés : formuler dans ses propres mots.

L'application : pour répondre à des questions d'application, les élèves doivent utiliser des principes, des théories ou d'autres idées abstraites à des situations nouvelles ou non familières. Ces nouvelles situations sont semblables à des problèmes étudiés en classe, mais elles comportent certains nouveaux éléments. Pour que ce soit une question d'application, il faut que l'élève ait à utiliser les abstractions d'une façon différente de celles vues en classe. En se montrant capable d'utiliser une idée dans des situations nouvelles et non familières, les élèves font preuve d'une compréhension plus profonde de l'abstraction. Les questions d'application doivent présenter une situation concrète.

Mots clés : utiliser des outils différents du contexte original.

L'analyse : les questions de nature analytique exigent que les élèves se trouvent devant une situation nouvelle et non familière. La solution exige la décomposition d'une matière en ses parties constituantes et la détermination de relations entre elles. En répondant à une question du genre analytique, les élèves peuvent avoir à séparer les conclusions valides et invalides, à disséquer la structure d'un argument, à reconnaître différentes méthodologies scientifiques ou à déterminer des régularités à l'aide de critères.

Mots clés : Noter les points forts et les points faibles.

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 11

La synthèse : la synthèse est l'intégration d'éléments et de parties pour former un tout. Elle consiste à travailler avec des morceaux, des parties ou des éléments, de les arranger ou combiner pour former un nouveau patron ou une nouvelle structure. Dans une question de synthèse, l'élève peut avoir à élaborer une hypothèse, proposer des manières de vérifier des hypothèses ou faire des généralisations à partir de données. La réponse de

l'élève est mesurée en fonction du processus utilisé ou de la qualité de l'évidence donnée. La tâche ou le problème présenté à l'élève doit être nouveau. L'élève doit s'attendre d'avoir à recourir à une variété de matériel pour s'attaquer au problème. Ce genre de question est ordinairement donné sous forme de test ou d'examen à livre ouvert en accordant aux élèves une certaine flexibilité de temps et de conditions de travail.

Mots clés : Créer à partir d'éléments différents pour former une nouvelle structure.

L'évaluation : les questions d'évaluation demandent à l'élève d'analyser une situation et à faire des jugements critiques basés sur certains critères ou normes. Ces jugements peuvent être de nature quantitative ou qualitative et les critères, lesquels sont explicites, peuvent être développés par l'élève ou par quelqu'un d'autre. Les questions exigent, de la part de l'élève, une certaine compétence en ce qui a trait aux connaissances, à la compréhension, à l'application, à l'analyse et à la synthèse. En évaluant, l'élève doit pouvoir distinguer inférences, conclusion, jugements et arguments valides ou invalides. Pour évaluer une tâche de façon pertinente, le matériel ou la situation qui leur est présentée doit être nouveau.

Mots clés : Comparer et faire contraste avec une situation.

(http://www.ressac.rpa.ca/csap/pedago_act/site/)

www.mels.gouv.qc.ca/dsftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

Format de fichier: PDF/Adobe Acrobat

2.1.3.1 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise .23. 2.1.3.2

La l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins de ces élèves.l'évaluation, les compétences ne sont toutefois pas directement observables.

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 11

L'ÉVALUATION
Accompagnement des nouveaux enseignants 2013

1. L'évaluation formative :

- Permet de connaître si l'étudiant a compris les connaissances ou la compétence visée.
- Si elle n'est pas encore comprise, cela permet de faire un retour, pour ensuite revalidé si tout est compris.

**L'ÉVALUATION FORMATIVE ET
L'ÉVALUATION SOMMATIVE**

- **L'évaluation sommative :**
- C'est la validation d'une ou de plusieurs compétences par une note.

**L'ÉVALUATION FORMATIVE ET
L'ÉVALUATION SOMMATIVE**

• Même lorsque la formation est pratique, une part importante de la compétence peut-être validée par écrit

Formation et évaluation (suite)

• À l'épreuve pratique de l'examen, toutes les compétences doivent être validées chacune, au moins une fois;

• Le nombre de sujets validés doit correspondre à l'importance de la compétence;

Formation et évaluation (suite)

• Chaque sujet doit valider des compétences de nature différente;

• Chaque sujet doit être construit d'une façon cohérente;

Formation et évaluation (suite)

• Une liste de critères d'évaluation et de leur pondération est inscrite à chaque étape de l'examen;

• L'analyse des critères doit être établie par rapport aux attentes significatives (critères et consignes).

Formation et évaluation (suite)

H. Thorens

Ils permettent :

• À l'enseignant de procéder à une réflexion et à des remises en cause;

• De définir le but avant les moyens de l'action;

LES OBJECTIFS ET LES STANDARDS PÉDAGOGIQUES

H. Thorens

• Une évaluation plus adaptée et rigoureuse;

• Aide les élèves à savoir ce que l'on attend d'eux;

Les objectifs et les standards pédagogiques (suite)

H. Thorens

• Ils doivent être clairs et précis;

• Ils décrivent des comportements observables.

Les objectifs et les standards pédagogiques (suite)

© H. Thorens - Accompagnement des nouveaux enseignants 2013

Les balises de la formation sont :

• Des éléments du programme;

• Des contenus associés;

Les objectifs et les standards pédagogiques (suite)

© H. Thorens - Accompagnement des nouveaux enseignants 2013

• Des compétences finales;

• Les éléments concernant les méthodes et les stratégies.

Les objectifs et les standards pédagogiques (suite)

© H. Thorens - Accompagnement des nouveaux enseignants 2013

Accompagnement des nouveaux
enseignants

2013

L'objectif opérationnel est :

- Centré sur l'élève;
- Précise des critères de réussite;
- Décrit un comportement observable.

*Les objectifs et les standards pédagogiques
(suite)*

© H. Thorens
Accompagnement des nouveaux
enseignants (2013)

**Des repères sur
l'implication pédagogique
découlant de la définition
de compétence**

INTÉGRATIONS DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS 2013

ENSEIGNER PAR COMPÉTENCE

› La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pour, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger..

ENSEIGNER PAR COMPÉTENCE

Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre

(Reboul, Olivier)

Phase I

- Intégrer les multiples dimensions d'une compétence requiert :
 - Une organisation des savoirs;
 - Les moyens permettant de structurer les apprentissages .
- Ces savoirs sont alors plus accessibles et circonscrits.

Phase II

- La compétence permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail, afin d'amener chez l'élève l'efficacité attendue.
- Des tâches et des situations qui sont représentatives de la réalité du métier doivent être fournies

Phase III

- La puissance d'action se développe peu à peu comme une maîtrise des savoirs essentiels à une compétence.
- Cette puissance devient un véritable pouvoir d'agir, de réussir et de progresser dans différentes situations.

Phase IV

- La puissance d'action et l'agir associés à la compétence rendent l'élève capable d'estimer les résultats de l'action et de les communiquer.
- La compétence acquise permet d'anticiper les résultats sans avoir à effectuer l'action.

Références

- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005-04-01016, « Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation », p. 18», Formation professionnelle, ISBN : 2-550-075-07, Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2005

TABLEAU SYNTHÈSE DES DOUZE COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Compétence 1	Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Culture-savoir-MELS
Compétence 2	Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	Français Oral / écrit
Compétence 3	Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés.	Planification
Compétence 4	Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Animation Prestation
Compétence 5	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Évaluation
Compétence 6	Planifier organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	Gestion de classe
Compétence 7	Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.	Traitement des élèves en difficultés
Compétence 8	Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	TICS
Compétence 9	Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	Collaboration hors enseignement
Compétence 10	Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.	Coopération
Compétence 11	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	Développement professionnel continu
Compétence 12	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	Éthique

MELS , Orientations et compétences professionnelles, 2001-00-1152 2

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 13

DÉFINITION DE COMPÉTENCES

Une compétence est une aptitude à réaliser efficacement une action donnée. C'est donc un savoir agir. Une compétence transversale est aussi une compétence.

Le savoir agir requiert plusieurs aptitudes suivantes pour pouvoir être efficient :

- **Les connaissances (les savoirs)** qui sont les théories apprises et mémorisées, dont un individu pourra se servir dans un contexte donné;
- **Les habiletés, la capacité (savoir-faire)** qui sont les gestes acquis, qui sont reproduits dans un contexte donné, qui s'avère efficace pour la réalisation de buts ou de tâches physique et manuelle;
- **les attitudes (savoir-être)** qui sont l'acquisition par l'individu de comportements affectifs ou sociaux mobilisable dans la vie quotidienne ou professionnelle.

Il faut maîtriser ces trois savoirs pour pouvoir être compétents, donc savoir agir. Plusieurs auteurs dont Perrenoud (1999) écrivent qu'il y a aussi un autre savoir : **le savoir mobilisé**.

Le savoir, mobiliser est la faculté de pouvoir mobiliser les trois savoirs pour analyser et résoudre une problématique et l'appliquer. Une compétence est toujours par rapport à un contexte, un cadre déterminé. Un sommelier compétent est celui qui est capable de conseiller le client sur le choix de ses accords vin/met, si on lui demande de travailler en cuisine, il n'est pas forcément compétent.

On n'est jamais compétent en général, mais toujours par rapport à un champ et dans un contexte, qui lui est toujours dans une sphère d'action défini.

En conclusion, une compétence est la mobilisation de nos connaissances, savoirs, savoir-faire pour établir un diagnostic à une situation, un problème et le résoudre.

QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE ?

La compétence transversale est une compétence, mais présente une caractéristique supplémentaire, celle de ne pas être mobilisées dans des contextes délimités et restreints, mais, au contraire, applicables dans un grand nombre de situations. Elle fait appel à des dimensions cognitives ou socioaffectives qui s'accordent le mieux aux transferts. Une compétence transversale ne s'enseigne pas, on l'exerce.

Une compétence transversale est un savoir ou un savoir-faire maîtrisé par plusieurs métiers. La compétence transversale se différencie donc de la compétence technique qui est elle partagée par des salariés d'un même corps de métiers.

(Informations pédagogiques n°24 - mars 1996 14)

ENSEIGNER PAR COMPÉTENCE

La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisions aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre.

(Reboul, Olivier)

DÉMARCHE DU PORTFOLIO DU NOUVEL ENSEIGNANT

POURQUOI UN PORTFOLIO ?

Le portfolio peut être considéré comme le synonyme de dossier de travail, de présentation, de progression, d'apprentissage. (Scallon, 2004)

En enseignement, Wolf (1991) cité par Goupil (1998), définit comme suit le portfolio :

«Un portfolio est une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant. Cette collection démontre les choix effectués, la réflexion et la collaboration. Le portfolio témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans une variété de contextes. Donc, le portfolio est plus que la liste des réalisations de l'enseignant; il contient des exemples actuels de ses réalisations (par exemple, des plans des leçons, des syllabus, des travaux d'élèves). Avec ces exemples, le portfolio inclut les réflexions de l'enseignant sur la signification de ces productions. De plus, le portfolio est structuré autour de dimensions clés de l'enseignement : la planification, l'enseignement lui-même, l'évaluation et les autres activités professionnelles».

Le portfolio est le lien de toutes vos actions, car il est l'élément de soutien, d'aide et de suivi par les renseignements, les réflexions que vous allez y accumuler tout au long des semaines.

Selon Goupil, (1998) plusieurs auteurs comme Barton et Collins, (1993); Meyer, (1991) considèrent le portfolio comme un objet de « pratique réflexive ». La pratique réflexive vous permet de réaliser votre progression, de vous auto évaluer et de vous perfectionner tout au long de votre travail.

Le portfolio sert à colliger toutes informations pertinentes, des échantillons de travaux,

des grilles de correction et d'informations propres à vous-même. Il vous permet de systématiser vos réflexions (croyances et connaissances) et vos actions afin de les analyser et de les comprendre pour pouvoir agir en connaissance, ce qui vous permet d'améliorer votre démarche professionnelle ainsi que personnelle.

Goupil, G., Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement

Extraits de Vie Pédagogique, 107, 1998

www.cpsf.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil_1998.pdf

(Pages consultées, novembre 2012)

APPENDICE D**FICHES DE RÉFÉRENCES ET FICHES À COMPLÉTER**

FICHE DU DÉROULEMENT D'UNE LEÇON OU D'UN COURS 20A1

	Déroulement d'un cours ou d'une leçon (activités et tâches)	Déroulement d'un cours ou d'une leçon (travail de l'enseignant)	Durée	✓
Avant	Préparer l'agencement de la classe	Préparer l'agencement de la classe		
	Inscrire le déroulement du cours au tableau	Inscrire le déroulement du cours au tableau		
	Ouvrir l'audio-visuel si besoin	Ouvrir l'audio-visuel si besoin		
	Installer le matériel pour le cours	Installer le matériel pour le cours		
Début	Préambule affectif	Saluer les étudiants, s'intéresser à eux		
	Préambule cognitif	Faire (faire faire par les étudiants) un bref retour sur la matière précédente. Amener l'activité du cours pour intéresser et pour les conscientiser de la pertinence de l'apprentissage.		
Matière	Apprentissage de la matière en utilisant les méthodes d'enseignement suivantes :			
	Cours magistral Projet Travail d'équipe Étude de cas Exercice formatif	Présenter un contenu pertinent et correct. Faire faire les liens entre les concepts appris, et la façon d'accomplir la tâche à réaliser. Faire les liens de la matière avec les précédents cours et la matière d'autre cours en interrelation. Variation des stimuli /varier ses gestes, ses intonations de voix, ses déplacements. Poser des questions / rétroaction. Valoriser, encourager, apprécier, renforcer. Utiliser adéquatement le matériel didactique (tableau, Power Point, dessin, schéma, etc.).		
Clôture	Clôture cognitive	Poser des questions aux étudiants pour retracer les étapes du cours. Poser des questions afin de les amener à faire les liens entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Bref exercice de synthèse du cours. Faire faire le lien avec l'objectif de départ.		
	Clôture affective	Poser des questions afin que les étudiants expriment leurs souhaits pour les prochains cours. Utiliser une stratégie qui donne goût aux étudiants d'une nouvelle activité d'apprentissage.		

MA FICHE DE DÉROULEMENT D'UN COURS OU D'UNE LEÇON/20A2		
(TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT)		COMMENT AI-JE PROCÉDÉ ?
Début	Saluer les étudiants, s'intéresser à eux	
	Faire (faire faire par les étudiants) un bref retour sur la matière précédente.	
	Amener l'activité du cours	
Matière	Apprentissage de la matière en utilisant les méthodes d'enseignement suivantes : Cours magistral, projet, travail d'équipe, étude de cas, exercices formatifs	
	Présenter un contenu pertinent et correct.	
	Faire faire les liens entre les concepts appris, et la façon	
	D'accomplir la tâche à réaliser.	
	Faire les liens de la matière avec les	
	Précédents cours et la matière d'autre cours en interrelation.	
	Variation des stimuli /varier ses :	
	Gestes, ses intonations de voix, ses déplacements,	
	poser des questions / rétroaction,	
	Valoriser, encourager, apprécier, renforcer.	
Utiliser adéquatement le matériel didactique (tableau, Power Point, dessin, schéma, etc.).		
Clôture	Poser des questions pour retracer les étapes du cours.	
	Faire faire les liens entre les anciennes et les nouvelles connaissances.	
	Bref exercice de synthèse du cours.	
	Faire faire le lien avec l'objectif de départ.	

	Questions afin que les étudiants expriment leurs souhaits pour les prochains cours.	
	Stratégie qui donne goût aux étudiants d'une nouvelle activité d'apprentissage.	

FICHE DES STIMULI 20B1			
	Déroulement d'un cours ou d'une leçon (activités et tâches)	Stimuli à intégrer pendant toutes les séquences du cours	✓
	Préambule cognitif	Varié ses gestes	
	Cours magistral Projet Travail d'équipe Étude de cas Exercice formatif	Varié ses intonations de voix	
		Varié ses déplacements	
		Poser des questions	
		Rétroaction donnée tout de suite à l'apprenant après sa formulation de réponse	
		Valoriser	
		Encourager	
		Apprécier	
		Renforcer	
	Clôture cognitive		
	Clôture affective		

MA FICHE DES STIMULI 20B2			
Stimuli à intégrer pendant toutes les séquences du cours	Stimuli	COMMENT AI-JE PROCÉDÉ ?	<input checked="" type="checkbox"/>
Préambule cognitif	Varié ses gestes		
Cours magistral Projet Travail d'équipe Étude de cas Exercice formatif	Varié ses intonations de voix		
	Varié ses déplacements		
	Poser des questions		
	Rétroaction donnée tout de suite à l'apprenant après sa formulation de réponse		
	Valoriser		
	Encourager		
	Apprécier		
	Renforcer		
Clôture cognitive			
Clôture affective			

FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON OU D'UN COURS I

Objet du cours : prise d'inventaire (cours de 100 minutes)

Moment	1	Durée	10	Intention	<input checked="" type="checkbox"/> Stimuler		Appliquer		Évaluer
					<input type="checkbox"/> Mobiliser		Transférer		
Intention		Activité(s) de l'enseignant			Activité(s) de l'apprenant			Environnement didactique	
Apprendre à faire une prise d'inventaire		Donner les formulaires d'inventaires Former des équipes pour la prise d'inventaire			Lire et comprendre les fiches d'inventaire Mettre le nom de l'équipe sur la liste			Avoir un crayon Avoir une calculatrice Fiche d'inventaire à remplir Avoir une tablette	
Concept(s)									
Reconnaissance des produits et inscription des quantités justes									
Moment	2	Durée	10	Intention	Stimuler		Appliquer		Évaluer
					<input checked="" type="checkbox"/> Mobiliser		Transférer		
Intention		Activité(s) de l'enseignant			Activité(s) de l'apprenant			Environnement didactique	
Compréhension de la lecture de la fiche d'inventaire		Donner les directives Distribuer les endroits où chaque équipe va prendre l'inventaire			Se rendre au lieu où il devra prendre l'inventaire			Économat Cuisine Frigos	
Concept(s)									
Fiche d'inventaire Utilisation de la balance									
Moment	3	Durée	45	Intention	Stimuler		<input checked="" type="checkbox"/> Appliquer		Évaluer
					<input type="checkbox"/> Mobiliser		Transférer		
Intention		Activité(s) de l'enseignant			Activité(s) de l'apprenant			Environnement didactique	
Utiliser et appliquer leurs connaissances		soutient			Associer la théorie à la pratique			Fiches d'inventaire Balance Calculatrice	
Concept(s)									
Facteurs contributifs									

Moment	4	Durée	15	Intention	Stimuler	Appliquer	Évaluer
					Mobiliser	<input checked="" type="checkbox"/> Transférer	
Intention		Activité(s) de l'enseignant		Activité(s) de l'apprenant		Environnement didactique	
Résoudre des problèmes hors fiches d'inventaire		Soutient		Résoudre les problèmes de produits non inscrits sur les fiches et les transferts de poids en livres au système métrique		Fiches d'inventaire Calculatrice Balance	
Concept(s)							
Transfert des connaissances des produits et des poids							
Moment	5	Durée	20	Intention	Stimuler		<input checked="" type="checkbox"/> Évaluer
					Mobiliser	Transférer	
Intention		Activité(s) de l'enseignant		Activité(s) de l'apprenant		Environnement didactique	
Auto-évaluation de la justesse des inventaires		Faire sortir les points essentiels du pourquoi de la prise d'un inventaire en fin de mois		Comprendre la valeur de la prise d'un inventaire en regard des résultats pour le calcul du coût de nourriture en fin de mois		Fiches d'inventaire compilées Excel	
Concept(s)							
Analyse de l'inventaire							

FPT H. Boudreault adapté par H. Thorens

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 21A

FICHE DE PRÉPARATION D'UNE LEÇON PI D'UN COURS II

LA LEÇON À DISPENSER fait partie du module 16, conception de menus, du nouveau programme de cuisine d'établissement au secondaire. Les éléments de compétence pour la leçon seront : «rédaction de menu».

COMMENT RÉDIGER UN MENU

- ✓ Respect des règles de rédaction;
- ✓ Respect des règles d'orthographe;
- ✓ Utilisation des appellations culinaires appropriées.

JUSTIFICATION

- a. **TITRE DE LA LEÇON** : rédiger un menu
- b. **OBJECTIF GÉNÉRAL** : maîtrise de la matière, respect des règles de rédaction d'une carte.

SAVOIRS	MÉTHODES	TECHNIQUES	CLASSE	TEMPS
<p>Savoirs : Choix approprié des règles de rédaction et de présentation;</p> <p>Respect des règles de rédaction, d'orthographe et des appellations culinaires.</p> <p>Savoirs-faire : Application des règles de rédaction, d'orthographe et des appellations culinaires.</p> <p>Savoirs-être : Rédaction d'une carte</p>	<p>Questions orales sur la lecture des règles de rédaction que les étudiants devaient lire en devoir.</p> <p>Exposé-retour sur les règles de rédaction.</p> <p>Exercices Individuels.</p> <p>Travail d'équipe, équipe de quatre apprenants.</p>	<p>Interaction entre apprenants et enseignant. Utilisation du tableau noir.</p> <p>Power Point en appui de l'exposé.</p> <p>Correction des exercices en classe.</p> <p>Correction du travail d'équipe aux tableaux noirs.(6 tableaux dans la classe).</p>	<p>Local théorique.</p> <p>Groupe de 32 apprenants.</p>	<p>Temps 2 h 50 9 h à 9 h 15 Questions sur la lecture des règles de rédaction que les étudiants devaient lire en devoir. 9h 15 à 9 h 40 Exposé-retour sur les règles de rédaction. 9 h 40 à 9 h 50 Pause. 9 h 50 à 10 h 30 Exercices individuels sur feuilles et correction. 10 h 30 à 10 h 40 Pause. 10 h 40 à 11 h 50 Travail d'équipe</p>

**FICHE DE L'ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE, DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE ET DES CRITÈRES DE PERFORMANCE
DU MELS QUI DOIVENT ÊTRE INSCRITS DANS LE PLAN DE COURS**

COMPÉTENCE 047R

EFFECTUER DES ACTIVITÉS DE GESTION DE RESSOURCES MATÉRIELLES

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE

Analyser les besoins au regard des ressources

CRITÈRES DE PERFORMANCE (SAVOIR-FAIRE)

Choix judicieux des sources d'information matérielles.

- Inventaire complet ;
- des ressources matérielles disponibles;
- de l'aménagement des espaces;
- des besoins à satisfaire en fonction des opérations ;
- des besoins de la clientèle.
- Description précise de l'état du matériel existant.
- Consignation précise des données.
- Respect des règles :
 - d'ergonomie;
 - de santé et de sécurité au travail;
 - d'hygiène et de salubrité.
- Analyse pertinente des besoins en tenant compte des politiques, des normes et des standards de l'entreprise.

CRITÈRES DE PERFORMANCE (SAVOIR-FAIRE)	
ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	
Mettre en œuvre un plan d'acquisition de ressources matérielles.	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des lois, des règlements, des politiques, des normes et des standards en vigueur. • Réalisme des échéanciers. • Respect du cadre budgétaire. • Application correcte des techniques de négociation. • Vérification précise des marchandises livrées. • Justesse des moyens pris pour la distribution et l'entreposage des marchandises. • Cohérence et pertinence du plan d'acquisition de ressources matérielles.
Participer à l'élaboration d'un programme de gestion des fournitures et de l'équipement.	<p>Réalisme des échéanciers en ce qui concerne l'inspection et l'entretien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justesse des priorités pour ce qui est de la réparation et du remplacement du matériel. • Analyse juste du rapport avantages-coûts entre les achats et la location. • Négociation appropriée des contrats. • Pertinence des outils de communication avec le personnel au regard de l'entretien du matériel. • Efficacité des mécanismes de contrôle prévus. • Pertinence des mécanismes de gestion des stocks. • Respect des politiques d'économie d'énergie.
Participer aux activités relatives à l'aménagement des espaces physiques	<p>Interprétation juste des plans d'aménagement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation judicieuse des croquis pour décrire les besoins. • Respect du cadre budgétaire. • Respect des principes : <ul style="list-style-type: none"> - d'ergonomie; - d'organisation fonctionnelle des aires de travail; - de sécurité, d'esthétique et de fonctionnalité des aires destinées à la clientèle.

Tableau tiré du plan de cours schématisé par FPT H. Boudreault adapté par H. Thorens

H. Thorens' Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 22A

Fiche des concepts

Étude de rendement	Fournisseurs	Contrôle
Application permettant de réaliser le calcul de rendement d'un aliment.	Développement d'une liste de critères de sélection des fournisseurs.	À partir d'une mise en situation, organisation d'une procédure de contrôle d'un service des achats
Prix de revient Utilisation d'une fiche standard de prix de revient et application des calculs de prix de revient de celle-ci sur le logiciel Excel.	Prix Développement d'une stratégie de base pour la fixation des prix.	Méthodes d'achats Application des différentes méthodes d'achats par des exercices pratiques en milieu réel.
Achats Identification des différentes tâches de l'acheteur, du service des achats et des différentes structures des achats.	Commandes Application de la négociation et du suivi des fournisseurs à partir d'une visite au marché Jean Talon.	Les coûts Utilisation du logiciel Excel pour le calcul des coûts du fonctionnement d'un service des achats pour une période donnée.
Planification Catégorisation des différentes politiques et procédures d'approvisionnement.	Gestion des inventaires Prise d'inventaires. Reconnaissance des produits. Analyse de l'inventaire physique afin de pouvoir le chiffrer avec l'aide du logiciel Excel.	Entreposage Évaluation de la méthode à employer pour entreposer des marchandises sèches et périssables et matérielles à partir d'une mise en situation.
Processus Identification de l'analyse du fabriquer, acheter ou louer. Application de la sélection des sources.	Gestion des stocks Application de la méthode de valorisation et de la rotation des stocks à partir d'une mise en situation.	Excel Utilisation du logiciel Excel. Entrées de données. Création de fiches d'inventaire. Calculer des inventaires, des fiches de prix de revient.
Spécifications Utilisation des principales spécifications et standards de l'industrie en employant des exemples concrets. (par ex. : boîtes de conserves, drap, s, etc.).	Visite d'un service des achats hôtelier Comprendre le processus complet du cheminement des produits à partir du quai de réception à la distribution dans les divers départements d'un hôtel	Moteur de recherche Application permettant de faire des recherches de fournisseurs sur Internet.

Tableau tiré du plan de cours schématisé par FPT H. Boudreault adapté par H. Thorens

H. Thorens - Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 22B

FICHE DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION /25A1		
LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION		√
1. Panifier, préparer	Le moment (date).	
	Les composantes (la matière à être évaluée).	
	Les modalités d'évaluation (la sommation).	
	Élaborer les outils : l'examen et la grille de correction.	
2. Mesurer (prise d'informations)	<i>a.</i> Quantifier et/ou qualifier les apprentissages, les connaissances et les compétences.	
	<i>b.</i> Collecte de données : recueillir les informations reliées à ce que l'on veut mesurer et évaluer (examen, quiz, entrevues, etc.).	
3. Compiler et valider	<i>a.</i> Corriger les examens et vérifier la validité des résultats obtenus.	
4. Interpréter	Critériée ou critérielle : vérifier le degré d'atteinte des compétences ou des objectifs en fonction de critères prédéterminés de l'étudiant indépendamment des autres étudiants.	
	Interprétation normative : donner une note pour situer chaque étudiant par rapport aux autres.	
5. Décider – communiquer	Informé l'étudiant par le système prévu (colnet).	
	Donner une rétroaction de l'examen en classe.	

FICHE DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION /25A2			
LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION		COMMENT AI-JE PROCÉDÉ ?	✓
Panifier, préparer	<i>e.</i>		
	<i>f.</i>		
	<i>g.</i>		
	<i>h.</i>		
Mesurer (prise d'informations)	<i>a.</i>		
	<i>b.</i>		
Compiler et valider	<i>a.</i>		
Interpréter	<i>a.</i>		
	<i>b.</i>		
6. Décider et communiquer	<i>a.</i>		
	<i>7.</i>		

GRILLE DE CORRECTION EXAMEN FINAL					Total points	Total points
GEHI 430-00W/HQ/12						
PRÉNOM ET NOM	Critères	Pertinent	Suffisant	Précis		
		0-1-2-3	0-1-2-3	0-1-2-3		
Modifications faites entre les anciens produits et les nouveaux	Présentation				9	
Descriptif et spécifications des produits et analyse des choix, selon les nouveaux critères	Présentation				9	
	Justification				9	
Par stock, /inventaire et prix	Explication				9	
	Justification				9	
Calendrier d'entretien	Démonstration				9	
	Justification				9	
RÉPONSE À LA CRITIQUE						
Utilisation appropriée des recommandations (1-4)					9	
Annexes					3	
Intro/ conclusion	Introduction				2,5	
	Conclusion				2,5	
Total					80	
Présentation	+/- 5%					

Français	Selon la grille					
Total						
CRITIQUE DU TRAVAIL D'UN PAIR						
PRÉNOM ET NOM						
Correctifs recommandés (1)	Justification				5	
Planification du suivi à effectuer (2)	Justification				5	
Évaluation des aspects prix/qualité (3)	Justification				5	
Impacts sur l'environnement des décisions de l'appro. (4)	Justification				5	
Français	Selon la grille					
Total					20	
H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 26.1						

Travail à remettre le

Nom et Prénom : _____

TITRE
Grille de correction
Travail à faire (28 points)

Objectif pédagogique :

1.

Pertinent /1	Suffisant /1	Précis /1	Convaincant /1	/4
-----------------	-----------------	--------------	-------------------	----

2.

Pertinent /1	Suffisant /1	Précis /1	Convaincant /1	/4
-----------------	-----------------	--------------	-------------------	----

3.

Pertinent /2	Suffisant /2	Précis /2	Convaincant /2	/8
-----------------	-----------------	--------------	-------------------	----

4.

Pertinent /3	Suffisant /3	Précis /3	Convaincant /3	/12
-----------------	-----------------	--------------	-------------------	-----

TOTAL				
Français ± selon la grille				
Présentation ± 5%				
/ 28				/ 100

GRILLE DE CORRECTION							Total	Total
	Critères	4	3	2	1	0	points	points
Démarche	Présentation						1	
	Recherche						3	
Mission et standards	Présentation						1	
	Rigueur dans l'explication						2	
Descriptif des produits	Explication						2	
	Justification						4	
Analyse des choix	Démonstration						2	
	Justification						3	
Coûts	Utilisation						2	
	Comparaison						3	
Présentation	Introduction						1	
	Conclusion						1	
Français							± 10 %	
Total							100	

NOMS ET PRÉNOMS :

.....

.....

.....

.....

Grille d'évaluation assortie d'une échelle uniforme Communication en milieu de travail – participation aux activités de groupe et réactions aux situations en tant qu'observateur
Pour chaque critère, indiquer le chiffre correspondant, selon l'échelle d'appréciation suivante.

- 1- Toujours
- 2- Souvent
- 3- Occasionnellement
- 4- Presque jamais
- 5- Jamais

Transmettre l'information

L'émetteur

- a élaboré soigneusement son message
- a annoncé le but de son message
- a clairement exprimé son message
- a vérifié la compréhension de son message en posant une question
- a utilisé un langage clair
- a utilisé un débit approprié
- a utilisé un ton de voix approprié

Recevoir l'information

Le récepteur

- a manifesté de l'intérêt par son non-verbal
- a posé des questions pertinentes
- a gardé un contact visuel
- a répondu clairement aux questions

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Direction générale des programmes et du développement, *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2005, 106 pages. Le document est disponible sur le site <http://www.inforoutefpt.org/documents/cadrereference/>. Les instruments sont présents dans le cadre de référence de la page 59 à la page 67 et de la page 85 à la page 101.

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants 2013/Fiche 26.4

EXEMPLE DE PONDÉRATION D'UNE ÉVALUATION SOMMATIVE/ TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS DE L'INSTRUMENT DE MESURE

Compétences ou objectifs opérationnels	NIVEAUX TAXONOMIQUES RETENUS						TOTAL
	Acquisition de connaissances	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation		
Prendre connaissance des lois d'hygiène	25 % 1 à 5						25 %
Amener l'élève à réagir	5 % 1		5 % 1	10 % 2	5 % 1		25 %
Développer des automatismes	10 % 2	5 % 1	15 % 3	5 % 1			35 %
Choisir le matériel adéquat pour les techniques de conservation				10 % 2	5 % 1		15 %
Total	40 %	5 %	20 %	25 %	10 %		100 %

Hervé Thorens, Richard Abel, Olivier Guiriec, Édu 2510-30, Zeycan Yegin
2013/Fiche 26.5

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants

GRILLE D'ÉVALUATION/EXPOSÉ

PRÉNOM ET NOM : _____

Pour chaque critère, indiquer le chiffre correspondant, selon l'échelle d'appréciation suivante.

- 4 points-toujours
- 3 points-souvent
- 2 points-occasionnellement
- 1 point-presque jamais
- 0 point-jamais

Introduit son sujet	
Élabore soigneusement son sujet	
Conclut son exposé	
Utilise un langage clair	
Répond clairement aux questions	
Support approprié	
Respecte le temps imparti	
Connaît son sujet	
TOTAL (32 POINTS)	

FICHE D'ANALYSE DE MA SESSION : identifier – nommer **Mi-session** **Fin de session**

Prénom et nom :

Date :

Date :

Expérience : <ul style="list-style-type: none"> • Bref descriptif de chaque cours ou leçon. ○ Structure des cours (nombre de périodes/cours. ○ Matières ○ Activités : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les vôtres, ▪ Celles des étudiants 	Activités et vécus : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'ai fait comme activités ? • Qu'est-ce que j'ai vraiment vécu? 	Acquis/ressources : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'ai appris ? • Qu'est-ce que j'ai mis en œuvre ? • Comment utiliser cette expérience (verbe + compléments) 	Autoévaluation Appréciation de votre nouveau métier

ISFPF, Formation continue, 1998, adapté par H. Thorens

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants

2013/Fiche 27A

FICHE D'ANALYSE DE MA SESSION : identifier – nommer **Mi-session** **Fin de session**

Prénom et nom :

Date :

Date :

Expérience : <ul style="list-style-type: none"> • Bref descriptif de chaque cours ou leçon. <ul style="list-style-type: none"> ○ Structure des cours (nombre de périodes/cours. ○ Matières ○ Activités : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les vôtres, ▪ Celles des étudiants 	Activités et vécus : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'ai fait comme activités ? • Qu'est-ce que j'ai vraiment vécu ? 	Acquis/ressources : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que j'ai appris ? • Qu'est-ce que j'ai mis en œuvre ? • Comment utiliser cette expérience (verbe + compléments) 	Autoévaluation Appréciation de votre nouveau métier

ISFPF, Formation continue, 1998, adapté par H. Thorens

H. Thorens Accompagnement des nouveaux enseignants

QUESTIONNAIRE	Fortement d'accord	En accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Fortement en désaccord
Mon accueil à l'école s'est bien déroulé.					
Je suis en accord avec l'obligation d'être accompagné pendant une session.					
Les deux ateliers ont apporté des réponses à mes questionnements.					
Les échanges entre mes collègues qui commençaient comme moi ont été bénéfiques.					
L'enseignant qui donne l'atelier a répondu clairement à mes questions					
La présentation du 1 ^{er} atelier était suffisante pour ma première immersion à l'école.					
Le 2e atelier a apporté des réponses à mes interrogations.					
La documentation distribuée lors des 2 ateliers était suffisante.					
La documentation distribuée lors des 2 ateliers était une aide pour la préparation de mes futurs cours.					
Le professeur-animateur des ateliers était à mon écoute.					
L'accompagnement tout au long de la session était suffisant pour moi.					
Des réunions obligatoires au long de la session sont de mise.					
Le soutien apporté par votre accompagnateur a été un élément aidant à mon intégration.					
J'hésite à demander de l'aide à mon accompagnateur.					
La relation entre moi et l'accompagnateur était une relation de guide.					
La relation entre moi et mon accompagnateur était une relation d'enseignant à étudiant.					

VOS COMMENTAIRES

APPENDICE E

**LETTRE DU DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE L'ECOLE DE
L'ITHQ**



Le 10 juin 2014

Madame, Monsieur,

Nous confirmons que Monsieur Hervé Thorens a organisé et structuré un programme d'accompagnement et d'accueil des nouveaux enseignants lors de leur arrivée à l'École de l'ITHQ et cela depuis la session de l'hiver 2009 jusqu'à maintenant.

L'accompagnement et le coaching qu'il a fait auprès des nouveaux enseignants, leur a été profitable pour entreprendre leur nouvelle profession et leur a donné une meilleure confiance en eux.

Nous avons constaté une nette amélioration de la transmission de leurs connaissances et ces nouveaux enseignants étaient plus en mesure de rendre accessible l'expérience de leur ancien milieu professionnel aux étudiants.

La connaissance de la terminologie pédagogique qui n'est jamais facile pour un nouvel enseignant a été plus accessible et mieux comprise.

Nous avons eu moins de problèmes de gestion de classe à régler directement avec le coordonnateur et le nouvel enseignant qu'auparavant.

Les outils utilisés pour mieux leur faire comprendre les processus d'apprentissages et d'évaluation formative et sommative ont été mieux préparés et évalués par les nouveaux enseignants.

L'habileté en relation personnelle et le travail accompli par Monsieur Hervé Thorens ont aidé les nouveaux enseignants à s'intégrer plus rapidement à l'École de l'ITHQ, non seulement au plan administratif, mais au plan pédagogique. La période d'accompagnement est donc bénéficiaire pour tous et c'est pour cette raison que nous reconduisons ce programme de session en session.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jasmin Tanguay".

Jasmin Tanguay
Directeur de l'enseignement supérieur

3535, rue Saint-Denis
Montréal (Québec) H2X 3P1
www.ithq.qc.ca