UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Section hôtellerie-restauration

Master deuxième année

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Parcours « organisation et production culinaires »

MÉMOIRE

L'APPROCHE PAR COMPETENCES EN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL CUISINE : MÉTHODES ET OUTILS

Présenté par :

Charlotte Lavige

Année universitaire : **2014-2015** Sous la direction de **: Adrien MELENDEZ**

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom : **Date de la soutenance :**

TITRE	
DIRECTEUR DE MEMOIRE	

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

QUALITÉ DE LA DÉMARCHE : *Clarté de la problématique– champ d'étude– cohérence globale*	
QUALITÉ DES SOURCES : *Intérêt – qualité – quantité –variété*	
PERTINENCE DE LA RECHERCHE : *Logique et formulation des hypothèses – qualité des outils d'analyse– qualité de la synthèse*	
CLARTÉ DE LA DEMONSTRATION : *Lisibilité de la démarche – clarté du plan et du développement – réalisme du contenu – accessibilité.*	
ESPRIT CRITIQUE : *Prise de recul –qualité de l'analyse – prise en compte de la difficulté*	
FORME : *Organisation –mise en page –clarté de l'expression – respect des règles d'expression et d'organisation du document.*	

SOUTENANCE ORALE /10

LANGAGES : *Élocution – regard – postures – aisance*	
SUPPORT INFORMATIQUE : *Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur*	
STRUCTURE : *Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité – argumentation*	
RÉPONSE AUX QUESTIONS : *Écoute – clarté – honnêteté – réactivité*	

ATTEINTE DES OBJECTIFS		
ÉVALUATION GLOBALE	TS S I TI	Note :

MEMBRES DU JURY

NOM			
SIGNATURE			

« Je vis que je réussissais et cela me fit réussir d'avantage »

Jean Jacques Rousseau, cité par Daniel Panteix, inspecteur de l'éducation nationale[1]

---

[1] PANTEIX Daniel. Qu'est-ce que l'autonomie. *Lettre d'information pratique et pédagogique,* 05 janvier 2011,n°9, p.1-3 [en ligne]. Disponible sur <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/IMG/pdf/lettre_pedagogique_no9.pdf> (consulté le 07/05/2014).

Remerciements

Dans le cadre de ce mémoire, je tiens à remercier M. Adrien MELENDEZ, mon directeur de mémoire pour ses conseils, son aide et sa disponibilité face à ce travail qui m'est totalement nouveau. De par sa patiente et son expérience, il a su m'aiguiller sur un sujet qui m'était jusqu'à présent complètement flou.

Je tiens également à remercier M. Didier RIVEMALE, tuteur de mon stage d'observation en pratique accompagnée de Master 1 au lycée Jean Vigo situé à Millau. Ses années d'enseignement et ses méthodes m'ont permis d'appréhender ce sujet de plus près à travers une première approche de terrain.

Durant mon année de Master 2, j'ai eu la chance d'être épaulée par M. Dimitri COMTE, un tuteur extraordinaire de par sa générosité mais aussi sa maîtrise pédagogique. Je tiens tout particulièrement à le remercier pour son investissement, ses conseils qu'ils soient d'ordre pédagogiques ou personnels.

Enfin, je remercie M. Yannick MASSON, directeur du parcours hôtellerie-restauration de l'ESPE de Toulouse pour sa connaissance et ses conseils vis-à-vis de l'évolution du contexte professionnel dans lequel nous serons amenés à exercer.

Mes derniers remerciements s'adressent à M. Yves CINOTTI qui a su attiser ma curiosité et renforcer mes compétences quant à la maîtrise d'outils informatiques.

AVANT-PROPOS

Dans le domaine de l'éducation, le débat autour des compétences semble depuis quelques années s'enrichir. L'ambiguïté du terme constitue une problématique qui tient en un mot. Tantôt les compétences sont désignées comme un niveau à atteindre dans les programmes scolaires, tantôt elles qualifient une nouvelle approche de l'apprentissage.

Dans le monde éducatif, le terme de compétences est apparu dans les années 1980 en raison des politiques linguistiques qui se sont développées par le conseil de l'Europe. La Belgique renforcera cette introduction du terme de compétences avec le décret « mission » qui avait pour but de réformer les programmes scolaires en les basant sur l'acquisition de compétences plus que de savoirs. C'est en 1990 que ce concept semble acquérir une visibilité internationale et prendre de l'ampleur à travers les pays de l'union européenne.

Cette introduction progressive du concept de compétence semble avoir trouvé racine à travers la complexification des exigences sociales actuelles. En effet, les savoirs traditionnels de base ne semblent plus suffisants pour affronter des situations sociales mais aussi professionnelles de plus en plus exigeantes. En ce sens, l'approche par compétence se centre sur une dimension réflexive qui ne se réduit plus seulement à la maîtrise d'aptitude ou d'habiletés destinées à satisfaire une tâche mais à bien d'autres caractéristiques.

L'approche par compétence, adoptée avec la rénovation du bac professionnel cuisine nous pousse à mener une réflexion autour de l'acquisition des compétences par les élèves. Plus précisément, il nous semble impératif d'étudier les compétences scolaires mais aussi professionnelles qui prépareront les travailleurs de demain.

Ce mémoire de recherche se centrera donc sur l'étude des compétences dans le domaine scolaire, plus précisément dans le domaine de l'hôtellerie-restauration. Le cheminement de notre réflexion nous mènera à la création d'outils à destination des enseignants qui auront pour but de valoriser la mise en place d'une approche par compétences.

SOMMAIRE

Introduction générale 8

Partie I - REVUE DE LITTERATURE 9

Chapitre 1 : Le baccalauréat professionnel cuisine 10

1) : L'historique du baccalauréat professionnel restauration 10

2) Baccalauréat professionnel en trois ans : une nouvelle organisation.....13

3) Baccalauréat professionnel en 3 ans : Une nouvelle démarche de l'équipe pédagogique.....17

4) Baccalauréat professionnel en 3 ans: une nouvelle articulation du référentiel 18

Chapitre 2 : L'éducation et les compétences 22

1) La naissance du socle de compétences : l'aboutissement d'une longue histoire 22

2) Le socle de compétences : un sujet controversé 23

3) Compétences : les origines 24

4) Des capacités aux Compétences.....26

5) Effets et limites de l'approche par compétences 32

6) La notion de situation d'intégration 34

7) Le concept de motivation intrinsèque et la contextualisation.....34

8) Le concept de motivation extrinsèque et le rôle de l'enseignant.....39

Partie II - Etude de terrain 42

Chapitre 1 : Présentation de la recherche 43

1) Echantillonnage de l'étude 43

2) Caractéristiques de l'échantillonnage professeurs : 44

3) Outils de recueil des données.....47

4) Méthodologie de construction 49

5) Le mode d'administration du questionnaire :.....51

6) La phase de pré test :.....52

Chapitre 2 : Analyse des résultats : 57

1) L'approche par compétences 58

2) La contextualisation.....62

3) RÉalisme professionnel.....68

Chapitre 3 : Interprétation des résultats : 73

1) L'approche par compétences : l'interdisciplinarité favorable à la perception de la finalitÉ des apprentissages.....73

2) La contextualisation : méthode de mobilisation et d'adaptabilité des ressources cognitives.....74

3) Approche par compétences et contextualisation : de la découverte À l'insertion professionnelle 76

Chapitre 4 : Vérification du système d'hypothèses.....77

Partie III - Du bilan de la recherche aux Préconisations Pédagogiques.....80

Chapitre 1 : Mise en place de l'approche par compétence et de la contextualisation 81

1) Intérêt de la démarche : 81

2) Mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire 83

Chapitre 2 : Présentation de plaquettes de situations professionnelle : restauration commerciale 89

1) Démarche de création de la plaquette restauration commerciale : Veille informationnelle autour du concept de restauration mis en œuvre 89

2) Contextualisation et description de la situation professionnelle :.....89

3) Traduction des informations trouvées en contexte.....91

4) Création du tableau de compÉtences de mise en situation professionnelle 92

5) Articulation des sÉances et interdisciplinarité 93

6) Grille d'Évaluation.....94

Chapitre 3 : Mise en place d'une sortie en restauration collective : TP déplacé 97

1) DÉmarche de crÉation et organisation de la sÉance de TP déplacés 97

2) Organisation de la démarche administrative.....98

3) Intentions pÉdagogiques et dÉfinition des compÉtences du contexte 99

4) RÉalisation et synthèse de la séance 100

Chapitre 4 : Synthèse de la méthodologie de l'approche par compétences et de sa mise en place 101

Chapitre 5 : Analyse critique du travail de recherche.....103

Conclusion générale.....105

Table des annexes.....107

Bibliographie.....131

liste des figures et schémas 138

Table des matières.....139

INTRODUCTION

L'approche par compétence s'est peu à peu installée dans les programmes scolaires français suite à un mouvement de réforme qui touche le monde occidental depuis ces dernières années. Les diverses lectures nous amènent à constater l'importance du terme « compétences » et les différentes interprétations qui en sont faite.

L'évolution de la société et la complexification des tâches induites ont entrainé un contexte de réflexion constant autour des processus d'apprentissage et de fonctionnement cognitifs. Ces axes de réflexion se sont généralisés au domaine de l'entreprise et de l'éducation.

Ce mémoire de recherche se scindera en trois parties. La première exposera le sujet de l'approche par compétences à travers l'étude de la littérature qui concerne ce thème. La seconde partie aura pour but d'étudier les représentations qui concernent l'approche par compétences en baccalauréat professionnel cuisine ainsi que sa mise en place. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous proposerons la mise en place d'une méthodologie permettant d'appliquer une démarche par compétences en présentant son organisation dans l'année mais également en exposant des exemples d'actions menées durant cette année de professeur stagiaire.

A travers la revue de littérature qui va suivre, nous nous concentrerons sur le concept de compétences en éducation. En premier lieu, nous étudierons la création du baccalauréat cuisine ainsi que sa rénovation. Nous aborderons par la suite la nouvelle organisation et démarche de ce baccalauréat professionnel cuisine. L'étude de cette nouvelle démarche, nous permettra d'amorcer notre sujet principal qui est l'approche par compétences en éducation. La deuxième partie de la revue de littérature nous éclaircira donc sur l'origine du courant de l'approche par compétences, sa définition ainsi que son application. Nous nous concentrerons sur la façon d'appliquer cette méthode pédagogique au domaine de la restauration et plus particulièrement à celui de la cuisine. Notre question de départ pourrait être exprimée ainsi: ***« Comment enseigner par compétences en baccalauréat cuisine par le biais de la contextualisation»***.

PARTIE I - REVUE DE LITTERATURE

Chapitre 1 : LE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL CUISINE

1) : L'HISTORIQUE DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL RESTAURATION

Dans cette première partie, nous allons nous intéresser à la création du bac professionnel restauration en 1998 ainsi qu'à sa rénovation en 2009 aboutissant au bac professionnel cuisine. L'enjeu de ce premier chapitre sera de cerner l'origine de la rénovation du bac professionnel ainsi que ses objectifs. Ce détour historique nous conduira à étudier dans un second temps la notion d'approche par compétences telle qu'elle a été introduite avec la rénovation du bac professionnel.

La structure des diplômes de l'hôtellerie restauration s'est profondément modifiée depuis les années 1990. En effet, La position de quasi-monopole du niveau V en 1985 avec 93,4 % des effectifs s'est progressivement érodée sur la période pour atteindre 71,1 % en 2005[2].

Même si la part des diplômes de niveau V domine largement dans cette filière, on constate que depuis 1995, les effectifs en bac professionnel, en BTS ainsi qu'en bac technologique sont croissants[3]. On constate qu'il y avait pour le domaine de la restauration une certaine coexistence de deux filières. L'une CAP-BP/MC, l'autre BEP-Bac pro. Cette étude nous montre que ces résultats semblaient cohérents avec la structure des emplois et les modalités de recrutement du secteur dans les années 2000. En effet, les titulaires de CAP cuisine étaient plutôt employés dans la restauration traditionnelle, débutant à des postes de commis tandis que les titulaires du BEP, plus polyvalents correspondaient aux besoins des chaines puisque le BEP faisait auparavant coexister deux domaines (cuisine et service). L'étude nous indique que ces derniers étaient facilement embauchés dans la restauration collective où les cuisiniers assument des fonctions de services et sont au contact direct des consommateurs.

---

[2] FLORIANI Céline, KIRSCH Jean-Louis, KOGUT-KUBIAK Françoise, MENABREAZ Michèle, PADDEU Josiane. Le baccalauréat professionnel: état des lieux avant la réforme. *Reflet*, Septembre 2009, n° 57, p.9 [en ligne]. Disponible sur <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Le-baccalaureat-professionnel-etat-des-lieux-avant-la-reforme> (consulté le 21-12-2014)

[3] IBID

Les bacs professionnels quant à eux trouvaient facilement place dans la restauration commerciale telle que la restauration de chaines en raison de la polyvalence du bac professionnel. Ce sont les diplômes comme les mentions complémentaires qui permettent aux jeunes d'avoir une approche plus spécialisée et les forment à de nouveaux métiers (cuisine allégée, mention organisateur de réception).
Le bac professionnel restauration fut créé rapidement. Il vu le jour en 1987[4] dans une logique d'élévation du niveau dans le secteur de la restauration. Cependant, à cette époque, la FNIH (Fédération Nationale de l'Industrie hôtelière) manifesta son attachement à une certaine polyvalence. C'est ainsi que la création du baccalauréat professionnel s'inscrit dans une démarche transversale puisqu'il englobe le champ des productions culinaires et du service.

Le contenu du Bac pro restauration se distingue des autres diplômes par la volonté d'inclure et de contribuer au développement des compétences en termes d'organisation de travail et de vente. En plus des changements majeurs apportés en termes de polyvalence, la création du bac professionnel restauration a eu un effet de levier faisant baisser les effectifs en CAP. En 1998, la rénovation du bac professionnel restauration se renforce face aux exigences du marché, répondant aux demandes croissantes de la restauration collective.

C'est plus tard que la polyvalence du Bac pro est remise en question. Les professionnels de la restauration sont insatisfaits du niveau des jeunes qui entrent sur le marché du travail. Le projet de rénovation du Bac professionnel en 3 ans se dessine et l'on parle de créer deux spécialités. Le cheminement semble donc s'orienter vers l'élaboration de diplômes plus spécialisés et moins portés sur la polyvalence entre le domaine de la cuisine et du service.

---

[4] FLORIANI Céline, KIRSCH Jean-Louis, KOGUT-KUBIAK Françoise, MENABREAZ Michèle, PADDEU Josiane. Le baccalauréat professionnel: état des lieux avant la réforme. *Reflet*, Septembre 2009, n° 57, p.14 [en ligne]. Disponible sur <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Le-baccalaureat-professionnel-etat-des-lieux-avant-la-reforme> (consulté le 21-12-2014)

Afin de répondre aux besoins de la profession et dans le but de préparer les jeunes à une meilleure entrée dans le monde du travail, c'est en 2009[5] que la « fusion » du BEP et du Bac professionnel va s'effectuer laissant place à un nouveau bac professionnel en trois ans.

Cette modification s'inscrit dans la réforme de la rénovation de la voie professionnelle. Les objectifs de cette rénovation sont multiples : lutter contre le décrochage scolaire, élever le niveau de qualification des jeunes sortant de l'école mais aussi revaloriser l'enseignement professionnel.

Ces modifications permettent à un élève de posséder un diplôme de niveau IV (type Baccalauréat Général) en 3 ans d'études, et d'être rapidement opérationnel à exercer un métier.

La volonté de l'Education Nationale est donc de proposer aux jeunes un parcours adapté au métier dans lequel ils ont ambition de s'orienter, avec une durée moyenne de 3 ans minimum. Ils souhaitent relever le niveau des diplômes[6], et faire baisser le nombre de jeunes qui exerce sans diplômes ou avec des diplômes inférieurs au niveau bac.

Mais, selon Aziz Jelab, *« Il y a quelque chose de paradoxal à dire d'un côté qu'il faut valoriser la voie professionnelle, et de l'autre, à être critique à l'égard d'une réforme qui « aligne » symboliquement le parcours en LP sur celui du lycée général et technologique »*[7]. En effet, cette réforme pousse les enseignants de collège à être plus attentifs à la continuité des apprentissages puisque le parcours rénové en 3 ans engage une plus forte scolarisation de la voie professionnelle et de ce fait une place plus importante accordée aux savoirs classiques ainsi qu'à la technologie. La suppression du BEP entraine de nombreuses interrogations en termes de déscolarisation et de réussite au diplôme. C'est ce que nous montre Aziz Jellab : *« En 2007, les taux de réussite en BEP et en baccalauréat professionnel avoisinaient les 75%. Est-ce qu'on aura autant de diplômés en bac pro 3 ans qu'en BEP 2 ans ? On peut penser que les LP « gagnent » en*

---

[5] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche.. Textes relatifs à la rénovation de la voie professionnelle. Ministère de l'éducation nationale, juillet 2009, p.7 [en ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid49114/brochure-textes-relatifs-a-la-renovation-de-voie-professionnelle.html >. (Consulté le 15-11-2014)

[6] *IBID*

[7] JELAB Aziz. Bac pro en 3ans : une opportunité mais bien des embûches. *L'actualité éducative*, septembre-octobre2009, n°475. [en ligne]. Disponible sur : <Bac pro en trois ans : une opportunité, mais bien des embûches>

image avec le bac pro (tous les LP offriraient un bac pro et partant, valoriseraient leur identité) et qu'ils parviendraient à résoudre le problème de la désaffection de certaines spécialités »[8]. Ces propos nous montrent que la principale crainte de la rénovation de la voie professionnelle est que la suppression du BEP risque d'accroitre le nombre de jeunes sortants de l'école sans qualifications et les abandons en cours de formation.

Après s'être concentré sur la rénovation de la voie professionnelle, nous nous proposons d'étudier l'organisation du bac professionnel en 3 ans à travers le chapitre suivant.

2) BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL EN TROIS ANS : UNE NOUVELLE ORGANISATION

Le bac professionnel spécialité restauration organisé auparavant en deux années de formation et qui s'inscrivait dans la continuité du BEP s'est vu remplacé par le baccalauréat rénové qui s'organise en trois ans. Le BEP devient une certification intermédiaire. Le diplôme du baccalauréat professionnel s'est donc vu scinder en deux domaines précis : Le baccalauréat professionnel *"cuisine"* et le baccalauréat *"commercialisation et services en restauration"* (CSR).

Dans ce mémoire de recherche nous nous intéresserons à la spécialité cuisine. Notre démarche semble tout autant transférable au baccalauréat service et commercialisation puis ce que seul le domaine et les contenus changent.
Nous avons étudié les modalités de confection des référentiels d'activité professionnelles afin de pouvoir cerner la démarche globale du baccalauréat professionnel cuisine. Le référentiel d'activités professionnelles du baccalauréat cuisine a subit certaines modifications que nous allons tenter d'expliquer dans les paragraphes suivants.

C'est la démarche générale du nouveau référentiel baccalauréat professionnel ainsi que l'approche pédagogique que nous allons analyser. Nous nous concentrerons essentiellement sur cet aspect et aborderons brièvement l'organisation horaire du baccalauréat cuisine puis ce que notre mémoire à pour volonté d'étudier la mise en place

---

[8] *IBID*

de l'approche par compétences en tant que stratégie pédagogique et ne se concentre pas seulement sur la nouvelle organisation horaire du baccalauréat professionnel cuisine.
Les deux années de formation auparavant réparties sur 51 semaines de formations se sont vues passées à 84 semaines. Les deux baccalauréats sont caractérisés par cinq pôles de compétences. Deux de ces pôles sont spécifiques à chaque domaine et trois autres sont communs aux deux référentiels. Ces derniers définissent la culture commune nécessaire à l'exercice du métier. Ce socle de connaissances professionnel à acquérir doit s'adapter à toute forme de restauration. *« Cette spécialisation affirmée à exercer soit la production culinaire soit celle des services dans toutes les formes de restauration positionne clairement ces deux baccalauréats dans l'offre des diplômes de niveau IV de la 17ème commission professionnelle consultative*[9]*. »*

-La maîtrise d'un socle commun de connaissances relatives à la restauration

Les futurs bacheliers doivent maîtriser un socle de culture générale qui leur permet de comprendre le contexte d'activité dans lequel ils seront amenés à exercer et d'adapter via la compréhension de contexte leurs décisions et pratiques professionnelle. Les enseignements généraux contribuent à cet objectif. Ainsi à travers des domaines tels que la gestion et les sciences appliquées, les élèves adoptent les savoirs et connaissances nécessaires à la résolution des futurs problèmes professionnels qu'ils rencontreront. Les enseignements professionnels mettent en perspective le réalisme du monde professionnel à travers des séances animées et coordonnées en équipes qui s'inspirent de la réalité du marché de la restauration.

– Une modification de la répartition des savoirs associés

Le changement majeur survenu avec la rénovation du baccalauréat professionnel cuisine se trouve au niveau de la répartition des enseignements des disciplines de sciences appliquées, gestion et technologie qui se traduisent en savoirs associés dans le référentiel. En effet, dans l'ancien référentiel du baccalauréat professionnel restauration les savoirs associés étaient présentés en annexe et n'étaient pas directement inclus dans les pôles d'activité. Cette nouvelle organisation témoigne de la volonté de mise en corrélation des

---

[9] BECKER Marie-Josèphe, KIRCHMEYER Ginette, MENANT Dominique, POLETTI Lucette. Guide d'accompagnement des baccalauréats professionnels « cuisine » et « service et commercialisation ». juin 2012, p.3[en ligne]. Disponible sur http://www.hotellerie-restauration.acversailles.fr/IMG/pdf/Guide_evolutif_accompagnement_pedagogique-Bac_Pro_Cuisine_et_CSR_Version_27_11_2012.pdf>. (Consulté le 15-10-2014)

enseignements généraux avec les enseignements professionnels. Nous étudierons cet aspect de plus près en détaillant les différents types de savoirs dans la partie suivante.

– Une nouvelle organisation des évaluations

Nous pouvons constater un autre changement majeur qui s'est opéré avec la rénovation du baccalauréat professionnel, c'est l'organisation des modalités d'évaluations. Les épreuves se déroulent sous forme de CCF (contrôle en cours de formation). Le CCF a pour objectif de mettre en œuvre des situations d'évaluations lorsque les acquis de la formation sont suffisamment significatifs. Ce sont les formateurs qui évaluent les élèves au moment où ils estiment qu'ils ont le niveau requis ou qu'ils ont bénéficié des apprentissages nécessaires à l'acquisition des compétences. Une première évaluation est réalisée durant l'année de première, il s'agit de la certification intermédiaire que nous présentons dans les lignes ci-dessous.

Le BEP considéré auparavant comme un diplôme reconnu sur le marché du travail est désormais devenu une certification intermédiaire. La volonté de la non suppression du BEP s'explique par une lutte contre le décrochage scolaire et par l'ambition d'élever le niveau de qualification des jeunes. La certification intermédiaire *« permet à un candidat qui échouerait au bac professionnel de sortir avec une qualification. L'élève bénéficie au cours de sa formation d'un accompagnement personnalisé qui vise à éviter le décrochage et obtenir le bac professionnel au terme du cursus»*[10].

L'évaluation de cette certification intermédiaire est réalisée à la fin du premier semestre de la classe de première, c'est-à-dire la deuxième année de formation des élèves. Ce diplôme permet d'apprécier l'acquisition des compétences intermédiaires de chaque élève. Il se déroule sous la forme d'une mise en situation concrète et regroupe deux épreuves : une de technologie professionnelle, sciences appliquées et gestion et une de pratique professionnelle. Les modalités écrites et pratiques sont à organiser avec les thèmes vus au cours de la formation.

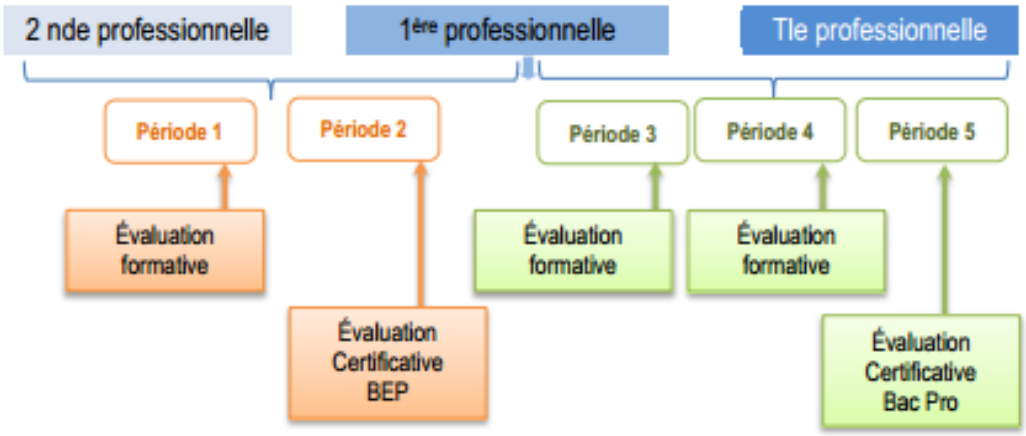
– Une refonte de l'organisation des périodes de formation en entreprise

[10] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : *Séminaire « rénovation de la voie professionnelle : présentation du baccalauréat professionnel en trois ans »* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45844/reponses-aux-questions-posees-lors-du-seminaire.html#certification > (Consulté le 05/05/2014)

Les vingt-deux semaines de périodes de formations en entreprises doivent respecter les conditions présentées dans l'article 6 du bulletin officiel du 12 février 2009[11] *« La répartition annuelle de ces périodes relève de l'autonomie des établissements. Cependant, la durée globale de la PFMP ne peut être partagée en plus de six périodes et la durée de chaque période ne peut être inférieure à trois semaines. »* Sur la totalité de ces semaines, quatre d'entre elles sont à prévoir en restauration collective.

L'articulation des périodes de formation en entreprise est présentée sur le schéma ci-dessous. Nous nous appuyons sur les ressources du site de l'académie de Versailles[12].

Figure 1) Répartition des périodes de formation en milieu professionnel



Source: Académie de Versailles [12]

On peut donc se rendre compte grâce à ce schéma, que les périodes en entreprises font l'objet d'une évaluation formative ou certificative durant les trois années de formation.

Les deux périodes de formation en entreprise de première et de terminale professionnelle donnent lieu à une évaluation certificative qui rentre en compte dans l'obtention du diplôme intermédiaire (BEP) ou du bac professionnel.

On constate, lorsqu'on lit les grilles d'évaluation que les compétences opérationnelles sont évaluées à travers des grilles similaires pour tous les stages. Les techniques restent

---

[11] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel spécial du 19 février 2009*.[En ligne] Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid23841/mene0900061a.html> (Consulté le 05/05/2014)

[12] Centre de ressources nationales hôtellerie- restauration. « *Organisation des périodes de formation en milieu professionnel* ».[En ligne] Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Organisation_et_suivi_des_Periodes_de_Formation_en_Milieu_Professionnel_juin_2012.pdf> (Consulté le 05/05/2014)

donc perfectibles à travers l'évolution des périodes de formation en entreprise. La période de découverte qui se déroule en seconde professionnelle est une évaluation de savoir être. Les autres périodes de formation en entreprise sont basées sur l'évaluation progressive des compétences et des techniques culinaires.

Après s'être concentré sur les modalités organisationnelles du baccalauréat professionnel cuisine, nous décidons d'aborder l'étude de la nouvelle démarche pédagogique de ce diplôme. C'est ce qu'il nous semble important de détailler afin de comprendre l'approche de ce diplôme et de cerner quelles stratégies les enseignants devront adopter. Nous étudierons donc dans un premier temps les recommandations en termes d'enseignement pour ensuite glisser sur les rubriques du référentiel en étudiant ses caractéristiques.

3) Baccalauréat professionnel en 3 ans : Une nouvelle demarche de l'equipe pedagogique

Il semble important de commencer cette partie en appuyant les conditions de mise en œuvre du baccalauréat professionnel d'un point de vue de la stratégie à adopter par les enseignants.
La stratégie de la formation doit s'appuyer sur la globalité d'une réflexion de l'équipe pédagogique. Elle doit prendre en compte l'évolution du marché de la restauration. Pour ce faire l'équipe pédagogique doit favoriser l'enseignement mutualisé. Nous entendons par cela que les enseignements, qu'ils soient généraux ou professionnels doivent être sans cesse en lien. Un travail commun et mutuel doit donc être réalisé par l'équipe.

Les planifications des enseignements et des temps de formation doivent être construits de manière transversale par le biais d'un Programme Prévisionnel de Formation (PPF) réfléchis par l'ensemble de l'équipe éducative. Les professeurs de sciences appliquées, de gestion mais aussi de technologie dans la valence inversée devront se concerter afin de lister tous les thèmes étant en liens. Notons que des enseignements tels que le français ou bien les mathématiques peuvent absolument prendre place dans le programme prévisionnel de formation. Chaque enseignement doit être en lien avec la réalité professionnelle étudiée sur le terrain par le biais des travaux pratiques mais aussi des stages

Au niveau des stratégies à mettre en œuvre, il est essentiel de prévoir une différenciation de l'accompagnement apporté aux élèves au niveau de l'acquisition des compétences. De plus les stratégies pédagogiques doivent être diversifiées en mettant en œuvre des travaux individuels mais aussi des travaux de groupe. Il faut veiller à développer et encourager l'utilisation des TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement) par les apprenants. *« Ces démarches contribuent au développement de l'autonomie de chaque apprenant »*[13].

4) BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL EN 3 ANS: UNE NOUVELLE ARTICULATION DU REFERENTIEL

Le passage d'un cursus de formation basé sur les quatre années à un enseignement condensé en trois ans implique d'enseigner un contenu pertinent et proche de la réalité. Ce contenu doit donc refléter la réalité économique des entreprises de restauration. Il doit englober toutes les formes de restauration afin d'avoir une approche globale du métier. Le baccalauréat professionnel a pour but l'insertion professionnelle des jeunes dans la totalité des secteurs de la restauration. C'est pourquoi les formations doivent proposer des *« contenus attractifs, alternatifs, évolutifs et impliquant* [14]» et non plus se focaliser sur des compétences purement techniques et décontextualisées.
La lecture des différentes rubriques du référentiel présentées dans les parties suivantes nous permettra d'aborder les «*fonctions* » vocable utilisé ultérieurement pour en venir aux « *pôles d'activité professionnelles* » désormais employé.

Les référentiels de certification se fondent sur les compétences spécifiques et caractéristiques à maîtriser. « *Ils s'inscrivent dans le principe de savoirs en action à mobiliser dans des mises en situation »* [15].La démarche adoptée avec ce nouveau référentiel part de l'analyse de la situation de travail puis définit ensuite les compétences nécessaires à sa mise en œuvre. L'entrée ne se fait donc plus par les savoirs ni par les

---

[13] BECKER Marie-Josèphe, KIRCHMEYER Ginette, MENANT Dominique, POLETTI Lucette. Guide d'accompagnement des baccalauréats professionnels « cuisine » et « service et commercialisation ». juin 2012, p.3[en ligne]. Disponible sur http://www.hotellerie-restauration.acversailles.fr/IMG/pdf/Guide_evolutif_accompagnement_pedagogique-Bac_Pro_Cuisine_et_CSR_Version_27_11_2012.pdf>. (Consulté le 15-10-2014)
[14] *IBID*
[15] *IBID*

compétences comme cela se faisait auparavant mais bien par les activités. Afin d'éclaircir ces propos nous nous proposons d'étudier les différentes rubriques du référentiel et leurs articulations.

A la différence de l'ancien référentiel, les savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir être) sont ancrés et se basent sur des situations professionnelles concrètes. Ces deux colonnes complètent ces blocs de compétences. Il s'agit des savoirs associés. L'une de ses deux colonnes aborde le contenu des savoirs tandis que l'autre définit ce qui est attendu pour la réalisation des compétences acquises. Ces savoirs, que l'on pourrait nommer des *« savoirs en action* [16]» relèvent non seulement du champ professionnel mais aussi des enseignements généraux.

L'apprentissage d'une compétence opérationnelle peut nécessiter des étapes intermédiaires, elles ne sont pas figées et dépendent de l'apprentissage de chacun. Chaque compétence opérationnelle est contextualisée par des conditions de réalisations.

Les conditions de réalisation ou « ressources » répertorient les équipements, matériels ou ressources documentaires dont l'élève a besoin en fonction des acquis et des étapes de la progression. Elles sont ensuite caractérisées par des indicateurs de performances qui sont des outils de mesure de son degré d'acquisition. Ces indicateurs permettent d'évaluer d'un point de vue qualitatif le travail de l'élève. Ce sont des limites de connaissances qui définissent ce qui est attendu pour réaliser ou justifier une compétence acquise.

Tableau 1 : les différents types de savoirs

Type de savoir	Les savoirs théoriques	Les savoirs procéduraux
Finalité du savoir	**Compréhension de la réalité :** « appréhender le réel, le comprendre et l'exprimer ». -Non liés à l'action -Abordé en classe (technologie)	**Investissement du savoir théorique dans l'action** : « structuration des activités » -Liés à l'action -Enseignement liés aux activités professionnelles.
Indicateur du savoir :	➢ **Niveau d'information :** « Appréhension d'une vue d'ensemble d'un sujet » ➢ **Niveau d'expression** : « acquisition de moyens d'expression et de communication »	➢ **Niveau de maîtrise de l'outil** « Acquisition des procédés, maîtrise d'un savoir-faire » ➢ **Niveau de maîtrise méthodologique** « Maîtrise d'une méthodologie générale en vue d'organiser et d'assembler les éléments d'un sujet.

[16] *IBID*

La notion de savoirs actions ou savoirs procéduraux viens du courant théorique de Gérard Vergnaud lorsqu'il aborde la *« conceptualisation de l'action »*[17] (Astolfi, 2004, p.200). Cette idée de conceptualisation de l'action englobe plusieurs sens. Elle témoigne que des concepts sont mobilisés à travers l'action mais également que d'autres sont créés à partir de l'expérience. Elle signifie également que lorsque l'individu est amené à traiter des situations qui se ressemblent et qui sont proches, il met en place un processus comparatif qui *« permet d'identifier une structure conceptuelle commune à ces situations »* (Astolfi, 2004, p.196). En d'autres termes, en répétant des situations proches et en investissant des savoirs y étant liés, l'individu donne du sens à son apprentissage.

Vergnaud, (cité par Astolfi, 2004, p.200) qui s'inscrit dans la perspective piagétienne aborde la *« fonction adaptative de la connaissance »*. Pour lui la connaissance sert à agir et à s'adapter au milieu. *« C'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert un sens »*. (Astolfi, 2004, p.200)

Ces propos permettent de comprendre qu'un savoir théorique ne peut être directement mobilisable dans l'action et que le sujet doit reconstruire et réinvestir les concepts qu'il aura acquis à travers la répétition successive de situations spécifiques. La psychologie cognitive se positionne dans le même sens : les connaissances d'un expert s'organisent en fonction des contextes ou elles trouvent leur pertinence et en fonction du but à atteindre. Bastien (cité par Astolfi, 2004, p.200) considère que le souci principal de l'enseignement concerne *« le passage d'une organisation rationnelle des connaissances à une organisation fonctionnelle grâce aux situations problèmes à résoudre »*.

Après s'être penché sur l'historique du bac professionnel ainsi que l'étude de sa mise en œuvre à travers la description de son organisation mais aussi de sa démarche pédagogique, il nous semble important d'aborder le concept de compétences en éducation. Ce concept fera l'objet de notre seconde partie dans laquelle nous présenterons le socle de connaissance et de compétences ainsi que le contexte d'émergence des compétences en éducation.

Nous étudierons par la suite le terme de compétences plus en détail en le confrontant à celui de capacité. Cette partie aura pour but de cerner les enjeux de l'approche par compétence. Nous étudierons la façon de mettre en œuvre cette approche par compétences en hôtellerie restauration à travers la contextualisation.

Enfin, nous exposerons quels effets pourrait avoir l'approche par compétences sur les élèves de baccalauréat professionnel.

1) LA NAISSANCE DU SOCLE DE COMPÉTENCES : L'ABOUTISSEMENT D'UNE LONGUE HISTOIRE

C'est au cours de l'année 1945[18], durant la libération que l'on peut constater la construction d'un premier socle commun. Grâce à la publication de Paul Langevin, physicien et d'Henri Wallon, psychologue, un premier plan qui avait pour objectif la démocratisation de l'école et l'égalité des chances se met en place. Ce plan Langevin-Wallon, même s'il n'a pas abouti, a favorisé de véritables améliorations vis-à-vis de la diffusion de la culture générale. La nouvelle organisation de l'école devait permettre le perfectionnement continu du citoyen et du travailleur.

Les prémices en termes de socle commun ont été poursuivies par la loi Haby en 1975 au moment de la réforme du collège. La volonté de créer un « collège pour tous » devait permettre l'accès au collège au plus grand nombre et de ce fait, homogénéiser les connaissances. Mais cette compression des années d'enseignement à induit quelques critiques telles que le nivèlement des niveaux vers le bas, l'uniformisation des programmes et le manque de soutiens aux élèves en difficultés.

C'est avec la loi Jospin, en 1989, que ces aspects semblent se renforcer avec la constatation de l'échec de la maîtrise des exigences fixées par les programmes. Louis Legrand, professeur en sciences de l'éducation suggère quelques évolutions pédagogiques pour remédier à cette dépréciation du niveau. Plusieurs évolutions éducatives voient le jour : programmes nationaux adaptés aux situations locales, mise en place de tutorat envers les élèves, amélioration du travail en équipe, développement de la pédagogie différenciée… Dans les années 1990, les textes de loi concrétisent cette évolution en mettant en avant une logique de fixation des savoirs à faire acquérir aux élèves à la fin de la scolarité obligatoire.

[18] RAULIN Dominique. *Le Socle commun des connaissances et des compétences.* Paris : Edition Hachette Education, 2008, p.12-28.

La loi Fillon du 23 avril 2005 qui comporte le plus de nouveauté. Elle étudie pour la première fois depuis les lois Jules Ferry, les contenus d'enseignements et ne traite plus seulement d'aspects administratifs ou de méthodes pédagogiques. Elle donne suite au rapport de Claude Thélot, président de la commission nationale pour l'avenir de l'école qui affirmait la nécessité de définir un socle commun de connaissance et compétences pour la fin de la scolarité obligatoire. L'article 9 du 23 avril 2005[19], dite la loi Fillon définit le socle de compétence comme *« un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »*.

Le haut conseil de l'éducation rédigera des recommandations qui comporteront les sept compétences suivantes :

- « maîtrise de la langue française ;
- pratique d'une langue vivante étrangère ;
- compétences de base en mathématique, culture scientifique et technologique ;
- maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- culture humaniste ;
- compétences sociales et civiques ;
- autonomie et initiative ».

2) Le socle de compétences : un sujet controverse

Comme nous l'avons vu, la mise en place d'un socle commun doit permettre de répondre à une nécessité de définir clairement tout ce qu'un jeune doit savoir et savoir-faire afin d'appréhender sa futur vie d'adulte, quel que soit son orientation professionnelle. Mais, selon Perrenoud (2008, p.209), *« le socle plane à un niveau d'abstraction, qui ne prend pas en compte la réalité de la vie des gens »*. S'il favorise la diffusion de connaissances

[19] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Le socle commun de connaissances et de compétences.*[en ligne]. Disponible sur : < http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-compete nces.html>. (Consulté le 29/04/2014).

nécessaires à la vie en société, sa rédaction figée ne semble pas considérer les moyens qui sont nécessaires pour affronter les évolutions de la société.

De nombreux acteurs de la recherche pédagogique tel que François AUDIGIER et Nicole TUTIAUX GUILLON (2008, p.16) se demandent si la mise en place d'un socle commun n'a pas été adopté dans un souci de ne pas exclure le système scolaire français d'un mouvement de réforme des programmes qui touche le monde occidental.

Enfin, une autre critique semble ressortir chez de nombreux auteurs. Il s'agit de l'évaluation des compétences. En effet elle est *« plus critériée que normative »*[20] et ne peut se limiter à un simple contrôle de conformité. La standardisation des évaluations connue auparavant laisse place à des évaluations sur mesure, conçues selon le niveau de chaque élève.

3) Compétences : les origines

Le courant de l'approche par compétences semble être issu du taylorisme et de l'organisation rationnelle du travail prônée par Frederick Winslow Taylor[21]. C'est dans les années 1960 qu'elle s'impose aux Etats Unis et se diffuse dans le monde de l'éducation. Ce modèle sera ensuite repris par le Royaume-Unis, la Suisse et la Belgique qui souhaitent à travers cette approche repenser leurs systèmes éducatifs. Ainsi, l'influence de l'approche par compétences s'est propagée au niveau des programmes d'études dans presque tous les pays occidentaux. On se centre désormais plus sur la démonstration du savoir que sur le savoir pur. Les connaissances se voient donc substituées pour laisser place aux compétences.

Wittorski nous explique que si la notion de compétence occupe une place aussi importante aujourd'hui c'est qu'elle tend à se substituer à la notion de qualification. *« On observe*

---

[20] REY Olivier. *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences clés.* Rencontres du Centre académique de la formation continue de Nantes, Mars 2009 [en ligne]. Disponible sur <http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/O_Rey_Diaporama_24mars09.pdf> (consulté le 29/04/2014)

[21] BOUTIN Gérard, « *L'approche par compétences en éducation, un amalgame paradigmatique* ».Connexions 1/2004 (n°81), p.25-41. [En ligne] Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

de la part des entreprises, une modification dans la définition des postes de travail, dans les grilles de classification et dans les modes de recrutement. Les définitions de postes sont plus floues et les descriptions d'activités plus larges »[22]. Cela s'explique par un abandon d'un modèle ou les tâches sont définies précisément. De plus cette transition lutte contre ce que l'on nomme *« la prévisibilité des comportements humains* ».[23] Les annonces de recrutements recherchent des compétences plus générales et abandonnent volontiers les qualifications qui *« norment et figent la réalité là où on demande de l'adaptabilité.»*[24] On comprend donc que c'est désormais la flexibilité et l'adaptabilité qui sont mises en avant.

Dans le domaine professionnel, le terme compétence s'est vu entrer en opposition avec le terme qualification, nous l'avons cité plus haut. L'obtention d'un poste de travail résultait de la possession d'une qualification. Plus précisément, à la possession *« d'un savoir-faire et de technique ayant fait l'objet d'une formation officielle et reconnue »*[25]. Les dirigeants d'entreprise ont longtemps déploré l'écart entre les formations dispensées en milieu scolaire et le réalisme professionnel. Les formations, selon eux ne permettaient pas d'affronter des situations de travail en constante évolution. La conjoncture économique est venue renforcer cet effet avec notamment les évolutions technologiques. D'une vision globale, le monde du travail est passé à une vision plus individualiste des travailleurs. Une variable plus personnelle est apparue, complétant la possession d'une simple qualification. Les capacités singulières que possède l'individu du fait de son histoire personnelle ou professionnelle lui permettent de répondre à des situations inédites. C'est ce que l'on nomme les compétences. Afin de savoir gérer une situation complexe, il faut ajouter à la formation l'expérience.

---

[22] WITTORSKI Richard, *« De la fabrication des compétences »*. Education permanente : Paris : Documentation française, 1998, n° 135, p.57-69. [En ligne]. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>. (Consulté le 29/04/2014)

[23] *IBID*

[24] *IBID*

[25] IBID

Une compétence doit donc être

- **adaptable** : dans un domaine donné, l'individu peut affronter une situation inattendue ;
- **Singulière** : la compétence ne peut être séparée de la personnalité de l'individu, de son histoire de vie ;
- **Imperceptible** : Elle dépend de l'activité réussie, de ses effets ;
- **Complexe :** ce n'est pas la possession des savoirs que l'on juge mais la façon de mobiliser ces savoirs afin de répondre à une situation en constante mouvance.

En milieu scolaire, le caractère de la compétence est nettement différent. On se concentre sur la façon de rendre un individu compétent. La définition se trouve donc standardisée. Il s'agit de construire des compétences et d'exprimer d'une manière communicable en quoi elles consistent et quels indicateurs observables permettront de définir leur acquisition.

Contrairement au domaine professionnel, les compétences prennent l'apparence de procédures relativement « standardisées et stéréotypées ». Mais ce qui importe c'est la façon de mobiliser ces procédures afin de les adapter à des situations différentes. Cette divergence retrace les difficultés et les tensions qu'à éprouvé et qu'éprouve encore le monde de l'éducation dans la définition de la compétence. Une nébuleuse réside entre certaines volontés : standardiser les compétences en précisant explicitement les procédures à exécuter ou conduire les élèves à répondre à des situations inédites en stimulant une forte initiative du sujet.

4) Des capacités aux Compétences

Après s'être penché sur l'origine des compétences, il nous semble important d'étudier et de mettre en confrontation deux concepts qui se trouvent étroitement liés, celui de capacité et celui de compétences.

Le besoin de définir clairement les notions de capacités et de compétences semble donc nécessaire afin d'appréhender la signification que prend le terme de compétences dans

les textes officiels mais aussi le sens qu'il comporte lorsqu'on l'emploi dans la méthode de l'approche par compétence mise en œuvre dans le référentiel du bac professionnel.

4.1 Définition des capacités :

Selon PORCHER et LETEMPLIER (2003 p. 14), une capacité *« c'est un ensemble d'aptitudes que l'individu met en œuvre dans différentes situations… »* Pour DOUILLACH, CINOTTI et MASSON (2002, p.69), une capacité est une *« activité mentale ou un fonctionnement interne ni observable, ni évaluable qui recouvre un ensemble de compétences quantifiables : capacité à gérer ou à concevoir par exemple »*. La définition du dictionnaire de pédagogie fournis la définition de MEIRIEU[26] qui ajoute qu'une capacité est attachée à un contenu. En effet un élève peut avoir une capacité à analyser quelque chose mais celle-ci doit être attachée à un contenu : analyse d'un texte, d'une formule, d'une illustration… Une capacité s'exprime par un verbe d'action. Elle garde un caractère très général et évolutif. C'est en fait l'aptitude ou l'habileté à accomplir quelque chose.

GERARD[27] nous permet de constater que les capacités sont reliées à trois grands domaines qui les détermine : le domaine des connaissances (compréhension, application), le domaine de l'affect (réceptivité) et enfin le domaine du psychomoteur (dextérité, réflexe).

Ces capacités se scindent en trois sous-groupes de capacités (Douillach, Cinotti, Masson, 2002, p. 69) :

- les capacités générales, fondamentales : capacités à s'organiser ;
- les capacités spécifiques ou liées à une discipline : capacité à animer une équipe ;
- les capacités transversales impliquant plusieurs champs disciplinaires capacités à communiquer.

[27] BIEF. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens* [en ligne]. Disponible sur <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=107>. (Consulté le 29/04/2014).

GERARD ajoute que *« si un grand nombre de capacités développées dans l'enseignement sont des capacités cognitives, il ne faut pas oublier les capacités gestuelles (psychomotrices), et les capacités socio-affectives »*.[28]

Le développement d'une capacité est donc réalisable et possible de tous. Toute personne est donc en mesure de développer des capacités à son propre rythme et d'apprendre à les mettre en lien avec des contenus différents les uns des autres.

Les capacités sont transversales, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées dans plusieurs disciplines et évoluent. Prenons l'exemple de la capacité de synthèse pour expliquer le caractère évolutif de ces dernières. Pour synthétiser un texte, il faut être capable de le lire mais aussi de le comprendre et enfin de rechercher et d'organiser les arguments les plus importants pour aboutir à une synthèse. On comprend donc qu'une capacité englobe plusieurs autres capacités.

Ce qui distingue véritablement la capacité de la compétence c'est que cette première se développe selon l'axe du temps ou *« axe des situations »*[29]. Les capacités, au contact de l'environnement, des contenus ou d'autres capacité se combinent entre elles et *« produisent de nouvelles capacités qui seront de plus en plus opérationnelles »*[30]. Par exemple, la capacité à effectuer une négociation est liée à celle de communiquer qui elle-même dépend de la capacité de parler et d'écouter.

Enfin, autre aspect qui permet de distinguer une capacité d'une compétence c'est le fait qu'une capacité est non évaluable. On peut évaluer la mise en œuvre d'une capacité mais on ne peut pas évaluer son niveau de maîtrise. Les capacités spécifiques, qui sont en fait des capacités liées à une professionnalité recouvrent un ensemble de compétences quantifiables.

Après avoir décrit et étudié la notion de capacité, nous allons étudier le terme de compétence. Nous mettrons ces deux termes en parallèle afin de cerner les caractéristiques des compétences par rapport aux capacités.

---

[28] *IBID*

[29] BIEF. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens* [en ligne]. Disponible sur <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=107>. (Consulté le 29/04/2014).

[30] *IBID*

4.2 Définition des compétences

Le décret « Mission» du 23 septembre 1997[31] définit la compétence comme *« l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »* Perrenoud (1997, p.7) quant à lui définit la compétence comme *« une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas »*. Quand à LE BOTERF[32] *« la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données. »* A travers ces trois définitions, trois éléments constitutifs de la notion de compétences ressortent. Elle englobe un ensemble de savoirs ou ressources cognitives, elle dépend de la mobilisation de ces ressources et s'exprime dans une famille de situations ou un contexte donné.

Pour mettre en œuvre les compétences il faut donc mobiliser un certain nombre de ressources en termes de savoir. C'est ce que Perrenoud (1997, p7) nomme les *« ressources cognitives »*.

Tableau 2 : Construction d'une compétence

Construction d'une compétence	
Ressources cognitives	« représentations de la réalité, construites et engagées grâce à l'expérience et aux formations » (Perrenoud, 1997, p.7) -connaissances, savoir d'expériences, automatismes, savoirs faires, capacités.
Mobilisation des ressources cognitives	Mise en relation des ressources cognitives avec une situation.
Famille de situations :	Rapprochement des savoirs acquis à l'école avec une situation concrète et réelle.

[31] Centre de documentation administrative. Décret du définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. [en ligne]. Disponible sur< http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_002.pdf> (Consulté le 29/04/2014).

[32] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche : Pour aller plus loin sur la notion de compétences. *Competice.* [En ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>. (Consulté le 29/04/2014).

– La compétence mobilise un ensemble de ressources cognitives.

Le premier terme englobe les savoirs acquis lors de formations scolaires. Elles sont renforcées par les expériences professionnelles. De ce point de vu, les compétences se rapprochent des capacités. Toutes deux mobilisent un ensemble de ressources.

– La compétence dépend de la mobilisation de ces ressources

L'action permettant la construction des compétences témoigne bien que la compétence n'est en rien une pure et simple mise en œuvre « rationnelle » des connaissances. La mobilisation de ressources ne se fait pas *« gratuitement »*. Comme le souligne Perrenoud (1997, p.8) c'est donc la *« capacité de mobiliser ces schèmes de connaissances à bon escient, en temps réel et au service d'une action efficace »*. Ces schèmes semblent se construire grâce à des entrainements, des répétitions de situations, des expériences renouvelées, et ces actions ne sont pertinentes que lorsqu'elles mobilisent la réflexivité du sujet et sa capacité analytique.

La mobilisation des ressources se trouve donc efficace lorsque ces dernières peuvent êtres réinvesties dans des activités contextualisées. C'est à partir de là qu'elles prendront un caractère fonctionnel. En ce sens, ROEGIERS témoigne de la fonction sociale des compétences. *« La compétence est donc finalisée : elle a une fonction sociale, une utilité sociale, l'expression "fonction sociale" étant prise dans le sens large du terme, dans le sens de "porteur de sens" pour l'élève »*[33] Nous pouvons donc considérer que les ressources que mobilise l'élève, lorsqu'il réalise une production, une action, qu'elle soit de l'ordre d'une pratique scolaire ou d'une activité quotidienne doivent refléter un caractère significatif pour lui et ainsi répondre à une question de sens quant au réinvestissement de celles-ci.

ROEGIERS, en réponse au besoin de réinvestissement des ressources cognitives que nous avons présenté dans les lignes ci-dessus, témoigne du *« caractère limitatif de la compétence dans l'enseignement secondaire et supérieur »*[34]Il se pose la question de l'enseignement par compétence et de sa démarche. Il expose la nécessité de trouver un équilibre entre un enseignement «généraliste » qui s'axerait sur l'acquisition de connaissances et capacités et un enseignement plus opérationnel basé sur l'acquisition de

---

[33] BIEF. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens* [en ligne]. Disponible sur <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=107>. (Consulté le 29/04/2014).
[34] *IBID*

compétences. Cet enseignement, plus opérationnel, se centrerais sur la question de sens envers les connaissances et les capacités et du réinvestissement de celles-ci dans des pratiques sociales ou professionnelles.

Pour rapprocher cet apport théorique de notre domaine, nous pouvons prendre comme exemple l'acquisition de connaissances axées sur l'hygiène, dispensées en sciences appliquées et la capacité de construire un plan de nettoyage et de désinfection durant les séances de technologies par exemple. Ces deux apprentissages, pour avoir un caractère significatif, devront être rapprochés de la pratique professionnelle, en étant réinvestis dans les séances de technologie culinaire. Il s'agirait par exemple de faire appel à des notions d'hygiène afin de construire un plan de nettoyage de désinfection pour un hachoir à viande car l'élève occupe un poste de responsable dans un établissement qui confectionne des burgers et qu'il est en charge du nettoyage et de la désinfection du matériel.

- La compétence est liée à une famille de situation

Enfin, il semble important de souligner que les connaissances et leurs mobilisations doivent êtres rapprochées de *« famille de situations »* (Perrenoud, 2000), proche de la réalité pour prendre sens. Le dernier élément qui compose la compétence est donc le contexte dans laquelle cette dernière s'exprime. Si les compétences ne peuvent pas s'enseigner directement, les savoirs, eux, sont des ressources qui permettent d'accéder à la formation des compétences. Ainsi, ces savoirs doivent être reliés aux problèmes qu'ils permettent de traiter, sous une approche contextuelle plutôt que d'être détachés des usages auxquels ils seront reliés. La pédagogie par objectif appuyais déjà ce lien en insistant sur le fait que *« l'important n'était plus ce que devais savoir l'apprenant, mais ce qu'il devait savoir-faire avec ce qu'il savait »*. (Bosman, 2000, p.9).

La mobilisation des ressources est donc faite par rapport à une famille de situations bien déterminées. Nous allons expliquer nos propos à travers un exemple simple. La compétence exposer un oral sur la qualité lors d'un cours de dernière année d'enseignement supérieur ne sera pas la même qu'exposer un oral lors d'une conférence sur la qualité lors d'une formation du personnel. Ces deux exposés répondent à des exigences différentes car les paramètres de la situation finale sont différents (importance

des informations, diversité du public, fonction différente : présentation/formation). Le degré de compétence peut donc varier en fonction des contextes dans laquelle elle se développe. Il en va de même que l'on peut être compétent pour exposer un sujet sur la qualité mais qu'on ne pourra pas exposer un sujet sur l'organisation du personnel au sein d'une structure.

Face à ces propos, ROEGIERS nous éclaire : « Alors que, pour les capacités, c'est en recherchant la variété de contenus la plus grande possible, sans limite aucune, que l'on va développer une capacité donnée, il en va autrement pour une compétence : pour développer une compétence, on va restreindre les situations dans lesquelles l'élève sera appelé à exercer la compétence[35] ». C'est donc à ce moment-là que va apparaître la notion de famille de situation. *Une famille de situation est selon CRAHAY est « un ensemble de tâches ou de problèmes qui partagent en commun le fait d'être résolus par une ou un ensemble spécifié de) procédure(s) spécifique(s) et ceci, quelles que soient les caractéristiques de surface ».*

L'élève sera donc soumis à une multitude de situations mais ces situations seront limitées. Ces familles de situations ne doivent être trop restreintes car s'il n'existait qu'une famille de situations, l'exercice de la compétence ne serait alors que reproduction pure et simple. Elles ne doivent pas être non plus trop larges car cela ne permettrait pas de fixer la compétence d'un individu. Nous allons désormais aborder les limites de cette approche.

5) EFFETS ET LIMITES DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES

La notion de compétence semble refléter à travers les textes éducatifs de nombreux avantages liés à la définition même des compétences comme étant une capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches. Mais cette notion entraine aussi de nombreuses divergences.

Il semblerait que la définition des compétences, en faisant référence à une tâche « *évite la décomposition et la perte de sens » (*REY, 2012, p.160).

Les compétences sont définies à différents niveaux. Il y a en effet des compétences « *très globales* » et des compétences *« très partielles »*. On peut ainsi rapprocher des compétences à un métier, comme les compétences d'un cuisinier et il s'agira dans ce cas

[35] BIEF. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens* [en ligne]. Disponible sur <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=107>. (Consulté le 29/04/2014).

de la disposition à accomplir des tâches qui répondent à la globalité d'une profession. Ces compétences peuvent être découpées en taches inférieures. C'est ainsi que pour le métier de cuisinier, on peut prendre l'exemple de la compétence « effectuer une mise en place », cette *« macro compétence »* peut être affinée en *« micro compétence »* qui seront par exemple : réaliser les préparations préliminaires, tailler les légumes… On peut donc lire à travers cet exemple que les compétences globales se scindent en sous compétences qui renvoient à des tâches partielles.

Cependant ce découpage comporte certaines limites : *« il faut que la tâche reste une tâche, c'est-à-dire que une unité fonctionnelle renvoyant à une finalité » (*REY, 2012, p.160). Décomposer les compétences au-delà se résumerais à se restreindre à des comportements sans finalité. Cette partiellisatiosation trop spécifique des tâches entrainerait alors une perte de sens vis-à-vis de l'apprenant. L'intérêt de la notion de compétences est de renvoyer l'apprenant à effectuer des tâches qui ont un sens dans l'univers humain. C'est cette caractéristique qui diffère par rapport à l'approche par objectifs longtemps valorisée en pédagogie. En faisant apprendre des compétences, on fait travailler les élèves sur des activités suffisamment larges et globales dont la fonctionnalité est perceptible.

Autre avantage de l'approche par compétences, elle agit comme une disposition qui conduit à la mise en activité des apprenants. La compétence englobe non seulement des savoirs théoriques mais sa spécificité fait qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche. C'est donc dans l'action que la compétence se réalise et qu'elle mobilise le sujet dans la réalisation d'un but. Cette caractéristique doit donc faire réfléchir le enseignants sur la finalité de leurs séances pédagogiques et sur ce qu'ils veulent que les élèves retiennent de cette séance. Dans la pratique l'enseignant doit donc mettre en œuvre des méthodes actives permettant aux élèves d'être en activité.
Une des finalités de l'approche par compétences et de faire pratiquer aux élèves des activités qui ont du sens pour eux, *« un usage perceptible à leurs yeux » (*REY, 2012, p.160). C'est ce qui, pour beaucoup d'acteurs du système éducatif constitue le fondement de l'introduction de l'approche par compétences. Ils pensent ainsi qu'en projetant l'usage de ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils apprennent à l'école, les élèves développeraient

une certaine motivation. En d'autres termes, *« le véritable savoir n'est pas la simple mémorisation d'un énoncé mais la capacité de l'élève à donner du sens à cet ensemble».*

6) La notion de Situation d'integration

Nous l'avons vu dans la partie précédente, la notion de compétence doit être rattachée à une famille de situation. Dans cette partie, nous nous concentrerons sur la notion de situation à travers l'exploration du concept de situation d'intégration.

L'approche par compétence présuppose le recours à des situations d'apprentissage qui ne peuvent se réduire à des situations de découverte et d'exploration. En effet, la compétence dépend de ressources et de la mobilisation de ces ressources dans une situation donnée. La situation d'intégration vient englober un ensemble d'apprentissage que l'élève sera amené à mettre en exercice dans un contexte. Cela lui donne l'occasion d'exercer la compétence visée. Selon Le Boterf (1995, p18°, *«la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer »*. Il compare la compétence à une pile, et démontre que la compétence, au contraire d'une pile s'use que si on ne l'utilise pas. La situation d'intégration reflète donc le contexte dans lequel l'élève sera amené à mettre en œuvre sa compétence.

Les caractéristiques de cette situation d'intégration sont multiples. Il faut que l'élève mobilise un ensemble d'acquis et que ces derniers soient mis en lien avec une finalité significative pour lui. La situation d'intégration doit refléter un caractère pragmatique et nécessite d'être porteuse de sens pour la future vie professionnelle de l'élève. En ce sens, elle se centrera sur des catégories spécifiques de problèmes liés à la discipline. Les caractéristiques présentées permettent de comprendre que la situation d'intégration se distingue de la simple application des connaissances et des capacités acquises par un élève car elle nécessite une mise en lien des connaissances, mais aussi des capacités avec un contexte donné.

7) Le concept de motivation intrinseque et la contextualisation

Pour rapprocher ses apports théoriques à notre discipline, il est important de mentionner qu'aborder la notion de compétences, c'est faire référence à *« l'adaptabilité »* (Douillach, Cinotti et Masson, 2002, p.37). Il est donc nécessaire de contextualiser les séances éducatives et de renforcer cette dynamique à travers les périodes de formation en

entreprise en favorisant l'insertion dans la totalité des concepts de restauration. Il est important que tous les secteurs de la restauration soient étudiés. Nous allons dans la partie qui va suivre, étudier le concept de motivation à travers l'étude de la motivation intrinsèque mais aussi extrinsèque. Nous exprimerons, à l'intérieur de ces deux familles de motivation, des concepts qui nous semblent facteurs d'influence : la contextualisation et le rôle de l'enseignant.

Au début du XXème siécle, Vallerand et Thill font émerger une définition assez généraliste de la motivation qui permet d'accorder les chercheurs en psychologie de cette époque. *« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance des comportements »* (VIAU, 2009, p.18). Dans cette définition, nous pouvons donc constater que la motivation ne se résume pas à un seul déclenchement comportemental mais qu'elle le contrôle, l'oriente et détermine son intensité. Un enseignant devra cependant s'appuyer sur une définition plus pragmatique propre à l'enseignement : *« La motivation est un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève à de lui-même et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »*. (VIAU, 2009, p.12)
Le terme de dynamique motivationnelle employé souligne que la motivation à un caractère à la fois intrinsèque mais qu'elle dépend aussi de facteurs externes.

La motivation est dite intrinsèque lorsqu'elle dépend de l'individu. C'est l'individu qui se fixe des objectifs. La motivation intrinsèque dépend donc de l'autodétermination d'un individu, c'est-à-dire de sa perception et son choix personnel vis-à-vis d'un investissement dans une activité. Mais cette dynamique intrinsèque de la motivation dépend aussi de la perception qu'à l'individu de sa compétence.

Les trois principales sources intrinsèques de la dynamique motivationnelle sont :

- La perception que l'élève à de la valeur d'une activité

La question de la rationalité du sens se pose. Un élève a besoin de trouver du sens dans ce qu'il apprend, de se conforter que ce qu'il apprend pourra être réinvestit dans sa future

vie qu'elle soit personnelle ou professionnelle. Un élève accordera de la valeur à une activité s'il perçoit l'utilité de son apprentissage. Il est important à ce stade de faire la distinction entre intérêt et utilité.

L'intérêt revient au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique. L'intérêt est donc relié à une notion de plaisir, une stimulation positive de la part de l'élève. L'utilité ne se trouve pas forcément associée à l'intérêt. On peut trouver une activité intéressante mais peu utile. A l'inverse, une activité peut-être utile mais peu intéressante. En contexte scolaire, il est impératif que l'élève perçoive de l'intérêt et de l'utilité dans ce qu'il apprend si l'on veut que l'activité soit porteuse de sens. En ce sens, l'enseignant devra proposer des activités signifiantes et représentatives.

- La perception que l'élève a de sa compétence

La perception de la compétence d'un individu pourrait se résumer à travers la définition que propose Bandura : *« croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (*RAYNAL, RIEUNIER, 1995, p. 26). Les chercheurs en pédagogie ont eu besoin d'adapter cette définition en appuyant que la perception d'une compétence résulte du jugement que l'élève à de sa capacité à accomplir et réussir dans un domaine ou une activité particulière. Les élèves éprouvent souvent de la difficulté à percevoir s'ils sont compétents ou non. Le but de l'enseignant sera donc de mettre en œuvre des auto-évaluations de la part de l'élève afin qu'ils puissent avoir une perception de l'apprentissage du suivi de ses compétences.

- La perception de l'élève vis-à-vis de son avenir

Une autre caractéristique de la dynamique motivationnelle doit être prise en compte. Il s'agit de la perception qu'a un élève de son avenir. Plus un élève aura une *« perspective future bien articulée » (*RAYNAL, RIEUNIER, 1995, p. 26), plus il aura de facilité à percevoir la valeur des activités et situations qu'un enseignant sera amené à lui proposer. Le rôle de l'enseignant devient donc primordial puisque c'est lui qui impulsera à l'élève le but et la finalité des apprentissages en lui montrant l'importance des connaissances qu'il sera amené à acquérir.

Comme nous l'avons vu à travers l'étude de la motivation intrinsèque, l'élève a besoin de percevoir la finalité de ses apprentissages. C'est ce que l'approche par compétences a pour but d'instaurer à travers l'intégration des connaissances dans des situations concrètes et réelles**.**

Il nous semble désormais important de mettre en lien cette question de sens avec une des stratégies pédagogiques mise en œuvre dans l'approche par compétences : la contextualisation. Nous présenterons par la suite la motivation extrinsèque en détaillant le rôle de l'enseignant.

Selon la définition du Larousse, le concept de contextualisation désigne *« le fait de replacer quelque chose dans son contexte »*. PONS et DOUDIN nous font part de la définition suivante : « *La pensée adhère à son objet, nous avons suffisamment insisté sur ce point. La phase de contextualisation est donc cruciale »*. Il nous semble que dans le domaine de la pédagogie, c'est l'enseignant qui détermine le contexte d'apprentissage. Le concept de contextualisation pourrait être défini ainsi : « *le processus de contextualisation désigne l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action* [36]». C'est donc une interaction entre l'action de l'enseignant et le contexte.

L'apprentissage est une action qui conduit à repenser ses ressources cognitives afin de rendre sa propre activité mieux adaptée aux contextes et situations. En ce sens, le concept de contextualisation, d'un point de vu didactique se centre sur l'étude des savoirs, des apprenants et des situations. *« Lorsqu'elles s'intéressent à l'analyse des savoirs et des apprenants, les didactiques se centrent sur une logique de connaissance. Quand elles s'intéressent aux situations d'apprentissage et à la manière de les concevoir et de les mettre en œuvre, les didactiques se construisent aussi sur une logique d'action.*[37] » Ainsi, la logique de connaissance et d'action nous pousse à nous intéresser aux dispositifs qui

---

[36] DANVERS Francis. S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines.P*resses universitaires du septentrion, 2009*, p. 125 [en ligne], Disponible sur <http://bit.ly/1Jv6O0P> (consulté le 11-12-2014).
[37] BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette. Construction, contextualisation et analyse de situations d'apprentissage. IUFM-Univerité de la réunion [en ligne]. Disponible sur : < http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/34/Balcou.pdf> (consulté le 11-12-2014)

favorisent l'apprentissage et l'assimilation des connaissances mais aussi aux acteurs et situations qui favorisent ces apprentissages. Les deux dimensions (connaissance et action) doivent êtres imbriquées afin de mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage contextualisés par l'enseignant.

Dans notre domaine, le concept de contextualisation pourrait être clairement défini. Il s'agit de créer une situation d'apprentissage qui mettrait en œuvre les aspects cognitifs et pratiques de l'élève dans des situations de travail bien définies. On entend par le terme contexte, la situation professionnelle dans laquelle l'élève exercera son métier. Il faut donc prendre en compte le réalisme du marché de la restauration et des divers concepts de restauration

Le besoin de contextualisation s'exprimera dans la nécessité de créer des situations d'apprentissages qui reflètent le réalisme professionnel. Nous l'avons vu dans la première partie, le marché de la restauration à largement évolué et les référentiels se sont alignés sur ces évolutions. Former les apprenants à la restauration c'est aujourd'hui prendre en compte la diversité des concepts de restauration existants et mettre en œuvre tous les moyens pour rendre ces mises en situations proches de la réalité.

Cette stratégie sous-entend donc de relier l'ensemble des connaissances que l'élève va acquérir durant sa scolarité qu'elles soient d'ordre technologique, scientifiques ou qui relèvent du domaine de la gestion. Pour cela, l'équipe enseignante devra réaliser un travail important afin de favoriser la mise en place de cette démarche. Cette approche de la contextualisation des apprentissages tel qu'il est recommandé de l'appliquer dans les référentiels d'activité professionnelles nous conduit à nous interroger sur les effets qu'elle pourrait avoir sur les élèves en formation du baccalauréat professionnel cuisine. Il nous semble donc intéressant dans cette partie d'exprimer l'hypothèse suivante : « ***Enseigner par compétences par le biais de la contextualisation développe le réalisme professionnel et la connaissance des différents concepts de restauration »***

8) Le concept de motivation extrinseque et le role de l'enseignant

Comme nous pouvons le constater dans les paragraphes précédents, la dynamique motivationnelle est influencée par des facteurs aussi bien intrinsèques mais également par des facteurs externes. De nombreux facteurs externes influencent la dynamique motivationnelle (vie personnelle de l'élève, société, école, ambiance de classe...) Certains facteurs ne peuvent être contrôlés par l'équipe enseignante parce qu'ils dépendent de domaine sur lesquels ces derniers n'ont que peu d'emprise et de contrôle (vie personnelle, société). On ne peut donc définir à quels degrés ces facteurs influents sur la dynamique motivationnelle que nous avons pour vocation d'expliquer mais il est important de les prendre en considération afin de ne pas se focaliser sur la seule responsabilité de l'enseignant en tant que variable qui pourrait influencer la motivation. Cependant, les facteurs liés à la classe sont les plus importants pour l'enseignant car il a un pouvoir d'action vis-à-vis de l'intérêt que les élèves ont d'apprendre.

Si nous reprenons ce que Jean Houssaye nomme le triangle pédagogique (Douillach, Cinotti et Masson, 2002, p.18) concernant les situations d'apprentissage et que nous nous plaçons selon le fonctionnement de l'école nouvelle, il semble que les aspirations de l'élève doivent être mises en avant et que les méthodes pédagogiques soient adaptées à ce processus. En ce sens, l'approche par compétence permet de donner du sens aux savoirs que les apprenants acquièrent à l'école. En rapprochant les connaissances des pratiques, et en favorisant la réflexion, ils ne sont alors plus que de simples *« empilements d'informations »* mais deviennent des *« connaissances intellectuelles »*.

Cependant, nous devons prendre garde à l'hétérogénéité des niveaux de compréhension que nous rencontrons dans une même classe. En effet, comme le souligne Crahay[38], *« la mobilisation des ressources semblent différente selon le niveau des élèves »*. Chacun d'entre eux ont leurs propres raisonnements qui n'évoluent pas de la même manière.

[38] CRAHAY Marcel, Dangers, incertitudes et incomplétude de la notion de compétences en éducation .Revue Française de pédagogie, 154, 2006, p.97-110. [En ligne]
Disponible sur <http://rfp.revues.org/143 > (consulté le 29/04/2014)

Enseigner par compétence sous-entend donc appliquer une pédagogie différenciée afin d'amener chaque élève à acquérir ses connaissances en fonction de son niveau.

Perrenoud (2000, p.21) présente des exemples de démarches que l'enseignant devra mettre en œuvre lorsqu'il adoptera une méthode par compétences :

- « considérer des savoirs comme des ressources à mobiliser ;
- travailler régulièrement par problèmes ou situations complexes ;
- aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire ;
- rapprocher le contexte de la pratique professionnelle de son enseignement.»

Toutes ces pistes nous poussent à approfondir notre réflexion à travers l'étude de terrain en prenant en compte les représentations des professeurs vis-à-vis de l'approche par compétences et de sa mise en place. Cette démarche nous permettra d'accorder les concepts abordés dans la revue de littérature et les effets qui en découlent à une approche plus réaliste, prenant en compte les aspects pratiques de la pédagogie existante des professeurs.

Conclusion

L'approche par compétence semble être une méthode censée donner du sens à l'acquisition des savoirs de l'apprenant. En ce sens, elle n'est plus une méthode basée sur la simple transmission de connaissances mais une méthode conceptualisée qui met en lien les acquis scolaires et les situations professionnelles. Cette nouvelle manière d'appréhender les parcours de formation repose sur une logique de curriculum. *« Ce terme renvoie à l'idée de plan, de construction intellectuelle qui englobe le processus enseignement-apprentissage »*[39] L'approche par compétences permet donc de lutter contre le cloisonnement des disciplines et la fragmentation des apprentissages. En outre, elle dépasse la simple récompense de la réussite aux épreuves scolaires.

Cette nécessité de relier les apprentissages aux situations professionnelles nous offre de nombreuses opportunités en terme d'innovation pédagogiques pour rendre les formations plus professionnalisantes. A travers l'apprentissage scolaire et l'acquisition de connaissances en enseignement général les élèves acquièrent les fondements disciplinaires qui leur permettent une meilleure appréhension des situations qu'ils rencontreront. C'est donc le rôle de l'équipe enseignante de mettre en œuvre des stratégies organisationnelles qui favorisent le réalisme professionnel.

Après s'être concentré sur l'étude de l'approche par compétences ainsi que ses finalités dans cette revue de littérature, notre deuxième partie aura pour vocation de recueillir les représentations des professeurs vis-à-vis de cette méthode ainsi que de comprendre la mise en pratique actuelle des outils qui permettent un enseignement par compétences.

Notre étude de terrain se déroulera sous forme de questionnaires qui nous permettra de recenser les contraintes actuelles et de proposer des moyens de palier à ces contraintes.

---

[39] REY Olivier. De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité du service de veille scientifique et technologique de l'institut national de recherche pédagogique,* avril 2008, n°34, p.1-9 [en ligne]. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/34-avril-2008.pdf> (Consulté le 07/05/2014)

PARTIE II - ETUDE DE TERRAIN

Chapitre 1 : PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Après s'être concentré sur notre sujet, nous allons désormais passer à l'étude de terrain afin d'adapter notre questionnement issu de la littérature en situation réelle.

Dans cette seconde partie, nous diviserons notre travail en quatre parties destinées à expliquer le cadrage méthodologique de notre étude. Nous aborderons dans un premier temps l'échantillonnage de l'étude. Nous passerons ensuite aux outils de collecte de données que nous avons utilisé dans cette étude pour en venir à la démarche générale de notre recherche. Enfin, dans une dernière partie nous analyserons les résultats de cette recherche.

1) ECHANTILLONNAGE DE L'ETUDE

Dans un mémoire de recherche où l'on fait appel à la méthode quantitative, l'échantillonnage est une étape qu'il ne faut pas négliger. En effet, le choix de l'échantillon ne doit pas se faire au hasard comme en témoigne la définition suivante, fournie par le dictionnaire de marketing, l'échantillon est : *« un sous ensemble d'une population sélectionné pour sa représentativité »* (CARIOU, 2008, p.24) qui est interrogé après sélection lors d'une enquête. Ainsi, lors de la constitution de notre échantillonnage, nous avons suivi une démarche précise nous permettant de prendre notre sujet dans sa globalité et de n'oublier aucune variable.

Pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur l'étude du cadre de l'échantillonnage pour sélectionner par la suite la population la plus représentative à étudier et enfin la méthodologie d'échantillonnage à adapter.

Afin de répondre à la problématique abordée dans ce mémoire de recherche et dans le but d'avoir une vision globale, nous avons choisi d'étendre notre recherche aux différentes académies afin de cerner si les représentations vis-à-vis de l'approche par compétences

peuvent êtres différentes. Nous avons délimité le cadre de notre population aux professeurs de matières professionnelles (cuisine, service et commercialisation en restaurant, pâtisserie…). Pour des raisons de praticité et de temps, nous avons cependant choisi de restreindre notre échantillon aux professeurs exerçant dans le domaine professionnel, puisque que notre mémoire de recherche se concentre sur les méthodes et outils qui permettent de mettre en place l'approche par compétences en baccalauréat professionnel. Mais il aurait été intéressant de sélectionner dans notre échantillon des professeurs de matières générales (sciences appliquées, gestion) afin de cerner leurs points de vue sur l'approche par compétences.

2) CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLONNAGE PROFESSEURS :

Dans le tableau ci-dessous, nous allons présenter notre échantillon de professeurs à travers 3 variables : les académies d'exercice, les années d'enseignement et enfin le domaine d'enseignement.

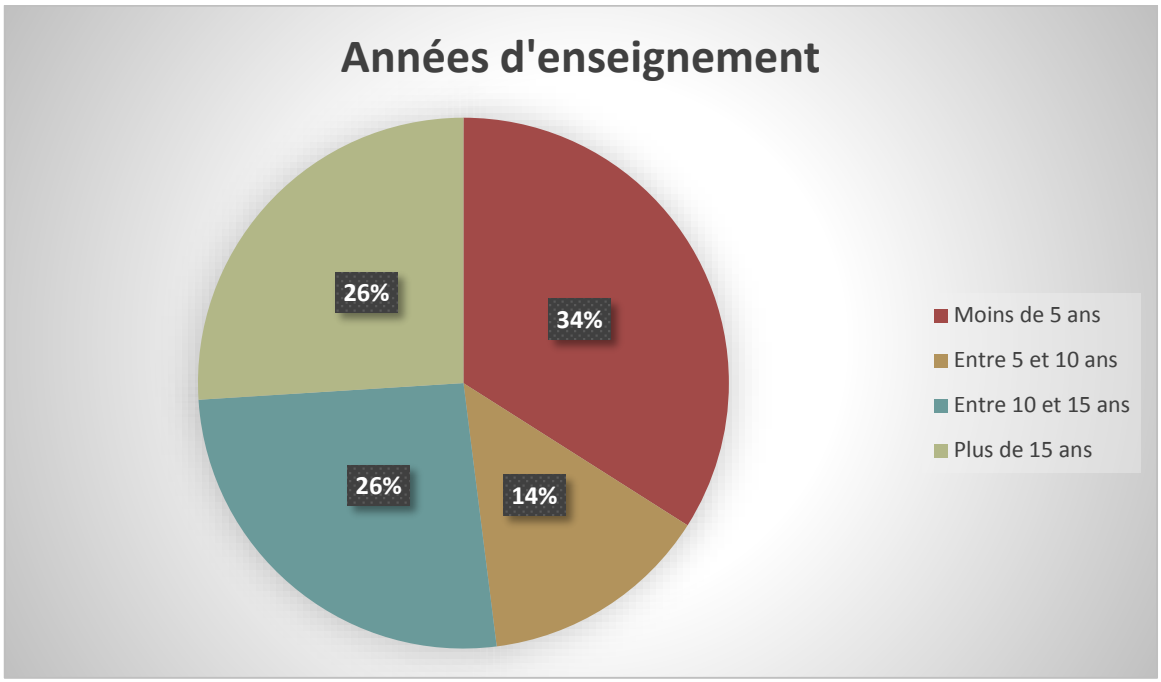
2.1 Académies d'exercice

Tableau 3 : Répartition de la population en fonction des académies

Académie d'exercice	Effectif	Pourcentage
Toulouse	16	32%
Montpellier	4	8%
Strasbourg	5	10%
Amiens	4	8%
Créteil	3	6%
Paris	1	1%
Nantes	3	6%
Rennes	3	6%
Grenoble	2	4%
Clermont-Ferrand	2	4%
Nancy-Metz	2	4%
Reims	2	4%
Lille	1	1%
Lyon	2	4%
Total	**50**	**100**

2.2 Années d'enseignement

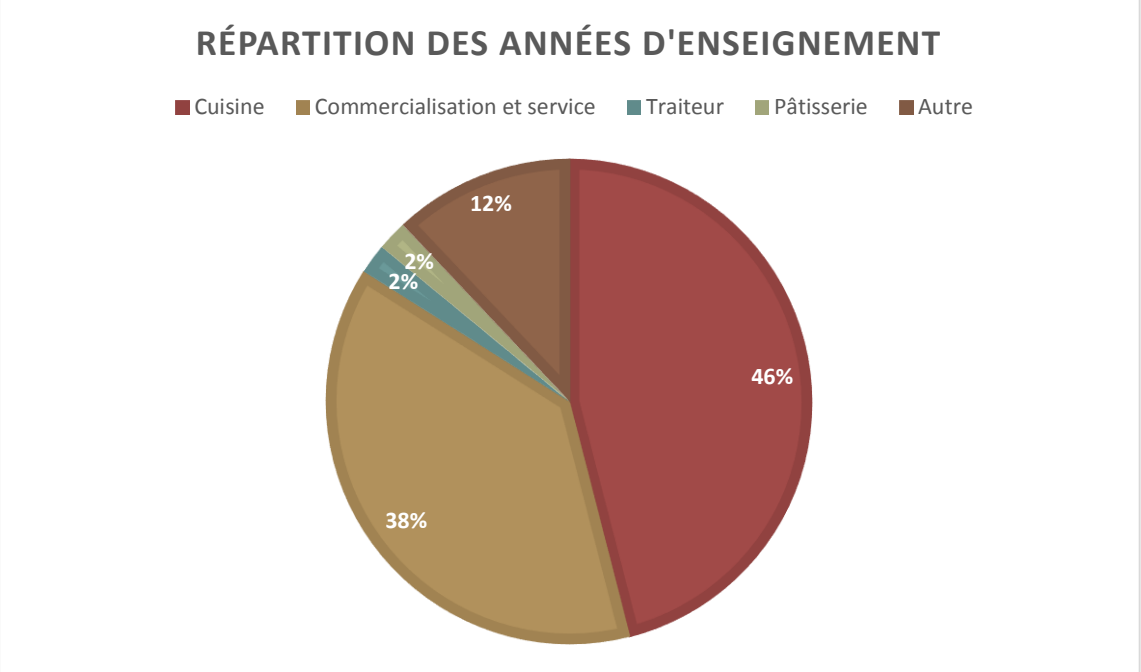
Figure 2) Répartition de la population en fonction des années d'enseignement



Comme nous pouvons le constater dans le graphique ci-dessus, la majorité des réponses que nous avons obtenues proviennent d'enseignants exerçants depuis moins de 5 ans. Cette répartition de la population nous semble très intéressante puis ce que, comme nous l'avons cité dans la première partie, le baccalauréat professionnel a été mis en place depuis 2009. Ainsi, les enseignants qui exercent depuis moins de cinq ans représentent 34% de notre population. Nous pourrons donc étudier les représentations liées à l'approche par compétences en fonction des années d'enseignement.

2.3 Domaine d'enseignement

Figure 3) Répartition des professeurs en fonction des années d'enseignement



Nous constatons grâce au graphique ci-dessus que les principaux professeurs ayant répondu à ce questionnaire sont des professeurs de cuisine (46%) et de commercialisation et service (38%). Nous n'effectuerons pas d'études spécifiques aux domaines d'enseignements et prendront en compte dans notre étude, l'ensemble des pratiques pédagogiques de ces deux domaines.

Dans cette étape, plusieurs contraintes sont apparues. Nous aurions voulu prendre en compte dans l'échantillonnage la totalité des lycées professionnels de France afin de mettre en œuvre une méthode couramment utilisée par les instituts de sondage, à savoir la méthode « d'échantillonnage par quotas ».Cette méthode nous aurait permis d'avoir une population découpée en échantillons homogènes et de prendre ainsi en compte les

pratiques en terme d'enseignement par compétences de tous les lycées de France. Nous n'avons cependant pas pu mettre en œuvre cette démarche par manque de temps mais aussi de moyens quant à la diffusion des questionnaires.

L'échantillon sélectionné n'est donc pas complètement homogène puisque, dans certaines académies, les répondants ont été plus nombreux que d'autres.

Les académies où l'approche par compétences est le plus mis en œuvre (Nice, Marseille, Bordeaux) n'ont pas fournis de réponses ; ce qui ne nous a pas permis d'avoir la totalité des points de vues qui concerne ce sujet. Les méthodes mises en œuvre dans ces académies nous auraient permis de relever des exemples d'applications et d'activités utiles.

3) OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les outils de collecte de données que nous avons utilisées. Ce mémoire de recherche nous a permis de dégager des hypothèses que nous avons par la suite décidé de tester par le biais d'une méthode quantitative basée sur des statistiques. Nous allons décrire dans le paragraphe ci-dessous l'outil de recueil de données quantitatives que nous avons utilisé : le questionnaire.

Les études statistiques nous ont prouvées depuis des années combien les chiffres parlent d'eux-mêmes. Nous nous sommes donc servis d'un outil quantitatif pour réaliser notre enquête auprès des professeurs. Cet outil a la particularité d'être standardisé, ce qui permet d'avoir une pluralité de réponses. Ces dernières sont provoquées par des réactions chez le questionné que nous aurons par la suite à analyser. Les répondants devront apporter des éléments de réponses qui permettront de vérifier la problématique et les hypothèses qui en découlent. Les questions devront donc être claires et structurées en plusieurs parties élémentaires auquel le répondant sera parfaitement en mesure de répondre.

Les recherches s'appuient souvent sur deux types de questionnaires. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées mais on trouvera le plus souvent une dominante de questions fermées, plus faciles à traiter et analyser. Les questions ouvertes peuvent apporter des éléments de réponses plus riches mais aussi beaucoup plus laborieux à traiter statistiquement.
Le questionnaire d'enquête permet d'obtenir des données que l'on nomme données provoquées. Elles sont construites grâce à des procédures bien précises dont le format répond à des catégories qui ont étés définies à l'avance. Le chercheur impose donc le type et la forme de réponses aux questionnés, qui doivent effectuer un choix parmi la liste proposée.

Nous avons choisis de réaliser un questionnaire avec une dominante de questions fermées mais également des questions ouvertes afin d'éclaircir ou de faire caractériser certaines notions aux professeurs.

Après s'être concentré sur l'étude de l'échantillon de notre population ainsi que des outils qui nous ont permis le recueil des données, l'intérêt est désormais de comprendre le but de notre démarche permettant l'aboutissement de notre étude. Nous exposerons dans un premier temps, la méthodologie que nous avons employée afin de construire le questionnaire. Par la suite, nous expliquerons la phase de pré test effectuée pour enfin décrire les circuits d'administration de cet outil de collecte de données.

4) METHODOLOGIE DE CONSTRUCTION

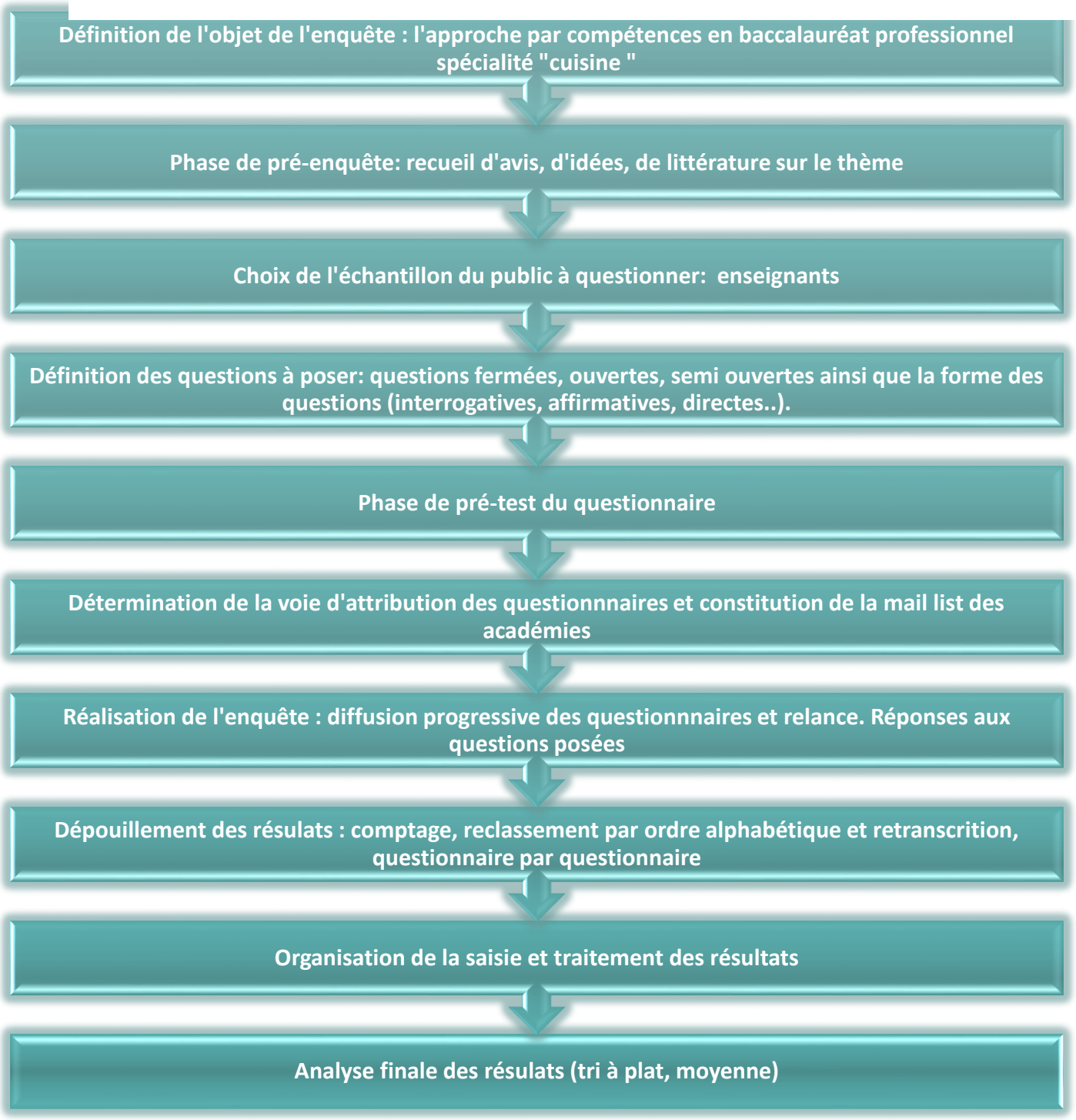
Ce questionnaire a été élaboré à l'aide d'outils de création de questionnaires en ligne et adressé aux professeurs de matières professionnelles liées à l'hôtellerie restauration comme indiqué dans la partie *Echantillonnage de l'étude.* Ces questionnaires ont étés construits selon une démarche bien précise.

L'étape de construction que nous allons analyser dans les lignes suivantes va nous permettre de comprendre le cheminement de la réflexion et de la construction des questions. Cette étape est fondamentale dans l'étude du sujet. Si le questionnaire n'est pas clairement défini il sera impossible de répondre à la problématique posée.

Dans un questionnaire, il y a deux parties. François DE SINGLY (2012) nous informe qu'une première partie se réfère à *« la détermination sociale »* (2012, p. 29). Cette détermination sociale doit être prise en compte et s'exprimera dans le questionnaire de manière générale. Une seconde partie que l'on nomme *« description des pratiques »* définit la pertinence de l'objet de recherche. En d'autres termes la construction d'un questionnaire doit être réalisée en entonnoir. Les questions les plus générales et les moins impliquantes devront être placées au début du questionnaire. Cette articulation répond à une double fonction : d'une part elle permet au chercheur d'avoir des éléments descriptifs afin de pouvoir trier son public mais ces questions permettent aussi de mettre à l'aise l'interrogé (il s'intègre petit à petit dans le questionnaire).

D'autres critères ne doivent pas être négligés dans la construction du questionnaire : la subjectivité des réponses proposées, la formulation des réponses compréhensibles, la nécessité de proposer une variété importante de questions. Nous avons suivi la démarche suivante :

Figure 4) Méthodologie de construction de l'outil de recueil des données



Il était donc important de suivre cette démarche afin de répondre à notre hypothèse de départ :

Enseigner par compétences par le biais de la contextualisation développe le réalisme professionnel et la connaissance des différents concepts de restauration

Vous trouverez en le questionnaire vierge adressé par mail aux professeurs en annexe C (***Annexe C : Questionnaire professeur*s**), qu'ils devaient ensuite remplir en ligne grâce à un site spécial que nous allons présenter dans la partie suivante.

5) LE MODE D'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE :

Après s'être concentré sur les étapes qui ont permis la réalisation du questionnaire, il nous semble important de décrire le mode d'administration de ce dernier. Nous avons choisi de diffuser ce questionnaire par le biais d'un site spécialisé dans le partage de données. Grâce à ce site, nous avons pu réaliser un questionnaire dont les réponses étaient préalablement définies afin de cadrer notre recherche.

Notre choix s'est tourné vers la diffusion d'un questionnaire en ligne qui présente de nombreux avantages en terme d'organisation par rapport aux questionnaires auto-administrés. En premier lieu, ces questionnaires sont simples à réaliser et il est possible de les modifier directement sur le site après la phase de pré-test. D'autre part, ils présentent d'autres atouts que nous allons énumérer ci-dessous :

- réduction des coûts par rapport à d'autres outils de mesure (déplacement pour les entretiens, téléphone…) ;
- réduction des délais grâce à l'automatisation d'un grand nombre d'étapes (classement des données et création de diagrammes) ;
- objectivité et liberté du sondé qui dispose d'une totale liberté lorsqu'il répond au questionnaire ;

– diffusion du questionnaire très large et non réduite par des contraintes géographiques.

Ce mode d'administration nous a permis de cibler un maximum de répondants. Pour ce faire, nous avons constitué une mail-liste regroupant les adresses de nombreux professeurs d'académies différentes que nous avons obtenues avec la collaboration des chefs de travaux des établissements.

Afin de tester la pertinence de notre questionnaire, nous avons effectué une phase de pré-test auprès de 4 collègues que nous allons présenter dans la partie suivante.

6) La phase de pré test :

La phase de pré-test survient après la première ébauche du questionnaire. Elle permet de déceler si les questions ne sont pas compréhensibles. Enfin, elle recueille l'avis de l'interrogé sur la pertinence des questions ainsi que sur la structure du questionnaire (articulation, longueur, redondance des questions…).

La phase de pré-test est courante en recherche et se réalise avec un panel moins important que celui destiné à être sondé mais elle se réalise auprès de répondants qui reflètent les mêmes caractéristiques que l'échantillon de l'étude. Nous avons choisi de réaliser cette phase de pré-test auprès de 4 professeurs de matière professionnelle (cuisine et service et commercialisation) qui enseignent tous en baccalauréat professionnel.

Nous leur avons présenté le questionnaire tel que nous l'avons conçu sans aucunes modifications. Nous avons choisi de diffuser celui-ci dans les mêmes conditions de diffusion que pour notre étude, c'est-à-dire grâce à un site de questionnaire en ligne

Une fois le premier *« questionnaire test »* rempli, les répondants devaient compléter une seconde enquête destinée à tester les critères présentés dans le tableau ci-dessous ***(Annexe B: Questionnaire de pré-enquête)***

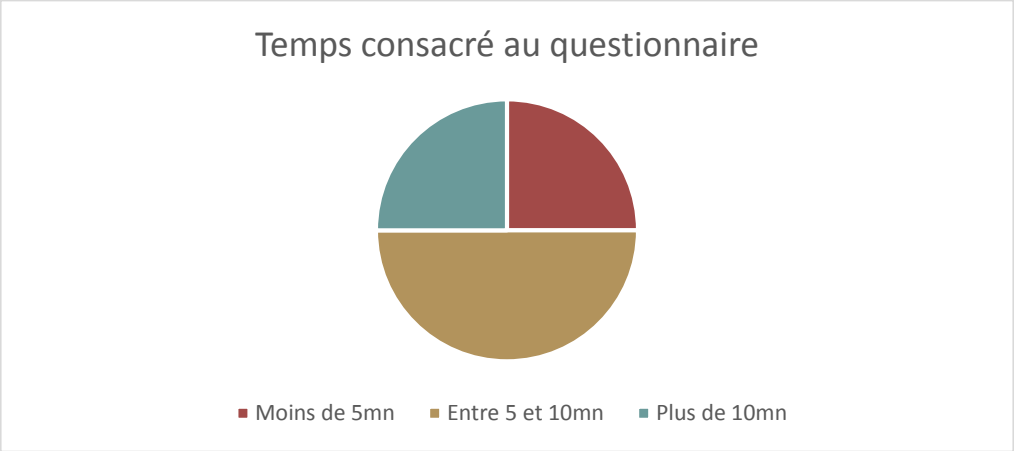
Nous allons structurer les réponses du questionnaire de notre phase de pré-test en deux temps. La première phase va nous permettre de cerner les opinions des répondants et de prendre en compte leurs points de vue vis-à-vis des aspects généraux qui concernent ce questionnaire. La seconde phase nous permettra de déceler les incompréhensions liées aux questions et de les ajuster.

➢ La densité du questionnaire

Nous avons voulu prendre en compte l'avis des répondants par rapport à la longueur du questionnaire. Le nombre de questions et la fiabilité des réponses représentent un des biais principaux de l'étude exploratoire. En effet, les chercheurs s'entendent à dire que le taux de retour de questionnaire est parfois très faible. Afin de ne pas dissuader les répondants de remplir ce questionnaire, j'ai voulu tester si la densité de ce questionnaire n'était pas trop importante.
J'ai donc regroupé dans l'analyse qui va suivre les différentes questions concernant l'importance du questionnaire :

A la question : *« Avez-vous trouvé ce questionnaire trop long ? »*, les quatre sondés ont répondu *« non »*. J'ai souhaité quantifier le temps passé sur ce questionnaire afin d'établir une moyenne. Les répondants devaient donc quantifier le temps qu'ils avaient passé sur ce questionnaire :

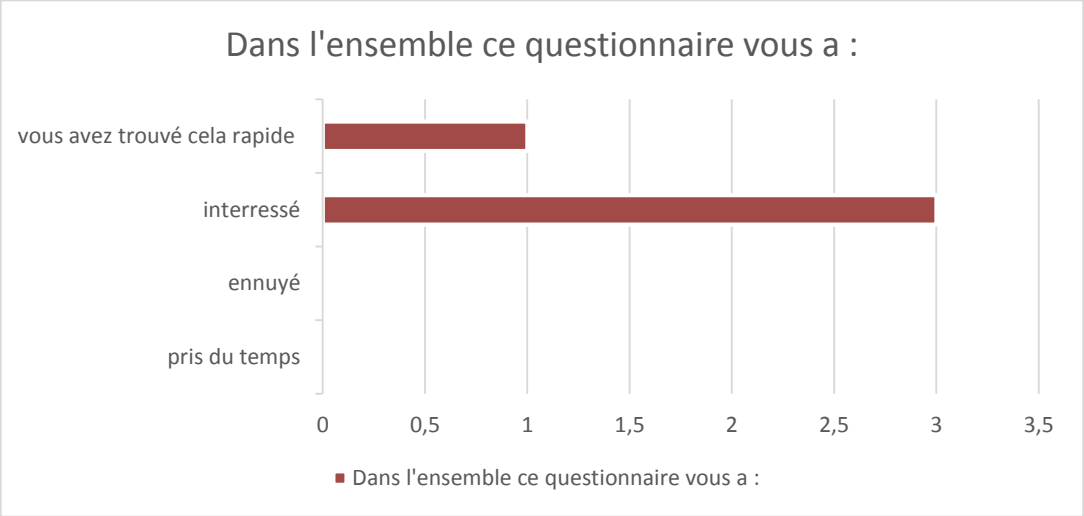
Figure 5) Graphique : temps consacré au questionnaire



La moitié des répondants, soit deux personnes sur quatre ont passé entre cinq et dix minutes sur ce questionnaire. Cette durée semble s'aligner sur les résultats des études marketing. En effet, de nombreux chercheurs en marketing s'accordent à dire que le temps d'attention passé à répondre à un questionnaire ne doit pas être trop important afin de ne pas biaiser les réponses par manque d'attention ou bien par lassitude.

Une seconde question, plus subjective et, mesurée grâce à une échelle de valeur ordinale est venue appuyée l'avis des interrogés sur la densité de ce questionnaire :

Figure 6) Graphique : impression sur le questionnaire



Trois des répondants ont stipulés être intéressés par ce questionnaire. Et un quatrième répondant à mentionné que ce questionnaire a été rapide à remplir.

- **Compréhension des questions proposées et pertinence des réponses à choix :**

Dans cette partie, il nous semble important de mettre en lumière les questions qui n'ont pas étaient comprises par le public interrogé et de cerner si les réponses proposées ont été suffisantes. Le recueil des avis concernant ces points nous a permis de reformuler ou bien de supprimer certaines questions difficiles à comprendre.

Une première question concernant le niveau de compréhension des questions a été proposé. Il s'agissait de sélectionner parmi les réponses proposées, celles qui engageaient le plus de difficultés. Les quatre répondants ont définies la question suivante : *« Quelle différence faites-vous entre contextualisation et conceptualisation ? »*. Nous avons donc décidé de supprimer cette question, considérant que le reste des questions étaient

suffisantes pour répondre à notre hypothèse. Les répondants ont mentionné, en réponse à une seconde question sur la pertinence des choix proposés que ces dernières étaient suffisantes et complètes.

Enfin, un des interrogés, dans la rubrique recommandations, nous a soumis l'idée de *« proposer plus de questions sur la mise en place des projets par compétences »*.

Après s'être concentré sur les avis subjectifs des interrogés concernant la structure et la densité de ce questionnaire, nous allons désormais passer à l'analyse des résultats du questionnaire.

Chapitre 2 : ANALYSE DES RESULTATS :

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à l'analyse de notre enquête quantitative. Une fois les résultats recueillis, nous sommes ensuite passés à leur dépouillement ainsi qu'à leur analyse. Pour cette étape, nous avons adopté la démarche suivante : nous avons traité dans un premier temps le questionnaire professeur afin de vérifier les variables de notre hypothèse. Une seconde partie nous a permis de mener une analyse des résultats à travers la création de graphiques commentés.

Pour la construction de ce questionnaire, nous avons utilisés un outil de création de questionnaire en ligne. Nous nous sommes servis de Google drive afin de créer un formulaire en ligne (voir partie construction des questionnaires). Après avoir diffusé ce questionnaire aux professeurs, nous avons obtenu un total de 50 réponses. Nous avons par la suite procédé à l'analyse de ces derniers par le biais d'analyses quantitatives ainsi que d'analyses qualitatives des contenus grâce à l'étude des réponses aux questions ouvertes. Nous allons, dans la partie suivante, exposer ces résultats grâce à la présentation de graphiques, d'indicateurs statistiques ainsi que de tableaux. Notre démarche aura pour but d'explorer ces résultats et de résumer ces données.

L'analyse de notre questionnaire professeur sera regroupée en trois parties :

- 1) les caractéristiques de l'approche par compétences
- 2) La contextualisation
- 3) L'insertion des élèves et les projets professionnels

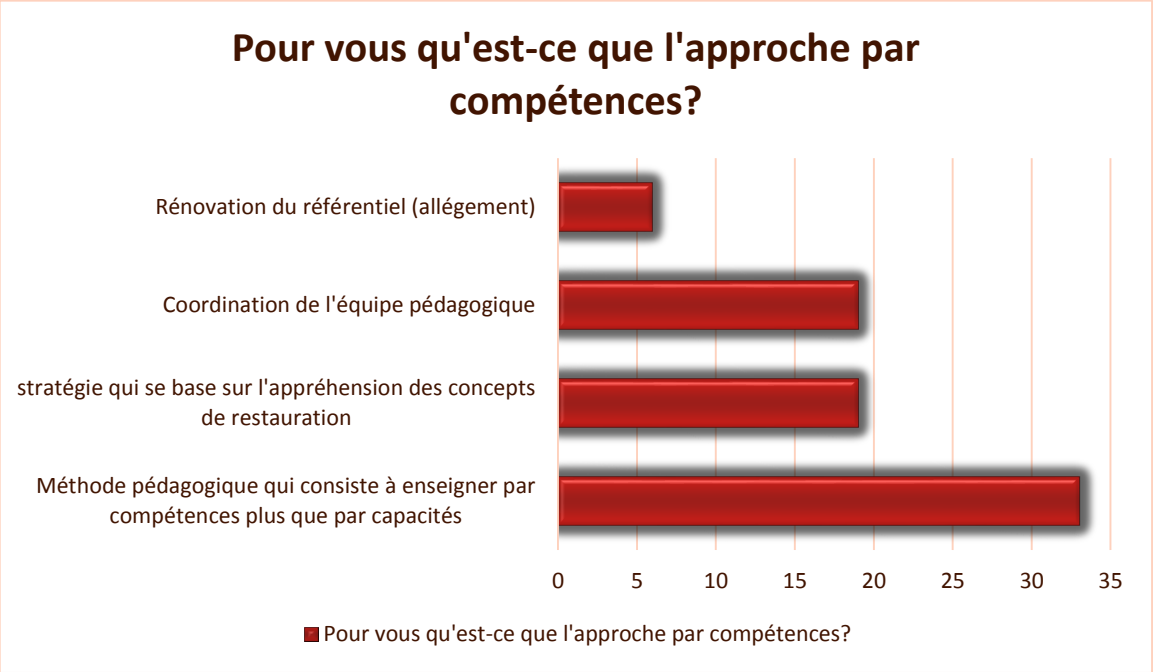
Les caractéristiques de la population sondée sont présentées dans la partie ***Echantillonnage de l'étude***. Nous rappelons que l'ensemble des sondés sont des professeurs de matières professionnelles et que 34% d'entre eux exercent depuis moins de 5 ans. Nous prendrons également en compte que 26% d'entre eux ont entre 10 et 15 ans d'années d'exercice.

1) L'APPROCHE PAR COMPETENCES

1.1 Les caractéristiques de l'approche par compétences

Nous avons décidé d'introduire la notion d'approche par compétences dans ce questionnaire. Pour cela notre première question sur ce sujet a eu pour but de faire caractériser l'approche par compétences par les professeurs. Ils avaient le choix entre quatre réponses. L'objectif de cette première question était de recenser les différentes représentations que peuvent avoir les professeurs de l'approche par compétences et de ses caractéristiques. Nous souhaitions savoir si notre population avait cerné les enjeux d'une démarche d'enseignement par compétences.

Figure 7) Graphique : caractéristiques de l'approche par compétences



Les questionnés avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. Dans ce graphique, nous pouvons nous apercevoir que sur les 50 réponses que nous avons obtenues, 66 % des répondants pensent qu'enseigner par compétences est une méthode qui consiste à enseigner par compétences plus que par capacités. Ces résultats que nous pouvons prendre en compte doivent être relativisés car ils ne sont pas suffisamment représentatifs. Nous les affinerons dans une des questions suivantes en faisant définir les caractéristiques de l'approche par compétences par les interrogés. 38% des interrogés ont mentionnés que l'approche par compétences était une stratégie qui se base sur l'appréhension des concepts

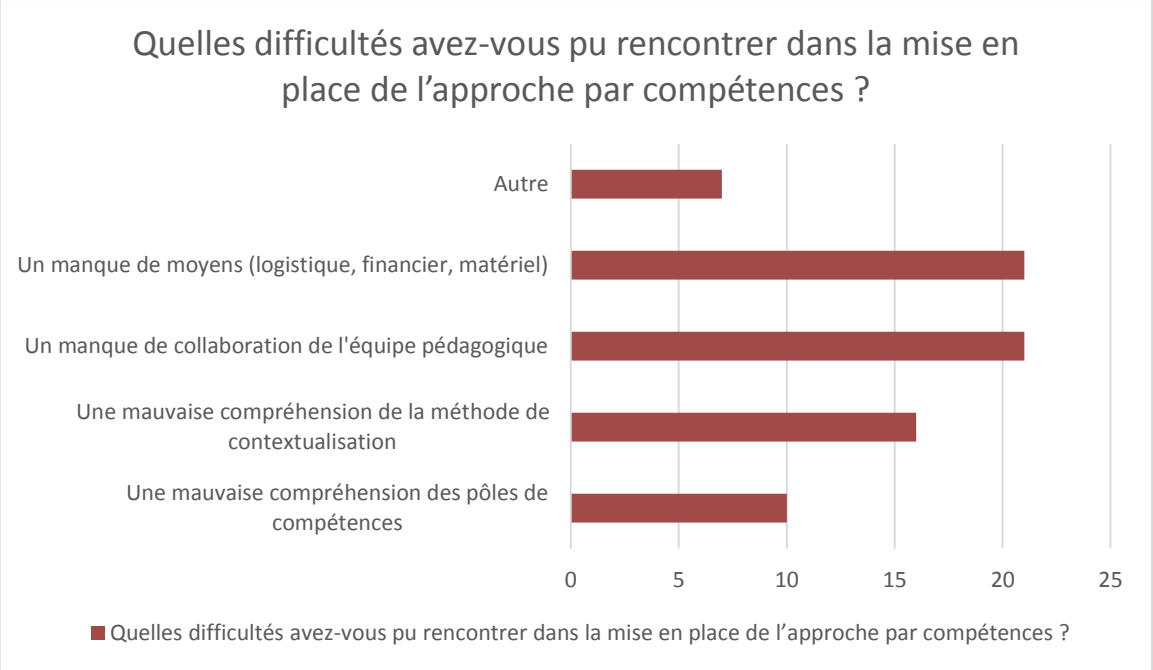
de restauration grâce à la mise en situation qui reflètent le réalisme professionnel. 38% des interrogés ont également répondu que l'approche par compétences est une méthode qui nécessite une coordination de l'équipe pédagogique.

Ces résultats nous poussent à constater que pour la majorité des répondants, l'approche par compétences nécessite une forte collaboration et qu'elle doit se baser sur l'étude des différents concepts de restauration. Nous avons souhaité analyser dans la question suivante les difficultés de certains professeurs à mettre en place cette méthode.

1.2 Limites et contraintes de l'approche par compétences :

Après s'être concentré sur la définition de l'approche par compétence par les sondés, il nous semble nécessaire de recueillir l'avis des répondants quant aux difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans la mise en place de l'approche par compétences. Notre but était de savoir quels freins peuvent limiter la mise en place de cette méthode.

Figure 8) Graphique : difficultés rencontrées dans la mise en place de l'approche par compétences



Nous avons obtenu un total de 43 réponses aux critères que nous avions suggéré aux répondants. Deux des répondants ont mentionnés n'avoir éprouvés aucunes difficultés.

Un des enseignants a répondu *« une mauvaise formation des enseignants »* tandis qu'un autre a mentionné *« un manque de maturité de la part des élèves »*.

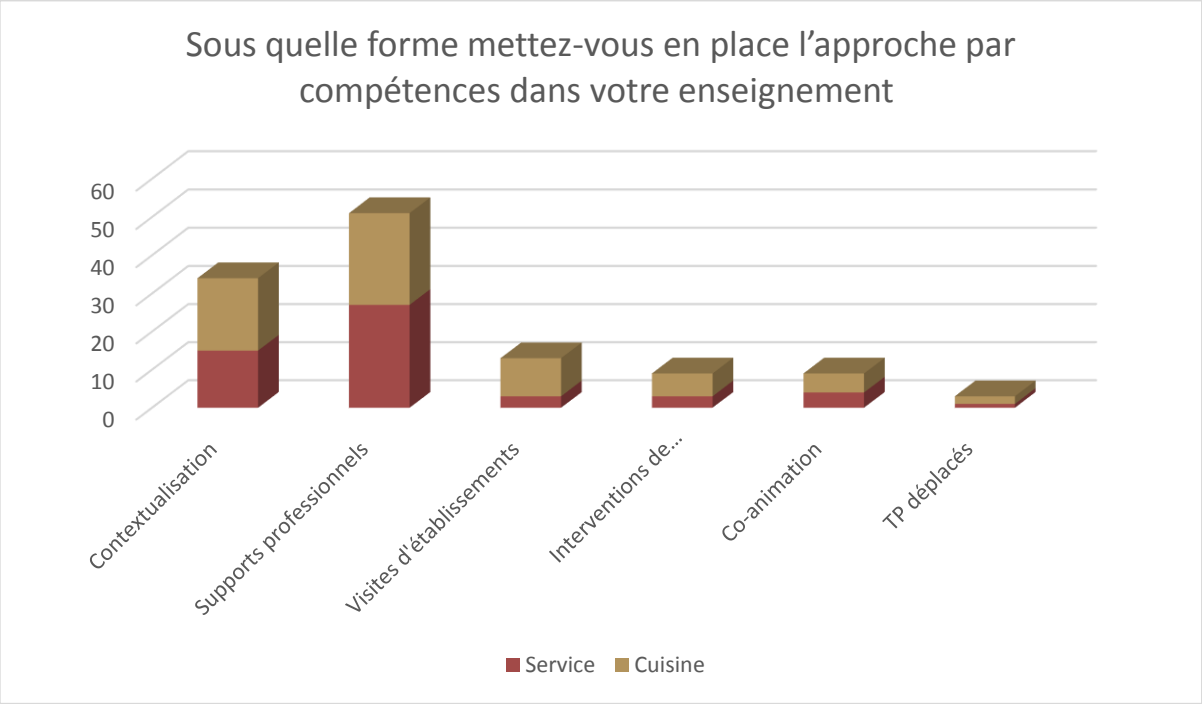
Le graphique ci-dessus nous expose que la majorité des difficultés rencontrées par les enseignants ont été éprouvées en raison d'un manque de collaboration de l'équipe pédagogique pour 48% des répondants ou bien un manque de moyens logistiques pour 42% des répondants. D'autres lacunes ont étés rencontrées mais celles-ci se réfèrent plus à une certaine incompréhension du référentiel, réorganisé en pôles de compétences pour 20% des sondés. Enfin, 32% des professeurs ont avoués ne pas avoir compris la notion de contextualisation.

Ces résultats prouvent que les difficultés majeures de mise en place de l'approche par compétences s'expliquent par un manque de collaboration de l'équipe pédagogique ainsi qu'un manque de moyens logistiques et financiers.

1.3 La mise en place de l'approche par compétences

Après avoir caractérisé l'approche par compétences, nous nous sommes intéressés à la façon dont l'approche par compétence est actuellement mise en pratique par les professeurs. Les répondants avaient le choix entre plusieurs critères. Le diagramme ci-dessous présente les réponses obtenues qui sont ventilées selon les professeurs de service mais aussi de cuisine.

Figure 9) Graphique : mise en place de l'approche par compétences

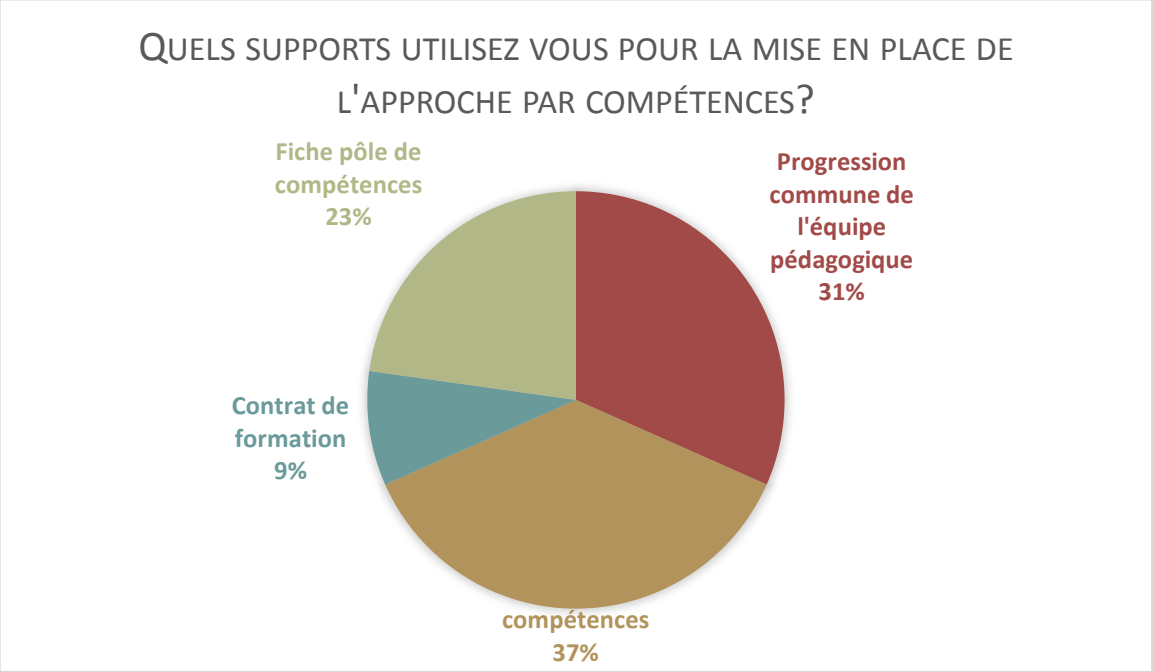


Sur les 50 répondants, 74% d'entre eux ont répondu mettre en place l'approche par compétences par le biais de la contextualisation. Sur ces 37 répondants 19 étaient des cuisiniers, ce qui représente 44% contre 55% pour les professeurs de service. La réponse *« présentation de supports professionnels »* a été mentionnée 51 fois dont 24 fois par les professeurs de cuisine soit 47% et 27 fois par les professeurs de service soit 53%. Pour les visites d'établissement, nous avons recueillis 14 réponses. Pour les professeurs de cuisine, les visites d'établissement sont réalisées par 77% d'entre eux contre 23% pour les professeurs de service. 20% des répondants ont affirmé mettre en place la co-animation au sein de leurs séances.

1.4 Les outils de mise en place de l'approche par compétences :

Nous avons cherché à savoir quels outils étaient utilisés par les professeurs pour enseigner par compétences. L'objectif de cette partie était de savoir si les professeurs utilisent des outils spécifiques.

Figure 10) Graphique : recensement des outils utilisés pour la mise en place de l'APC



Pour cette question, nous avons obtenu 48 réponses, trois professeurs n'ont pas répondu aux critères proposés. L'un d'entre eux a mentionné qu'il utilisait des fiches produits ou des fiches région, un second qu'il utilisait une progression en spirale et par compétences, un troisième a mentionné qu'il n'utilisait rien du tout.

Le support qui semble être le plus utilisé pour enseigner par compétences semble être le livret de compétences puis ce que 74% des répondants ont mentionné l'utiliser. Un second outil semble être également apprécié, il s'agit du programme prévisionnel de formation construit par l'équipe pédagogique. Nous n'avons cependant pas pu avoir plus de précision concernant l'utilisation du livret de compétences.

2) LA CONTEXTUALISATION

2.1 Définition de la contextualisation

Suite au grand nombre de réponses obtenues sur la mise en place de la contextualisation, il nous a semblé nécessaire de faire caractériser ce terme par l'ensemble des répondants. Nous avons donc utilisé une question ouverte afin de caractériser le terme *« contextualisation »*. A la question ouverte *« Selon vous, qu'est-ce que la*

contextualisation ? », nous avons obtenu 34 réponses sur 50. Le traitement de ces données qualitatives a été différent des données quantitatives obtenues pour les questions précédentes.

Nous avons dans un premier temps, effectué une analyse lexicale afin de faire ressortir les mots clef majeurs que nous avons pu trouver dans les réponses ***(Annexe D : Verbatim question ouverte sur la définition de la contextualisation).***

Le tableau et le graphique ci-dessous présente les mots clefs que nous avons recensés. Ils sont regroupés par champ lexical.

Tableau 4 : Champ lexical de la définition de la contextualisation

Qu'est-ce que la contextualisation ?	Occurrence des mots dans les verbatim	Pourcentage
Une mise en situation	Relevé 19 fois	55%
Un contexte d'exercice	Relevé 15 fois	44%
Concret et réel	Relevé 8 fois	23%
Un cadre de travail	Relevé 5 fois	14%
Des thèmes spécifiques	Relevé 5 fois	14%
Une réflexion, un raisonnement, des méthodes	Relevé 3 fois	8%
Une capacité d'adaptation	Relevé 2 fois	5%

La majorité des répondants ont mentionné le terme *« contexte »* ou *« situation »* (55%), et ont appuyé ce terme grâce à des adjectifs portés sur le réalisme. Ils ont été nombreux à inclure la notion d'adaptation et de raisonnement ainsi que celle de méthode. Enfin, le mot *« thème »* a également été relevé plusieurs fois.

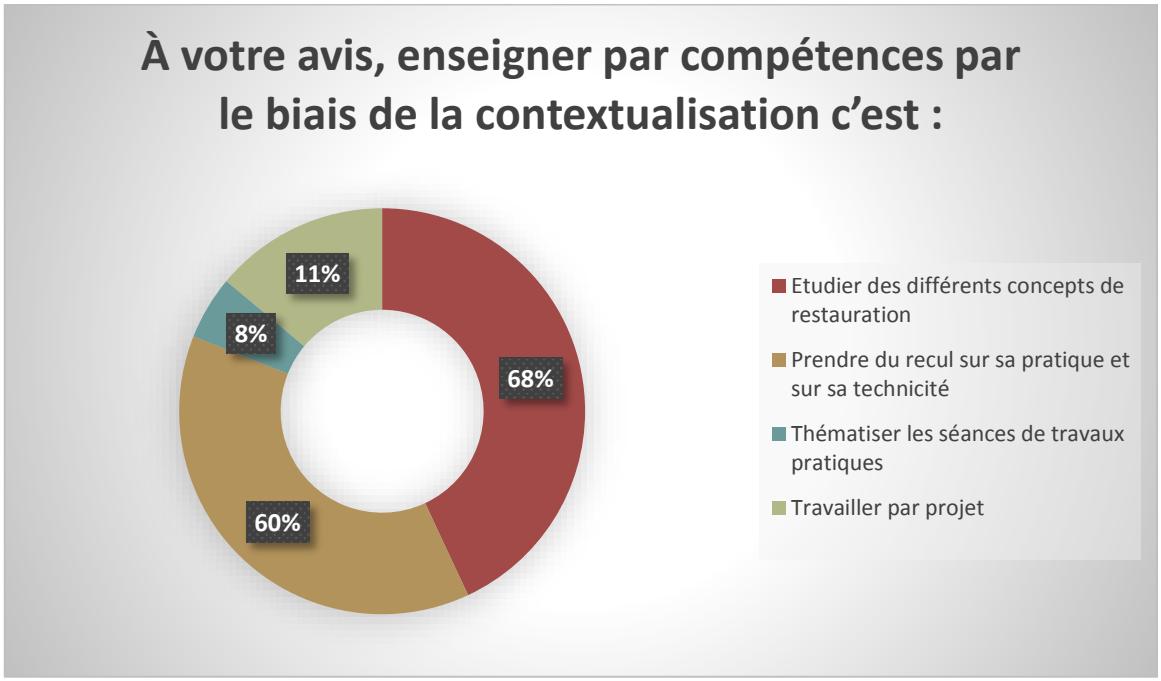
Cette analyse lexicale nous pousse à constater que les répondants semblent s'accorder sur les principes de base de la contextualisation et la volonté de créer des situations réelles, proches du contexte professionnel.

Cette question ouverte nous a permis de cerner la vision et les représentations qu'on les professeurs de la contextualisation et de synthétiser ces aspects grâce au schéma présenté

ci-dessous. Nous avons voulu approfondir les critères de mise en place de cette méthode dans la question suivante.

Après avoir fait caractériser le terme de contextualisation, il nous a semblé évident de questionner les répondants sur les finalités de cette méthode mais aussi les moyens qui permettent de mettre en place la contextualisation. A la question : *« à votre avis, enseigner par compétences par le biais de la contextualisation c'est »*, les réponses pouvaient être multiples. Nous avons obtenus les réponses suivantes :

Figure 11) graphique : finalités de la contextualisation

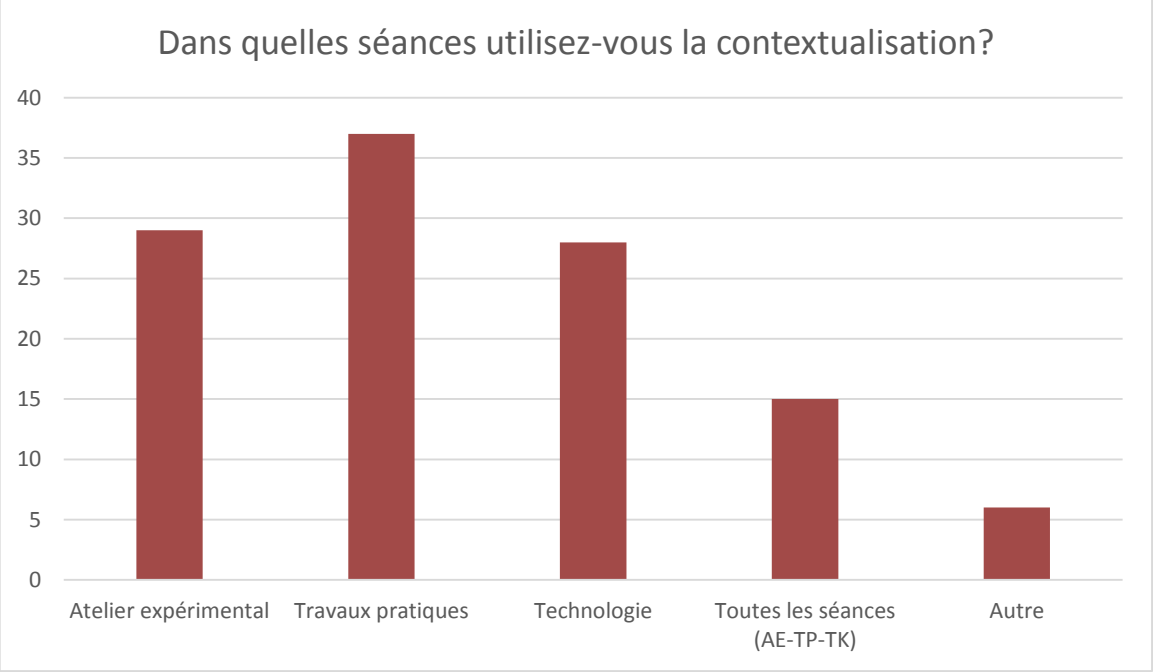


Nous pouvons très nettement distinguer que la majorité des répondants soit 68% ont mentionné qu'enseigner par compétences par le biais de la contextualisation se basait sur l'étude des différents concepts de restauration. Cette question confirme la notion de *« situation »* ou *« contexte »* cité dans la question précédente. En ce qui concerne la notion de réflexivité relevée dans le champ lexical cité ci-dessus, nous pouvons nous apercevoir que 60% des répondants ont mentionné que la liaison entre contextualisation et approche par compétences permettrait d'avoir une vision globale du métier, moins centrée sur la technicité mais plutôt axée sur une prise de recul de sa pratique. Enfin, 11% des répondants ont mentionné que la contextualisation et l'approche par compétences nécessitent un travail de projet. Seulement 8% des interrogés ont mentionnés que la contextualisation nécessite de thématiser les séances de travaux pratiques.

À travers ces résultats, nous pouvons nous apercevoir que la notion de contextualisation reflète la volonté de réaliser un enseignement proche du réalisme professionnel.
Nous avons, dans les questions précédentes, essayé de cerner les représentations des professeurs vis-à-vis de la contextualisation. Dans la partie qui va suivre, nous allons désormais nous intéressé aux moyens mis en place par les professeurs dans l'approche

par compétences. Pour ce faire, nous les avons interrogé sur les séances dans lesquelles l'approche par compétences était mise en place. Les réponses que nous avons obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous. Le but de cette question était de cerner si la contextualisation décrite dans les questions précédentes suit une logique de progression chez les professeurs et si elle est utilisée dans toutes les séances (AE-TP-TK).

Figure 12) graphique : utilisation de la contextualisation au sein des séances



Nous avons obtenu 47 réponses valables sur 50 pour cette question. En effet, un des répondants a mentionné qu'il n'utilisait pas la contextualisation, deux autres ont fournis des réponses non valables.

Comme en témoigne le graphique ci-dessus, nous remarquons que 31% des professeurs mettent en place la contextualisation dans la totalité de leurs séances. Les travaux pratiques semblent être les séances où la contextualisation est le plus mise en place (40%). Les séances d'ateliers expérimentaux semblent également faire l'objet de contextualisation. Cependant, ces résultats sont à relativiser en raison de la méconnaissance des intentions pédagogiques des professeurs dans la construction d'ateliers expérimentaux.

Les séances de technologie semblent elles aussi être contextualisées par les professeurs et représentent 20% des réponses. Nous nous sommes concentrés sur les séances

professionnelles et n'avons pas inclus les séances de matières générales (gestion-sciences appliquées) puisque notre échantillon ne nous permettait pas de prendre totalement en compte ces aspects.

2.2 Les thèmes et concepts abordés :

Après s'être concentré sur les différentes séances dans lesquelles la contextualisation est mise en place, nous avons sondé les professeurs sur les différents thèmes ou contextes qu'ils mettent en œuvre lors de leurs séances contextualisées.

A cette question ouverte, nous avons obtenu des réponses variées. Une analyse lexicale nous a permis de dégager les principaux thèmes et contextes sur lesquels les professeurs s'appuient pour construire leurs séances. Certains n'ont pas cité de thèmes mais se sont centrés sur des objectifs, que nous avons également pu prendre en compte dans nos réponses. Le tableau ci-dessous recense tous les thèmes que les professeurs ont cités. Une analyse lexicale, présentée en annexe… nous permettra d'avoir une vision plus approfondie des réponses obtenues.

Tableau 5 : Analyse lexicale de la question ouverte sur les contextes et thèmes mis en place

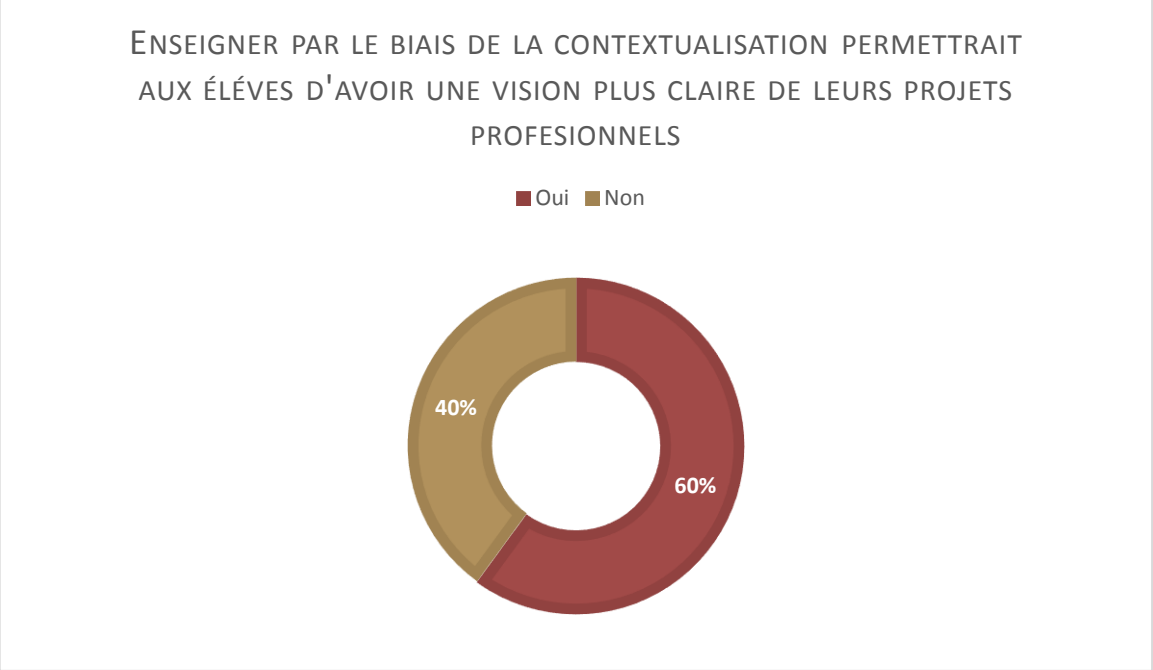
Système de restauration	Concept /thèmes	Objectifs
Restauration commerciale	Restauration rapide/ snacking (4) Restauration gastronomique (5) Restauration traditionnelle(5) Brasserie (4) Restauration à thème (3) Cuisine régionale/internationale ou ethnique (3) Cuisine contemporaine Bistrots et bars à vin Bistronomie Restauration de chaine connue par les élèves Slow food Traiteurs	**Gestion** -calcul coûts matières -inventaire -réalisation de commandes : Euresto **Créativité :** Créer des menus qui favorisent la recherche culinaire
Restauration collective	Restauration d'entreprise (2)	

La majorité des répondants ayant cité des thèmes ont également appuyé le fait que les concepts abordés devaient être des thèmes modernes ou d'actualités et qu'ils devaient former les élèves à une approche moderne de la profession ***(Annexe E: Verbatim question ouverte sur les thèmes et contextes)***. Cette question nous a permis de cerner les thèmes que les professeurs mettent en place mais elle comporte cependant des limites car elle ne prend pas en compte les niveaux pour lesquels ces contextes sont définis par les professeurs.

3) RÉALISME PROFESSIONNEL

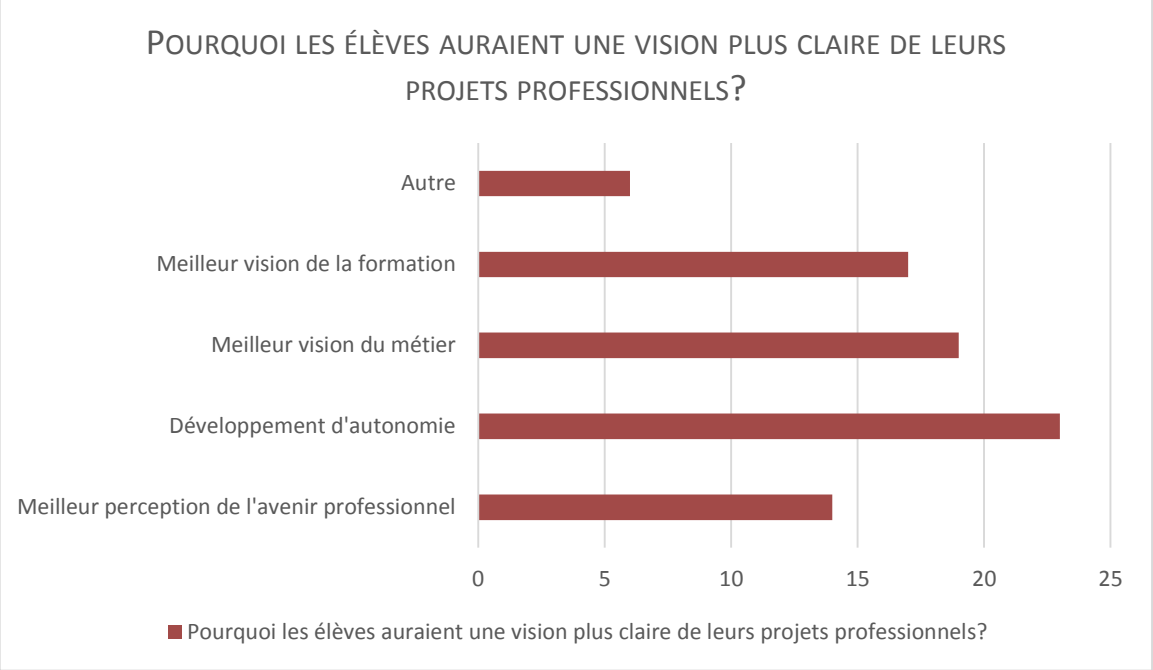
Dans cette troisième partie, nous avons cherché à cerner le point de vue des professeurs sur les effets de l'approche par compétences. Nous nous sommes dans un premier temps concentrés sur les effets que cette méthode pouvait avoir sur les élèves et leurs projets pour en venir par la suite aux effets sur l'insertion professionnelle de ces derniers.
L'objectif de cette partie était de savoir si un enseignement proche du réalisme professionnel permettrait aux élèves d'avoir une vision plus claire de leurs projets et des concepts de restauration qu'ils souhaiteraient intégrer.

Figure 13) Graphique : contextualisation et vision des projets professionnels



Ce schéma nous pousse à constater que les professeurs s'accordent à dire qu'un enseignement par compétences permettrait aux élèves d'avoir une vision plus claire de leurs projets professionnels. Nous avons voulu cerner quels critères permettaient aux professeurs d'affirmer cette question. Pour cela, une deuxième question, axée sur les finalités de l'approche par compétences nous a permis d'éclaircir ces premiers résultats. Nous avons donc questionné les professeurs sur les critères qui permettaient d'affirmer que l'approche par compétences permettait une vision clarifiée des projets par l'élève. Nous avons obtenu les résultats présentés dans le graphique ci-dessous. Les répondants ayant répondu positivement à la question ci-dessus pouvaient choisir plusieurs critères.

Figure 14) Graphique : justification des effets de la contextualisation



Sur ce graphique, nous pouvons nous apercevoir que la majorité des interrogés ayant répondus positivement à la question précédente pensent que l'enseignement par compétences permettrait d'apporter aux élèves : *« un développement d'autonomie »* pour 46% des sondés ainsi qu'une *« meilleure vision du métier »* pour 38% des répondants. Les autres variables sont également à prendre en compte puis ce que 34% des professeurs indiquent que les élèves auraient une *« meilleure vision de la formation »*. Enfin, 28% des répondants ont stipulé que l'approche par compétences apporterait aux élèves *« une meilleure perception de l'avenir professionnel »*.

D'un point de vue quantitatifs, les résultats des deux questions précédentes nous permettent de dégager que les professeurs décèlent des effets positifs de l'approche par compétence pour les élèves. Nous avons voulu approfondir ces résultats de manière qualitative en demandant aux professeurs de caractériser pourquoi les élèves auraient une meilleure vision de leurs projets professionnels.

Nous avons réalisé, comme pour la question ouverte traitée précédemment, une analyse lexicale des réponses obtenues à cette seconde question ouverte. L'objectif de cette question ouverte était de recueillir les avis des professeurs sur les finalités de l'approche par compétences par rapport à l'avenir professionnel des apprenants.

Nous nous sommes concentrés sur le regroupement et l'analyse des différents thèmes qui sont apparus dans la verbatim. Ces thèmes ont pu être classés dans différentes rubriques destinées à évaluer les finalités de l'enseignement par compétences par rapport à un avenir professionnel.
Nous avons donc retenu les thèmes présentés dans le tableau ci-dessous

Tableau 6 : Analyse lexicale de la question ouverte sur la contextualisation et l'insertion professionnelle

Groupes de mot	Occurrences	Synthèse des extraits de verbatim
Réalisme professionnel Réel, réalité, réalisme (Cité par 8 enseignants)	8	Ils sont plongés dans la réalité professionnelle et adoptent ainsi une vision plus concrète du terrain qui se rapproche de la réalité professionnelle.
Connaissance des concepts de restauration	4	En abordant plus de concepts, ils pourront se positionner par rapport à leurs attentes et auront une vision élargie de la cuisine.
Organisation et communication	2	Ils auront pris l'habitude de s'organiser, communiquer, préparer leur argumentation.
Acquisition de compétences progressive	3	Ils ont une vision de l'acquisition de leur compétences et des moyens de les améliorer. Ces compétences sont renforcées en milieu professionnel

Compréhension de la finalité de chaque enseignement	5	Ils réalisent de meilleures liaisons cognitives et appréhendent plus facilement l'interdisciplinarité des matières et la finalité des apprentissages.
Adolescence et perception de l'avenir	2	L'adolescence nécessite un accompagnement dans ses projets, c'est au professeur de présenter les possibilités d'insertion professionnelle.

À travers cette question ouverte où les professeurs devaient définir pourquoi, grâce à un enseignement par compétences les élèves auraient une meilleure vision de la formation, notre intention était de relier ces résultats à la question précédente. Ainsi, rappelons que les résultats précédents nous ont apporté qu'un enseignement par compétences apporterait aux élèves un développement d'autonomie, une meilleure vision de la formation et du métier ainsi qu'une meilleur perception de leur avenir professionnel.

Dans la question précédente, nous avons constatés que 46% des répondants ont mentionné qu'un enseignement par compétences permettrait un développement d'autonomie. Il nous semble judicieux de rapprocher ces données quantitatives des extraits de verbatim de cette question. Ainsi nous pouvons observer que trois des participants mentionnent une acquisition progressive de compétences de la part des élèves. Ces derniers pourraient acquérir des compétences progressivement tout au long de leur formation. Ces compétences seraient renforcées durant les périodes de formation en entreprise. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que cette démarche permettrait de développer une certaine autonomie chez les élèves. Comme nous l'avons constaté dans la revue de littérature dans le concept de motivation intrinsèque, la perception qu'à l'élève de sa compétence développerait une certaine autonomie.

Du point de vue de la perception de la formation, il semblerait que de cinq des professeurs s'accordent à dire qu'un enseignement par compétences permettrait une meilleur perception de la finalité de chaque apprentissage par les élèves. Ils comprennent ainsi le but et le sens de chaque apprentissage. Ces propos confirment ce que nous avons étudié dans la revue de littérature à travers les propos de VIAU sur la valeur des activités. En

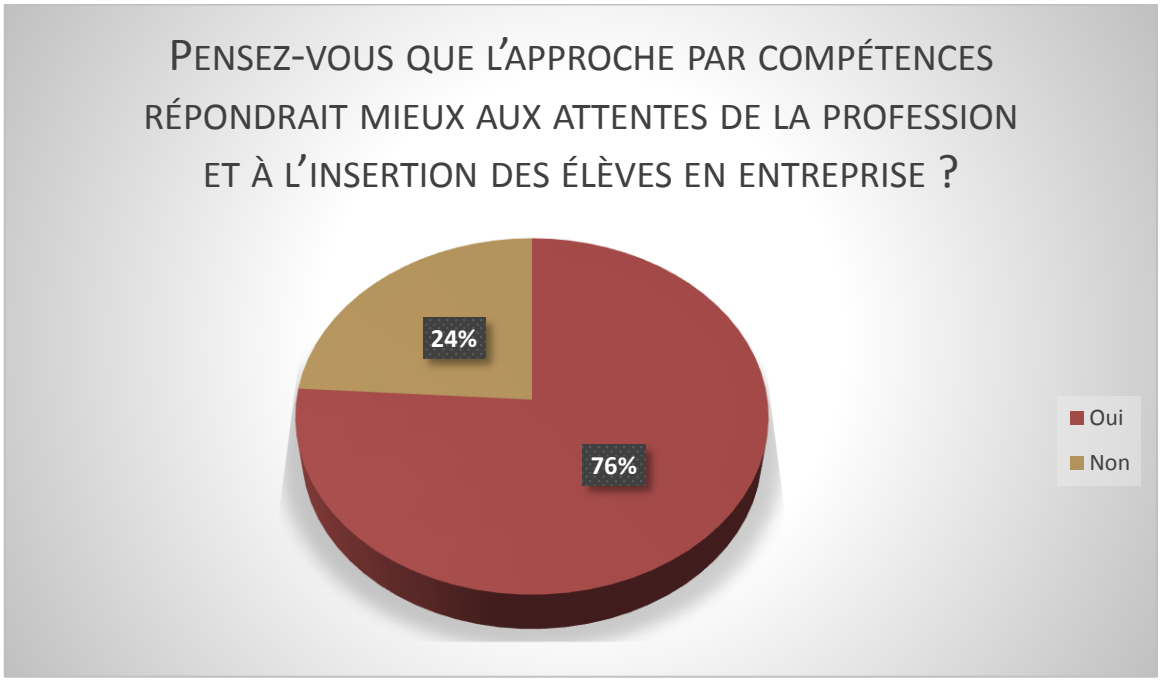
effet, l'élève a besoin de trouver du sens dans ce qu'il apprend et de percevoir l'utilité de ses apprentissages.
L'interdisciplinarité de l'approche par compétences engendrerait de meilleures liaisons cognitives et une adaptabilité plus efficace des concepts abordés tout au long de la formation. Cette adaptabilité de connaissances permettrait d'éclaircir les projets professionnels des élèves.

L'approche par compétences permettrait également, selon huit professeurs d'être au plus près du réalisme professionnel. Ces propos nous renvoient à la notion de situation d'intégration abordée dans notre revue de littérature et à la notion de praticité des apprentissages. La compétence doit être mobilisée en situation pour prendre sens.

Quatre des professeurs ont également évoqués que les élèves auraient une meilleure perception de leur avenir professionnel car, par le biais de situations concrètes et réelles, représentatives des concepts de restauration du marché, ils se projetteraient plus facilement dans des concepts de restauration qui leurs conviendrait. Ainsi, dans cette démarche, nous pouvons penser qu'en ayant une vision plus claire des concepts de restauration, les élèves auraient une perception, plus claire de leur avenir professionnel. Deux enseignants ont mentionné que les élèves ont besoin d'être guidés à la période de l'adolescence afin de connaître les possibilités d'insertion professionnelle. C'est en présentant les différents concepts de restauration tout au long des années de formation que les élèves vont découvrir et s'approprier les domaines qui leur correspondront le mieux. Nous pouvons croiser ces propos et ces données avec ce que nous avons abordé dans la revue de littérature concernant le rôle de l'enseignant et la motivation extrinsèque. C'est aux enseignants de créer des liens afin de rendre visible la finalité des apprentissages.

Enfin, nous avons formulé une question sur l'insertion des élèves en entreprise afin de prendre en compte l'avis des professeurs sur cet aspect. Il aurait été intéressant de prendre en compte l'avis des professionnels.

Figure 15) Graphique : approche par compétence et insertion professionnelle



Ce graphique nous montre que la majorité des professeurs s'accordent à dire qu'un enseignement par compétences permettrait une meilleure insertion des élèves en entreprise et répondrait donc mieux aux attentes de la profession.

Chapitre 3 : INTERPRÉTATION DES RESULTATS :

Dans cette partie, nous allons réaliser l'interprétation des résultats que nous avons développés dans les parties précédentes. Pour cela, nous allons garder la même trame que nous avons suivis lors de l'analyse. Dans un premier temps nous exposerons la notion d'approche par compétences pour en venir dans une seconde partie à la contextualisation et enfin dans une dernière au réalisme et à l'insertion professionnelle.

1) L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : L'INTERDISCIPLINARITÉ FAVORABLE A LA PERCEPTION DE LA FINALITÉ DES APPRENTISSAGES

Nous avons pu remarquer que lorsque nous faisions allusion à la notion d'approche par compétences, les professeurs adoptent une attitude positive. Pour la majeure partie d'entre eux, l'approche par compétences permettrait d'avoir une vision plus globale de sa pratique et de ne pas se restreindre à des aspects purement techniques. Il semblerait que ces affirmations rejoignent ce que nous avons abordé dans la première partie lorsque nous

avons développé le concept de compétences. Si nous reprenons la définition de LE BOTERF : *« la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation ou un contexte donné »*. Cela sous entends qu'un enseignement par compétences doit prendre en compte ces aspect et ne plus se restreindre à une vision purement technique du travail. Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, ROEGIERS, lorsqu'il aborde la notion de compétence, distingue l'enseignement *« généraliste »* de l'enseignement plus *« opérationnel »*. Il appuie le fait qu'un enseignement plus opérationnel, qui se baserait sur l'acquisition de compétences, se centrerait sur la question de sens et de réinvestissement des connaissances dans les pratiques sociales et professionnelles.

Il est donc important de souligner qu'un enseignement par compétences permettrait d'avoir une vision plus globale de sa pratique grâce à un réinvestissement de connaissances et savoirs adaptés. Nous sous-entendons dans ces propos que la mise en place de cette méthode nécessite une interdisciplinarité importante.

Lorsque nous avons questionné les professeurs sur les outils qu'ils utilisent dans la mise en place de l'approche par compétences, ils ont été nombreux à évoquer l'interdisciplinarité de qui semble se traduire par une collaboration forte de l'équipe pédagogique. Cependant, il semblerait que cette variable pose également des contraintes organisationnelles importante puis ce qu'elle est l'un des freins majeurs à la mise en place de l'approche par compétences. En effet, la collaboration de l'équipe pédagogique représente une entrave aux yeux de près de 50% des professeurs qui ont indiqué qu'elle était un obstacle à la mise en place de l'approche par compétences. Un autre des freins principaux mentionné par les professeurs est le manque de moyens logistiques et matériel. Nous verrons dans la troisième partie de ce mémoire comment est-il possible de réduire ces contraintes en déterminant une organisation méthodique et temporelle de la mise en place de l'approche par compétences dans une équipe pédagogique.

2) La contextualisation : méthode de mobilisation et d'adaptabilité des ressources cognitives

Nous allons relier le concept de contextualisation aux différentes notions que nous avons abordé dans notre revue de littérature. Ainsi, nous exposerons le concept de savoir à travers l'étude des compétences, celui de motivation des apprenants mais aussi la notion de situation d'apprentissage.

Nous avons pu formuler, grâce à notre revue de littérature que le concept de contextualisation peut être vu comme un ensemble de relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action. Nous avons donc cherché à savoir ce que signifie la méthode contextualisée aux yeux des professeurs tant au niveau des représentations que de la mise en pratique.

Comme en témoigne le graphique qui se base sur une analyse lexicale du concept de contextualisation, ce dernier pourrait être définit de la façon suivante *« un ensemble de situations concrètes et réelles qui permettent d'acquérir les raisonnements et méthodes de travail adaptés aux concepts de restauration. »* Cette définition, que nous avons formulé en reprenant les réponses aux questions ouvertes des professeurs nous permet de démontrer qu'aux yeux de ces derniers, la contextualisation a pour volonté de favoriser la connaissance des différents concepts de restauration et de développer l'adaptabilité des élèves.

Les professeurs qui utilisent l'approche par compétences ont, pour une majeure partie mentionnés que la mise en place de la contextualisation devait être réalisée via l'étude des différents concepts de restauration. De nombreux thèmes et contextes ont été recensés par les professeurs et sont présentés en ***Annexe E: Verbatim question ouverte sur les thèmes et contextes***. Il est important de souligner que pour la majorité des professeurs, les thèmes et contextes qui doivent être présentés aux élèves doivent refléter une approche moderne de la profession. Ces propos nous renvoient à ceux étudiés dans la revue de littérature quant à la mobilisation des ressources cognitives. Les situations d'apprentissages contextualisées ne doivent pas juste se centrer sur une logique de connaissance mais bien sur une logique d'action et d'adaptation des connaissances. C'est à l'élève de mettre en lien les différentes connaissances qu'il aura acquis et de les adapter aux différents concepts qu'il va aborder.

Le professeur devra mettre en œuvre et concevoir des situations variées, propices au réinvestissement des connaissances. Cette stratégie devra permettre une meilleure adaptation et une insertion professionnelle plus aisée. Nous allons donc désormais nous intéresser à la contextualisation et à l'insertion professionnelle.

3) APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET CONTEXTUALISATION : DE LA DECOUVERTE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La troisième partie de notre questionnaire, centrée sur le réalisme professionnel, avait pour volonté de cerner le point de vue des sondés par rapport aux effets de l'approche par compétence. Il interroge le public sur la vision qu'ont les élèves de leurs formations mais également de leurs futures insertions professionnelles.

Un certain nombre de professeurs (60%) pensent qu'un enseignement par compétences permettrait aux élèves d'avoir une meilleure perception de leurs projets professionnels. Cette méthode semble favoriser une meilleure perception de la formation. En effet, si nous rapprochons ces résultats du concept de motivation intrinsèque abordé dans notre revue de littérature, nous pouvons penser qu'en enseignant par compétences, l'élève aurait une meilleure perception de la valeur et de l'utilité des activités qu'il effectuerait. Ces propos ont été confirmés par les résultats de notre question ouverte qui faisait caractériser aux professeurs pourquoi les élèves auraient une meilleure vision de la formation. ***(Annexe F: Verbatim question ouverte sur l'insertion professionnelle)*** Ces derniers ont répondu qu'ils percevraient mieux le sens de chaque apprentissage et réaliseraient des liaisons cognitives entre les concepts interdisciplinaires qu'ils abordent au cours de leur formation. Après avoir pris en compte les aspects liés à a perception de la formation, il nous a semblé utile d'élargir notre questionnement à la perception de l'avenir professionnel par les élèves.

Comme nous l'avons relevé précédemment, l'approche par compétences permettrait d'être au plus près du réalisme professionnel. De nombreux professeurs ont mentionné qu'enseigner par le biais de situations concrètes et réelles permettrait aux élèves de se diriger plus facilement vers des concepts de restauration qui les intéresseraient. Certains

enseignants ont également mentionné que c'est à la période de l'adolescence que les élèves ont besoin d'être guidés afin de percevoir les possibilités d'insertion professionnelles. L'enseignant devra donc jouer un rôle important en créant des contextes d'apprentissages stimulants pour les élèves et proche du réalisme professionnel. De nombreux professeurs ont mentionné que les élèves seraient plus autonomes grâce à cette méthode. Ces propos méritent cependant d'être vérifiés et sont des pistes à étudier. Il serait en effet intéressant, dans une recherche complémentaire de tester l'autonomie des élèves ayant reçu un enseignement par compétences en évaluant leurs pratiques dans un contexte professionnel.

Il aurait été judicieux de pouvoir analyser, à la suite de notre première étude quantitative, une seconde étude qui se serait centrée sur l'impact d'un enseignement par compétences contextualisé sur les élèves. Nous aurions ainsi pu mesurer le degré d'autonomie et d'adaptation des élèves ayant suivi une formation contextualisée. Ces apports nous auraient surement permis de déceler si l'insertion professionnelle des élèves est facilitée et si ces derniers se dirigent plus facilement vers des concepts de restauration spécifiques.

Notre étude de terrain avait un double objectif. Dans un premier temps, nous cherchions à savoir si la notion de contextualisation était mise en œuvre par les professeurs et si leur vision correspondait aux concepts abordés dans la revue de littérature. Secondement nous avons voulu étudier la mise en place de cette contextualisation et en cerner les difficultés afin de proposer des remédiations. Nos recherches maintenant terminées, nous allons pouvoir passer à la vérification de notre système d'hypothèses.

Chapitre 4 : VERIFICATION DU SYSTEME D'HYPOTHÈSES

L'objectif de ce mémoire de recherche est de chercher une réponse et prouver, de la manière la plus adaptée la validité des hypothèses. Nous avions remarqué certaines lacunes dans notre revue de littérature à propos de la contextualisation. C'est pour cela que nous avons formulé la question de départ suivante : *« Comment enseigner par compétences en baccalauréat cuisine par le biais de la contextualisation »*. Le cheminement de notre réflexion a ainsi été alimenté par un certain nombre d'hypothèses,

que nous allons désormais infirmer ou non, d'après nos analyses effectuées dans la partie précédente.

➢ Hypothèses opérationnelles

Les hypothèses opérationnelles traduisent l'hypothèse générale en cas concret, facilement observables. Nous en avions formulé deux que nous allons commenter dans les lignes qui suivent.

- ***L'enseignement par le biais de la contextualisation favoriserait la connaissance des concepts de restauration***

Il nous semble pouvoir affirmer que cette hypothèse est validée par 68% des professeurs pour qui la contextualisation doit se baser sur l'étude des différents concepts de restauration. Nous pouvons ainsi formuler une définition de la contextualisation grâce aux extraits relevés dans les verbatims : *« La contextualisation est un ensemble de situations concrètes et réelles qui permettent d'acquérir les raisonnements et méthodes de travail adaptées aux concepts de restauration »*. Ces propos se rapprochent des éléments constitutifs d'une compétence que nous avons abordés dans la première partie de ce mémoire. Une compétence dépend d'un ensemble de ressources que l'individu doit savoir mobiliser dans un contexte bien précis. Nous pouvons donc, par le biais des résultats que nous avons obtenu, valider notre hypothèse opérationnelle.

Néanmoins, il nous semble honnête d'avouer que cette étude comporte certaines limites. Ainsi, il aurait été intéressant de prendre en compte le niveau de maitrise des élèves et leur degré d'autonomie dans les différents concepts de restauration abordés au cours de la formation. Pour cela, nous aurions pu réaliser un questionnaire ou bien une observation de terrain afin de mesurer ces variables, ce qui nous aurait permis de constater si les élèves sont capables de mobiliser les compétences en situation.

- ***La contextualisation développe le réalisme professionnel***

Pour cette idée, les données traitées nous ont clairement permis de valider cette hypothèse. En effet, la plupart des professeurs ont appuyé la volonté de se rapprocher du réalisme professionnel grâce à cette méthode. Ils ont été nombreux à proposer des thèmes et contextes modernes et à insister sur l'utilisation de supports professionnels. Ce réalisme

professionnel semble favorable à l'insertion des élèves en entreprise puisque 76% des professeurs pensent que l'approche par compétences favoriserait cette insertion.

Cette seconde hypothèse opérationnelle pose cependant certaines limites. En effet, il aurait été intéressant de prendre en compte l'avis des professionnel qui reçoivent des élèves en stage et ce avant et après la rénovation du baccalauréat professionnel. Nous aurions pu choisir une classe ou la contextualisation fut mise en place sur les trois années de formation. Par manque de temps nous n'avons pas pu réaliser ces enquêtes pour avoir une vision globale de la contextualisation et de ses effets.

- **Hypothèse générale**
  - ***Enseigner par compétences par le biais de la contextualisation développe le réalisme professionnel et la connaissance des différents concepts de restauration***

L'hypothèse générale est une supposition anticipée, une observation provisoire qui s'intéresse à un phénomène voulant être expliqué. Nous pouvons donc valider cette hypothèse générale, car il nous semble effectivement que d'un point de vue global et suite aux analyses réalisées, un enseignement par compétences par le biais de la contextualisation permettrait de développer le réalisme professionnel et de faire en sorte que les élèves puissent établir des liens entre les matières qu'ils étudient et qu'ils les adaptent aux concepts de restauration abordés.
Mon année de professeur stagiaire m'a permis de déceler les effets d'une approche par compétences et de tester certaines séances pédagogiques contextualisées. Je présenterais dans la partie suivante une des actions menée au cours de l'année.

Comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, notre étude de terrain nous a permis de prendre en compte l'avis des professeurs sur l'approche par compétences mais nous aurions également souhaité prendre en considération celui des élèves pour vérifier si l'approche par compétences, et plus précisément la contextualisation, les rendrait plus autonomes envers les divers concepts de restauration qu'ils seront amenés à rencontrer. Cette étude de terrain comporte comme nous pouvons le constater certaines limites, engendrées par des contraintes temporelles.

PARTIE III - DU BILAN DE LA RECHERCHE AUX PRECONISATIONS PEDAGOGIQUES

Chapitre 1 : Mise en place de l'approche par compétences et de la contextualisation

Cette troisième partie de notre mémoire aura pour but de clôturer les différentes recherches et études que nous avons menées. De cette manière, nous allons dans cette phase exposer les préconisations pédagogiques sur l'approche par compétences et la contextualisation.

L'objectif de cette partie sera d'apporter notre aide aux collègues qui exercent en baccalauréat professionnel cuisine. Nous détaillerons ainsi les outils qui permettent de mettre en place l'approche par compétences en favorisant une approche interdisciplinaire. Nous nous intéresserons ensuite à la contextualisation des séances. Pour conclure, nous exposerons une des actions que nous avons menées cette année lors d'une séance de travaux pratiques déplacée.

1) Interet de la demarche :

Le socle commun de connaissances et de compétences est un sujet qui se situe au cœur de l'actualité. La ministre de l'éducation, Najat Vallaud-Belkacem a présenté le 11 mars 2015 ses ambitions pour les évolutions du collège en 2016. Ces propositions ont été votées au conseil supérieur de l'éducation et adoptées. Cette réforme engendre une nouvelle étape importante depuis la refondation de l'école en 2012, étape qui s'attache à résoudre les difficultés posées en termes de décrochage scolaire. Des propositions ont été faites afin de *« revoir un cadre trop contraint pour que les enseignants puissent exercer dans de meilleurs conditions*[40] *»*.

C'est donc à travers cette réforme que Najat Vallaud Belkacem a pour ambition de *« faire confiance aux équipes enseignantes en leur donnant des marges de manœuvre pour mieux*

[40]Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Adoption de la réforme du collège.* [en ligne]. Disponible sur < http://www.education.gouv.fr/cid87892/adoption-de-la-reforme-du-college-conseil-superieur-de-l-education-du-10-avril-2015.html> (consulté le 12-03-2015)

répondre aux besoins des élèves ». Ses ambitions se traduisent par trois objectifs fondamentaux :

- Renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux : en favorisant les apprentissages théoriques et pratiques et en mettant en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques interdisciplinaires ;
- Tenir compte des spécificités de chaque élève : renforcer les heures d'accompagnement personnalisé avec des interventions conjointes d'enseignants de plusieurs disciplines ;
- Valoriser les compétences adaptées au monde actuel.

Aujourd'hui on constate certaines lacunes dans la mise en place de l'approche par compétences dans les enseignements. Cette méthode permet pourtant d'effectuer de meilleures liaisons cognitives chez les élèves et de mieux percevoir l'utilité et la finalité des apprentissages. Nous proposerons donc dans les lignes qui vont suivre des méthodes qui permettent de mettre en place l'approche par compétences de manière interdisciplinaire.

Les formations dispensées, plus précisément en baccalauréat professionnel doivent préparer les élèves à toute forme de restauration. C'est aux formateurs de s'ouvrir et de s'intéresser aux différents concepts de restauration porteurs du marché. Ils devront mettre en œuvre des actions innovantes qui permettront une acquisition progressive des compétences. Dans cette démarche, l'activité de l'élève doit être au centre des intentions pédagogiques.

Ils doivent donc être capables de mobiliser les connaissances spécifiques à chaque concept et mobiliser les compétences qui conviennent.

2) Mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire

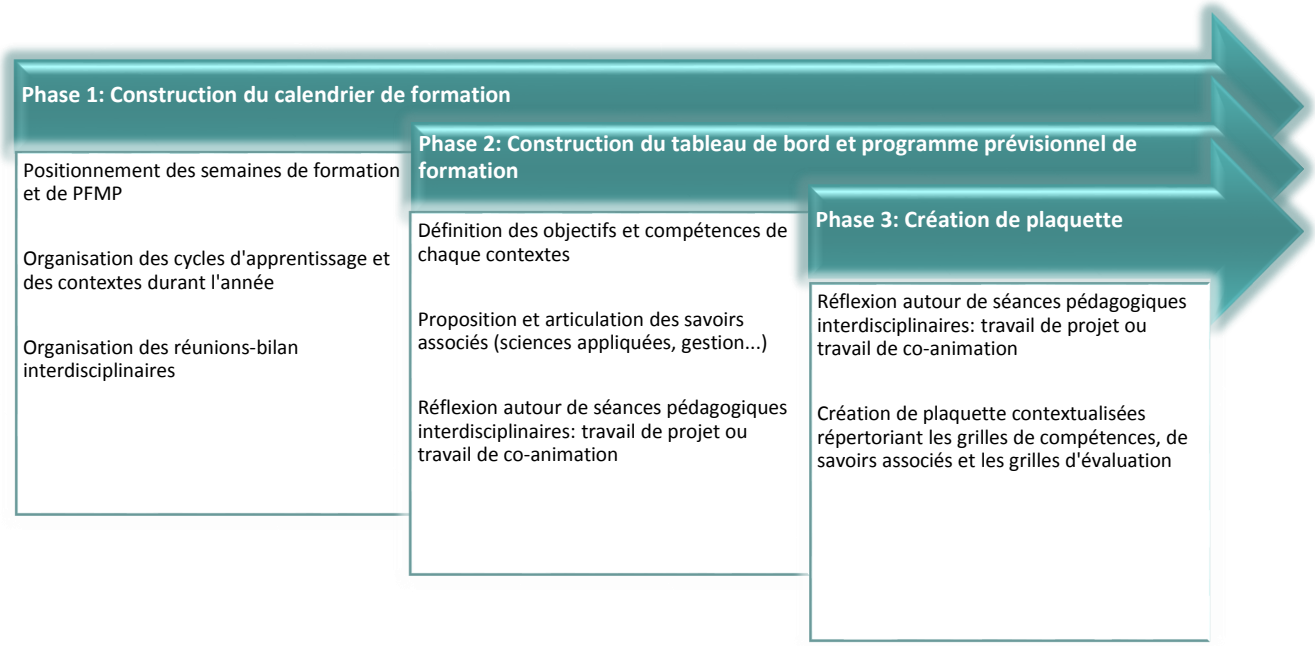
La mise en œuvre d'une démarche par compétences nécessite la constitution d'une équipe pédagogique interdisciplinaire. Afin de donner de la cohérence à l'ensemble de la formation en baccalauréat professionnel, il est nécessaire d'adopter une stratégie collective. Les professeurs de matière professionnelle mais aussi de matière générale devront travailler conjointement. Ainsi, les domaines tel que la gestion et les sciences appliquées doivent impérativement être rattachés aux enseignements professionnels. D'autres enseignements peuvent également être reliés : anglais, espagnol, prévention santé environnement ainsi que le français

Nous avons pu relever, dans la partie étude de terrain, que la principale difficulté recensée dans la mise en place de l'approche par compétences provient d'un manque de collaboration de l'équipe pédagogique. Nous proposons donc une solution de remédiation afin d'optimiser un maximum les possibilités collective de l'équipe.

Dans une démarche par compétences contextualisée, nous pensons que l'impulsion doit venir du ou des professeurs d'enseignement professionnel. En effet, l'enseignant de matière professionnelle doit être le coordinateur de l'interdisciplinarité ; il doit fusionner les disciplines. Dans cette optique, il semblerait intéressant de réaliser dès la rentrée un brainstorming avec les différents enseignants de chaque classe de baccalauréat afin de construire une articulation globale de la formation.

Nous allons proposer un exemple de cette démarche globale de formation pour la classe de seconde baccalauréat professionnel que nous souhaiterions présenter aux différents professeurs en début d'année lors du Brainstorming. Nous avons schématisé ci-dessous la démarche de construction que nous souhaiterions adopter pour une classe de seconde baccalauréat professionnel. Celle-ci n'est qu'un exemple et les professeurs pourront agencer et structurer cette démarche en fonction des objectifs à atteindre.

Figure 16) Démarche d'organisation de l'année de seconde baccalauréat professionnel



2.1 Présentation de la phase 1 : Organisation des cycles de découverte des métiers de la restauration

Dans cette partie, il s'agit de réaliser une organisation sur l'année des enseignements en prenant en compte les périodes de formation en entreprise. L'objectif de ce calendrier de formation sera de découper les semaines pour chaque contexte mais également de fixer des réunions interdisciplinaires destinées à suivre l'évolution de l'acquisition des compétences.

Nous proposons d'organiser l'année selon trois cycles :

Figure 17) cycles de formation de l'année de seconde baccalauréat professionnel

Nous allons présenter le calendrier de formation pour l'année de seconde baccalauréat professionnel, année qui place l'élève dans une phase de découverte générale du milieu professionnel et des concepts de restauration existants. L'année de première professionnelle devra permettre d'approfondir les systèmes et concepts de restauration et de certifier l'acquisition de certaines compétences par le biais du diplôme intermédiaire. L'année de terminale devra opérationnaliser les compétences grâce au développement de mise en situations dans lesquels les élèves devront être de plus en plus autonomes. Les objectifs et compétences devront être adaptés selon les niveaux.

2.2 Organisation du calendrier de formation de seconde baccalauréat professionnel

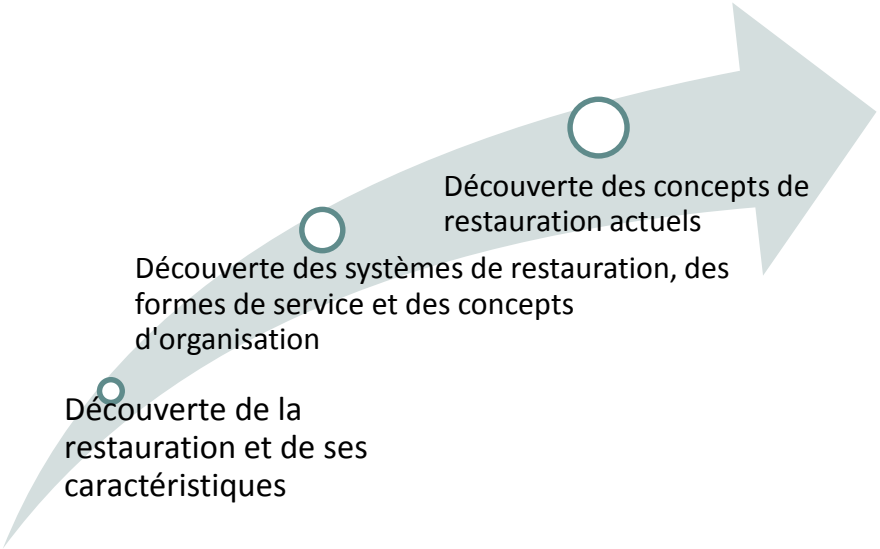
La construction du calendrier de formation est la première étape qui doit être réalisée en équipe. Lors de la réunion de rentrée, les professeurs devront se concerter afin de mettre en lien les thèmes qu'ils vont aborder durant l'année. De notre point de vue, les professeurs de matières professionnelles devront définir des cycles d'apprentissages pour les trois années afin de répartir les différents pôles de compétences mais aussi les savoirs associés.

Dans la partie qui va suivre, nous allons proposer une organisation de l'année de seconde en trois cycles d'apprentissages principaux que nous déclinerons ensuite en contextes précis. Nous aborderons pour chacun des trois cycles, les pôles de compétences qui seront abordés. Ces pôles de compétences seront ensuite déclinés en compétences générales et opérationnelles qui seront réparties dans chaque enseignement.

Cette première étape nous permettra de répartir avec les professeurs de matière générale les grands thèmes qui peuvent être reliés par le biais d'une approche interdisciplinaire. Nous insisterons sur la nécessité de mettre en place en début de formation, l'enseignement d'une culture partagée permettant à l'élève une sensibilisation à l'autre métier. Ainsi, cette approche aura pour vocation de favoriser la synergie de l'équipe enseignante et d'enrichir la culture professionnelle de chaque élève. Le tableau présenté en annexe ***Annexe G: Présentation du tableau de bord de formation : organisation horaire et répartition interdisciplinaire des thèmes.*** donne un exemple de stratégie globale auquel

nous avons réfléchi afin de mettre en œuvre une approche interdisciplinaire et relier les savoirs associés.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, nous avons découpé l'année en trois cycles. Nous allons décrire les objectifs interdisciplinaires de ces trois parties dans le schéma ci-dessous.



Nous nous apercevons, que notre démarche part d'une vision globale du domaine de la restauration et s'affine petit à petit vers les systèmes de restauration pour enfin en venir aux concepts de restauration actuels. Nous avons souhaité structurer les cycles de l'année de cette manière afin de faire acquérir aux élèves une culture commune liée au domaine de la restauration ainsi qu'à son organisation, qu'ils soient en cuisine ou en service. Il est donc nécessaire de commencer par présenter les deux systèmes de restauration existants pour en venir par la suite à des concepts plus précis.

2.4 Présentation des concepts de l'année de seconde

Nous avons vu dans la partie ci-dessus la première phase du travail de collaboration de l'équipe pédagogique. Lors de cette phase, de nombreux thèmes ont été définis et pourront être traités simultanément. Nous verrons dans la troisième partie de ce chapitre la stratégie qui permettra d'aborder les compétences par le biais de la contextualisation et de répartir celles-ci de manière interdisciplinaire.

Il appartient désormais à l'enseignant de matière professionnelle de mettre en œuvre la contextualisation des séances éducatives qu'il dispensera. Dans cette phase, il devra créer des situations professionnelles les plus représentatives et réalistes du milieu de la restauration. Les contextes seront la base de l'articulation des séances professionnelles (atelier expérimental, travaux pratiques et technologie) mais également des séances en co-animation avec les professeurs de matières générales. Nous allons proposer une articulation des contextes pour la classe de seconde professionnelle. Notre démarche s'appuiera sur la continuité des séances éducatives : atelier expérimental, travaux pratiques et technologie.

2.3 Construction d'outils professionnels et présentation des objectifs

Après avoir défini les grands thèmes de formation à travers l'approche par compétences ainsi que les contextes qui représentaient la première phase de notre travail, nous allons désormais passer à la mutualisation de ces deux méthodes à travers la création d'un outil que nous allons appeler ***« maquette de situations professionnelles ».***

A travers cet outil, notre volonté est de réaliser une maquette, utilisable par tous les professeurs, qu'ils soient de matière professionnelle ou de matière générale qui permettrait de mettre en œuvre les contextes définis au début de l'année. Les objectifs de cet outil sont multiples :

- avoir une maquette précise décrivant chaque contexte : permettre aux professeurs de matière générale d'appréhender plus précisément les spécificités de chaque concept de restauration ;
- permettre une traçabilité des apprentissages : avoir une vision globale des thèmes abordés par chaque professeur au cours de l'année ;
- répartir les thèmes abordés lors de la formation de façon cohérente : aspects théoriques traités dans les matières générales et aspects techniques traités en TP ;
- Constituer une base commune de documents : référencer les documents dont l'équipe pédagogique aura besoin afin de travailler conjointement.

Nous allons donc proposer des maquettes de thèmes que nous allons aborder durant l'année de seconde baccalauréat professionnel. Nous réaliserons deux exemples de plaquettes. Afin de refléter une vision globale des séances que nous envisageons de dispenser et dans le souci de représenter chaque concept de restauration, nous présenterons une plaquette qui s'appuie sur la restauration commerciale et une plaquette de restauration collective. Nous détaillerons cette dernière plus précisément et réaliserons un compte rendu d'une action pédagogique que nous avons réalisé en restauration collective lors de notre année en tant que professeur stagiaire.

Chapitre 2 : PRÉSENTATION DE PLAQUETTES DE SITUATIONS PROFESSIONNELLE : RESTAURATION COMMERCIALE

Dans cette partie, nous allons décrire la démarche générale de construction de notre plaquette de situation professionnelle.

- **Plaquette 1 :** Restauration commerciale : restauration à thème : steak-house
- **Plaquette 2 :** Restauration collective d'entreprise : séance de travaux pratique déplacée en restauration collective

1) DEMARCHE DE CREATION DE LA PLAQUETTE RESTAURATION COMMERCIALE : VEILLE INFORMATIONNELLE AUTOUR DU CONCEPT DE RESTAURATION MIS EN ŒUVRE

Notre première étape consiste à effectuer une veille informationnelle autour du concept concerné afin de recueillir un maximum d'informations. Ces informations doivent ensuite être réfléchies de façon didactique afin que chaque professeur puisse s'approprier des thèmes et des savoirs associés qui correspondent à ses contenus d'enseignement.

Nous avons donc effectué une analyse du concept de restaurant grill par le biais de recherche sur des sites internet et de nos connaissances et nous avons croisé par la suite les informations que nous avons trouvées sur ces sites, qu'elles soient d'ordre organisationnel (création de cahier des charges) ou bien humaine (spécificité des postes de travail) avec les compétences du référentiel. Cette méthode nous a permis d'avoir une meilleure vision des objectifs à traiter dans chaque concept et de la façon de les traiter de manière interdisciplinaire.

2) CONTEXTUALISATION ET DESCRIPTION DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE :

Nous nous sommes aperçus par exemple que de nombreux restaurants grill travaillent avec un cahier des charges afin d'avoir un approvisionnement en viande précis et suffisant. Nous avons donc réfléchi à la façon dont le professeur de sciences appliquées et le professeur de cuisine pourraient travailler conjointement afin de réaliser un cahier des charges spécifiques au concept étudié.

Pour ce qui est des sciences appliquées, il nous semble que le concept de steak-house nécessite une organisation des locaux et du matériel bien spécifique. C'est ce que le professeur de sciences appliquées traitera. Autre thème permettant d'être relié, il s'agit du thème du traitement des déchets ou bien des thèmes tels que les aspects nutritionnels ou bien les constituants alimentaires. La première partie de notre plaquette, est exposée ci-dessous :

Description du contexte de restauration

Cuisine

Les restaurants grill sont des concepts basés autour d'une cuisson : la grillade. Ces établissements se sont inspirés des concepts de grillade des états unis développés dans les années 70 : les steak-houses.

Les spécificités de ces restaurants sont nombreuses : proposer des viandes de qualité, souvent labellisées, grillées au moment, proposer des sauces d'accompagnements typiques et enfin des garnitures le plus souvent réalisées à base de produits semi-élaborés.

Au niveau des « coûts matières », l'élément principal où le prix ne doit pas être négligé concerne la viande ou le poisson. Les entreprises font souvent appel à des fournisseurs renommés travaillant avec des cahiers des charges bien précis. Il existe de nombreuses chaines de restauration grill : Buffalo grill, Courtepaille, qui constituent autant d'exemple sur lesquels nous pouvons nous appuyer afin de définir un modèle de démarche qualité de la commande à la réception du produit.

Les locaux d'un restaurant grill ont des spécificités particulières. Ils sont annexés d'une façon bien précise et nécessitent des moyens d'extraction puissants (ventilation, traitement de l'air vicié). Le traitement des déchets est également un aspect majeur de ces restaurants et nécessite un circuit de recyclage important.

Les aspects nutritionnels peuvent largement être traités dans le cadre de ce concept de restauration. En effet, lors de la cuisson, de nombreuses modifications de constituants alimentaires entrent en jeux ainsi que de nombreuses modifications nutritionnelles.

3) Traduction des informations trouvees en contexte

Dans cette phase, il s'agit de créer un contexte facilement compréhensible par les élèves. C'est dans cette partie que les enseignants devront mettre en scène le concept de restauration étudié. Ils devront simuler le plus possible le réalisme professionnel à travers la mise en place de situations concrètes et le plus réaliste possible.

Le contexte devra donc être décrit de manière précise en le situant géographiquement, en expliquant ses finalités mais aussi en décrivant les circuits d'approvisionnement ainsi que les systèmes de production. A travers cette démarche, l'élève aura déjà une brève idée de l'environnement du restaurant et de son fonctionnement. Les différentes procédures à mettre en œuvre seront par la suite traduites de façon très explicites dans les matières concernées : sciences appliquées, gestion appliquée, travail de projet…

Description de la situation professionnelle

Vous venez d'être embauché en tant que chef de cuisine au restaurant *« l'Aubrac steak-house »*, concept qui vient d'ouvrir ses portes dans la région Midi-Pyrénées près d'Aumont Aubrac.

Ce restaurant, ouvert depuis quelques années dispose d'atouts importants : situation géographique primordiale avec vu sur l'Aubrac, collaboration avec des fournisseurs locaux et prise en compte des critères éthiques de production…

A la suite de quelques plaintes de la clientèle, le responsable de l'établissement vous demande de mettre en œuvre un ensemble de procédures en termes de gestion mais aussi d'hygiène. Il vous demande de réaliser les documents suivants :

-**Fiche de procédure sur la cuisson grillée** : définir les besoins en matériel, la procédure de cuisson décrivant les étapes à risque mais aussi les moyens de contrôle

-**Cahier des charges** définissant les caractéristiques intrinsèques d'un produit mais aussi les critères de conditionnement de ces derniers

-**Création d'une fiche procédure de nettoyage pour le grill** : procédure de nettoyage, produits utilisés, principes de précaution

4) CREATION DU TABLEAU DE COMPÉTENCES DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Dans la troisième partie nous expliquerons que nous avons adapté les compétences en fonction du contexte. Ce tableau, véritable outil de traçabilité permettra de répartir les différents objectifs en fonction des domaines d'enseignement. Ainsi, comme nous l'avons vu dans la première partie, un thème peut être traité dans deux domaines d'enseignement : le matériel, thème de sciences appliquées mais aussi en technologie culinaire pourra être étudié de manière collective. Les professeurs n'auront qu'à se répartir les grands chapitres afin de ne pas créer de redondance et appliquer les aspects techniques à la réalité de terrain.

Pour illustrer ces propos, nous avons proposé dans notre exemple de traiter le thème des cuissons en trois séances : les aspects pratiques et organisationnels de la mise en œuvre de la cuisson avec brunissement seront traités durant la séance d'atelier expérimental. Au sein de cette séance, le professeur de sciences appliquées prendra en charge le thème des effets de la température sur les constituants alimentaires ainsi que les incidences nutritionnelles subies. C'est ensuite en cours de technologie que les aspects théoriques seront traités.

Après avoir réparti les différents savoirs et objectifs, il convient d'articuler les compétences en trois phases. Une première phase nous permettra de lister les compétences que nous appellerons *« compétences visées »*, c'est-à-dire celles qui seront considérées comme des objectifs de découverte. Nous définirons les *« compétences évaluées »* qui auront déjà fait l'objet de découverte et renforcement et que nous évaluerons tout au long de la mise en situation professionnelle. Ces compétences ne seront pas seulement évaluées lors des séances de travaux pratiques. Elles seront donc évaluables par l'ensemble des professeurs à travers un outil que nous présenterons à la fin de cette partie de construction.

Dans le tableau, la rubrique *« synthèse des compétences »* devra être traitée par les professeurs de matière professionnelle qui devront se concerter afin de lister les compétences qui permettent d'effectuer une analyse du travail mené. Cette étape, sorte d'auto évaluation des compétences par les élèves favorisera la communication entre le

personnel de cuisine et le personnel de salle. Ils réfléchiront ensemble, par le biais d' un travail collectif aux moyens et outils qui permettent de mettre en œuvre une démarche de qualité au sein d'un établissement et de satisfaire la clientèle.

5) Articulation des séances et interdisciplinarité

Après avoir réparti les savoirs associés et compétences du contexte, nous allons désormais proposer un tableau présentant l'articulation des différentes séances interdisciplinaire ainsi que les objectifs principaux :

Tableau 7 : Articulation des séances interdisciplinaires

Séances	Objectifs de la séance	Documents support
Gestion appliquée	Création des critères généraux d'un cahier des charges	Maquette cahier des charges : remplir les aspects généraux Valoriser la fiche technique
Atelier expérimental	Appréhender les gestes et techniques de cuisson Définir l'adéquation entre matière première, mode de cuisson et matériel Indiquer les effets de la température sur les constituants alimentaires Définir la juste température et température critique	Document collaboratif entre le professeur d'atelier expérimental et le professeur de sciences appliquée à remplir durant la séance
Séance de travaux pratiques	Réaliser une cuisson grillée en respectant les règles de sécurité et les recommandations sanitaire de la profession. Participer à l'élaboration d'un cahier des charges pour des pièces de viande à griller.	Maquette cahier des charges : remplir les aspects techniques des produits souhaités Réaliser une fiche technique
Séance de technologie	Découvrir l'évolution des cuissons à travers le temps et la caractérisation des procédés de cuisson. Justifier les justes températures de cuisson et les descripteurs de qualité organoleptiques	Document de technologie avec éléments de synthèse des aspects vus en atelier expérimental
Séance de sciences appliquées	Définir un plan de nettoyage et de désinfection d'un grill avec choix des produits Schématiser le mode de fonctionnement des appareils de cuisson Définir les énergies : ondes, effet joule, ondes électromagnétiques	Réalisation d'une fiche procédure pour le nettoyage d'un grill entrant dans le classeur plan de nettoyage et désinfection

6) Grille d'évaluation

L'articulation des séances étant définie, il nous reste désormais à mettre en place la grille d'évaluation qui devra être présentée aux différents professeurs concernés. En effet, dans une approche par compétences, nous pensons que l'évaluation doit être partagée entre tous les professeurs concernés : cuisine, sciences appliquées mais également gestion. Ce travail d'équipe permettra de cibler les difficultés des élèves et d'y avoir recours à travers des séances d'accompagnement personnalisé spécifiques aux besoins de chacun d'entre eux.

Cette grille présente les compétences évaluées et déclinées en objectifs techniques précis. Cette grille prend en compte l'évolution de chaque élève. Les compétences évaluées durant la séance sont les même pour tout le monde, si certains élèves n'ont pas acquis les compétences lors des séances précédentes, celles-ci seront inscrites sur cette grille et feront à nouveau l'objet d'une évaluation.

L'évaluation des compétences sera réalisée de manière progressive, les professeurs devront positionner l'élève selon leur niveau d'acquisition des compétences. Ils jugeront si les compétences sont acquises, non acquises ou en cours d'acquisition.

Nous avons répartis les compétences entre les matières générales et professionnelles selon le code couleur suivant :

- Gestion
- Sciences appliquées
- Technologie cuisine

Tableau 8 : grille d'évaluation des compétences mises en œuvre

SEMAINE :	**Situation professionnelle restauration commerciale**	Grill/steak house	Grille d'évaluation de compétences										
COMPETENCES EVALUEES		Elève A	Elève B	Elève C	Elève D	Elève E	Elève F	Elève G	Elève H	Elève I	Elève J	Elève K	Elève L
C1- 1.1 Recueillir les informations et élaborer des documents relatifs à la production	Bon de commande. Réception. Traçabilité Valorisation d'une fiche technique												
C1-2-2 Apprêter les matières premières	Habiller et dénerver un onglet Portionner												
C1-2-3 Tailler et découper	Tailler des pommes pont neuf												
C4-1-4 Renseigner les documents d'approvisionnement	Participer à l'élaboration d'un cahier des charges												
C1-2-8 Réaliser des sauces de base	Réaliser un beurre maître d'hôtel												
C1-4-1 Dresser et mettre en valeur les préparations	Mettre en œuvre les règles de service												
C1-4-2 Distribuer la production	Distribuer la production en respectant les températures réglementaire (sauce et garniture)												
C1-1.4 Entretenir les locaux et les matériels	Nettoyage du grill, désinfection des plans de travail												
C2-2-2 Communiquer en situation de service	Communication sur les appoints de cuisson												
C5-1-2 respecter les dispositions réglementaires, les règles d'hygiène et de sécurité	Réaliser une fiche de procédure pour le nettoyage du grill												
	Positionnement : acquis/ en cours d'acquisition/ non acquis												

Nous avons donc vu, à travers ces explications, les différentes étapes de construction d'une plaquette de situation professionnelle par les professeurs. Ce travail, qui nécessite une forte collaboration peut également présenter, nous en sommes conscients certaines limites que nous exposerons à la fin de cette partie.

Après avoir décrit la façon de mettre en œuvre la méthode d'approche par compétences par le biais d'un travail collaboratif ainsi que la création d'outils de contextualisation, nous allons désormais passer au réalisme professionnel que nous avons abordé dans la première partie.
Notre objectif sera de comprendre comment mettre en œuvre une action pédagogique en réalisant une séance de travaux pratiques déplacé dans une structure de restauration collective.

A travers cette démarche, nous expliqueront les aspects organisationnels de la mise en place de ce type de projets mais également la gestion des compétences abordées.

Chapitre 3 : Mise en place d'une sortie en restauration collective : TP deplacé

1) Démarche de création et organisation de la séance de TP deplacés

L'évolution de la restauration collective pousse depuis des années les professeurs à former les élèves à l'adaptabilité aux différents concepts de restauration. Lorsqu'on aborde la notion d'adaptabilité, celle-ci fait référence à la notion de compétences. En effet, un individu adaptable est un individu capable de mobiliser des savoirs et savoirs faire adaptés à un contexte bien précis.

Nous l'avons vu lorsque nous avons présenté les différents cycles de l'année mais également les contextes que nous souhaitons mettre en œuvre, les élèves de classe de seconde doivent découvrir la restauration collective, son organisation et ses principes de base.

Afin d'être au plus près de la réalité, il nous a semblé évident pour ce contexte, de réaliser une séance de travaux pratique déplacé. Nous allons donc exposer dans les lignes qui suivent la démarche de construction de notre projet à travers les aspects administratifs dans un premier temps puis la présentation des objectifs visés. Dans une tierce partie, nous nous intéresseront aux compétences mobilisées ainsi qu'aux répercussions de cette sortie pédagogique.

Tout au long de l'année en tant que professeurs stagiaires, nous avons souhaité contextualiser un maximum nos séances éducatives afin de former les élèves à la restauration commerciale ainsi qu'à ces concepts mais également à la restauration collective. Afin de favoriser un maximum le réalisme professionnel et susciter l'intérêt des élèves, nous avons réalisé une séance de travaux pratiques déplacée. Nous avons présenté ce projet au proviseur qui a accepté et nous à recommander d'effectuer cette sortie au sein du 8ème régiment d'infanterie des parachutistes de Castres, entreprise partenaire du lycée.

Nous allons présenter dans un premier temps le tableau récapitulatif de toute les étapes administratives de la mise en place d'un projet et passerons ensuite à l'organisation de ce celui-ci puis présenterons en annexe la plaquette de situation professionnelle. Les documents pédagogiques seront présentés en annexe. Dans une dernière partie, nous effectuerons une synthèse de ce projet à travers les atouts et les faiblesses que nous avons recensé.

2) ORGANISATION DE LA DÉMARCHE ADMINISTRATIVE

Tableau 9 : organisation de la démarche administrative

Phases	Objectifs	Acteurs
Phase 1 : Recherche des entreprises de restauration collective partenaires du lycée professionnel	• Recenser les différentes entreprises du secteur de la restauration collective dans un périmètre géographique définit. • Repérer les entreprises ayant une capacité d'accueil suffisante ainsi que des objectifs adaptés (découverte)	Chef d'établissement Chef des travaux Professeur de cuisine Professeur de sciences appliquées
Phase 2 : Présentation du projet au chef d'établissement	• Fixer les objectifs disciplinaires et interdisciplinaires du projet • Définir l'organisation et la planification de la journée	Chef d'établissement Professeur de cuisine
Phase 4 : Contacter l'entreprise concernée et fixer les objectifs	• Contacter l'entreprise, se renseigner sur les possibilités d'accueil • Présenter les objectifs et les compétences à aborder	Entreprise partenaire Professeur de cuisine
Phase 5 : Etablir une fiche de fixation des objectifs et de compétences avec l'entreprise	• Transcrire par écrit les objectifs et les compétences • Répartir les groupes de travail et les taches à effectuer	Responsable de production de cuisine collective Professeur de cuisine
Phase 6 : présentation des objectifs aux élèves	• Présenter les objectifs de la journée aux élèves et les compétences à atteindre • Donner les consignes du travail de synthèse à réaliser	Classe de seconde Professeur de cuisine
Phase 7 : réalisation de la séance contextualisée	• Déroulement de la journée (voir FIP et scénario en annexe)	Responsable de production Professeur de cuisine Professeur de sciences appliquées Classe de seconde
Phase 8 : Phase de synthèse et de transfert	• Réaliser une synthèse orale avec les élèves et demander une synthèse écrite des actions menées	Professeur de cuisine Professeur de sciences appliquées

3) Intentions pédagogiques et définition des compétences du contexte

Nous avons présenté les aspects administratifs liés à la mise en place d'un projet. Nous souhaitons désormais détailler la phase 5 du projet, c'est à dire réaliser une fiche de fixation des objectifs avec l'entreprise. Le rôle de cette fiche sera de définir les tâches que doivent effectuer les élèves durant cette séance de TP déplacé.

Les objectifs seront à négocier avec le responsable de production de la cuisine.

Tableau 10 : objectifs négociés avec l'entreprise

Taches à effectuer	Compétences du référentiel
Utiliser les fruits et légumes des différentes gammes	C1-2.2 Apprêter les matières premières C1-3.7 Optimiser la production
Réaliser le dressage de préparations froides à base de produits d'assemblage intermédiaires	C1-3.2 Réaliser les hors d'œuvre froids et chauds C1-4.1 Dresser et mettre en valeur les préparations
Travailler en liaison chaude	C1-1.2 Planifier son travail et celui de son équipe dans le temps et dans l'espace C1-4.2 Distribuer la production
Réaliser les cuissons en utilisant le matériel de collectivité : sauteuse à bascule, friteuses…	C1-3.4 Produire des mets à base de viandes, volailles, gibiers, abats, œufs C1-3.5 Réaliser les garnitures d'accompagnement
Réaliser le service : production, réapprovisionnement,	C2-2.2 Communiquer en situation de service C2-2.3 Communiquer avec la clientèle
Réaliser une analyse des huiles de friture	C5-1.2 Respecter les dispositions réglementaires, les règles d'hygiène, de santé et de sécurité C5-2.1 Contrôler la qualité sanitaire des matières premières et des productions
Remise en état des locaux et nettoyage en fonction du plan de nettoyage et désinfection	C5-2.1 Contrôler la qualité sanitaire des matières premières et des productions

Une fois les tâches fixées avec l'entreprise et traduites en compétences, il appartient au professeur de cuisine de les décliner en objectifs techniques pour les élèves. Ces aspects sont présentés dans la fiche d'intention pédagogique présentée en ***Annexe H: Fiche d'intention pédagogique : Travaux Pratiques déplacé en restauration collective).***

4) Réalisation et synthese de la séance

Après avoir présenté la procédure de montage du projet, les objectifs à atteindre ainsi que les intentions pédagogiques, nous allons à présent nous concentrer sur la phase de synthèse en présentant les atouts et les faiblesses d'un tel type de séance.

Tableau 11 : atouts et faiblesses du TP déplacé

Atouts	Faiblesses
✓ **Simulation du réalisme professionnel importante** ✓ **Investissement fort du responsable de production** ✓ **Mise en application des aspects théoriques de la formation : plan de nettoyage** ✓ **Implication importante des élèves** ✓ **Collaboration avec le professeur de sciences appliquées pour la synthèse**	✓ Manque d'explication sur les spécificités du matériel de collectivité ➢ Réalisation de fiches d'utilisation du matériel par les élèves ✓ Difficultés d'évaluation ➢ Réaliser une répartition de l'évaluation avec le responsable de production

Comme nous pouvons nous en apercevoir dans le tableau ci-dessus, ce projet nous à apporter de nombreux atouts. Le fait d'avoir effectué une sortie déplacée a permis aux élèves de changer d'environnement et d'être plus impliqués dans la séance. Nous avons également eu la chance d'effectuer ce travail en collaboration avec un responsable de production formidable qui a accompagné les élèves tout au long de la journée et les a guidé.

Certaines faiblesses sont également apparues. En effet, durant la matinée, certains élèves ont éprouvé des difficultés pour utiliser le matériel de cuisine. Nous avons donc réalisé des rassemblements et avons expliqué le fonctionnement des outils. Il aurait été judicieux de réaliser des « fiches procédure d'utilisation du matériel » et de les présenter aux élèves en début de séance. La seconde difficulté que nous avons rencontrée s'applique à l'évaluation de la séance. Si certains critères comportementaux ont été facilement évaluables, d'autres ont été plus compliqués. Pour des raisons d'organisation des locaux, nous n'avions pas un regard sur le travail de tous les élèves. Ainsi certaines étapes ont dû être réalisées en regroupement. Les objectifs de découverte de cette séance de restauration collective, seront repris lors d'une phase de transfert pendant le TP suivant.

Chapitre 4 : Synthèse de la méthodologie de l'approche par compétences et de sa mise en place

Dans cette partie, nous allons réaliser une synthèse des travaux que nous avons menés sur l'approche par compétences. Le but sera de tirer un bilan des opérations menées mais également de présenter les limites de la mise en place d'une approche par compétence ainsi que de la contextualisation des apprentissages.

Comme nous l'avons vu dans notre étude de terrain, la majorité des difficultés concernant la mise en place d'une approche par compétence réside dans le manque de collaboration de l'équipe pédagogique. Au regard des documents que nous avons créé et à la suite de notre travail de contextualisation cette année, nous pouvons affirmer que la mise en place de cette démarche nécessite une forte implication de chaque membre de l'équipe ainsi qu'un travail rigoureux. Ainsi, nous sommes conscients que cet aspect ne peut être totalement maîtrisable. Il appartient à chaque enseignant de fournir le travail nécessaire à une réalisation collective. Le travail en équipe ne doit pas être une conquête individuelle mais bien une fusion du travail des enseignants, une culture de coopération.

Nous pensons que cette dynamique doit être impulsée par le chef d'établissement. Le travail d'équipe présente de nombreux avantages pour les élèves mais également pour l'équipe elle-même ainsi que pour l'établissement. En partageant son domaine d'enseignement, chaque enseignant impulse un climat général de collaboration et d'optimisme qui permet de faire face à la passivité. De plus, le partage anime le débat autour de nouvelles idées.

L'évaluation des compétences semble également poser certaines contraintes. Depuis des années, les pratiques enseignantes sont tournées vers l'évaluation des connaissances. Les professeurs transmettent des connaissances et se mettent en quête de situations où celles-ci peuvent être mobilisées. L'enseignement par compétences se focalise directement sur une famille de situations et s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives que l'élève devra mobiliser. Il est évident qu'une évaluation par compétences doit donc être attachée à une situation et ne pas se réduire seulement à une restitution de connaissances. Mais

pour un enseignant cet aspect apparait encore comme un travail supplémentaire qui nécessite de réfléchir et de créer des contextes. Evaluer des connaissances transférables exige donc une certaine expertise didactique. L'enseignant doit penser son travail en termes de création et mise en œuvre de situations d'apprentissages que nous avons appelé situations professionnelles.

Travailler par famille de situations présente une double fonction. D'un côté, il y a une confrontation à certains obstacles, ce qui provoque les apprentissages et de l'autre l'apprenant situe l'acquisition progressive de ses compétences. Les situations d'évaluations doivent donc être fondues dans le travail d'apprentissage. Le développement et la succession de situations bien conçues permettront à l'élève de renforcer l'acquisition progressive des compétences.

Certaines situations d'évaluation réclamant un fonctionnement et une réflexion individuelle nécessitent une observation rigoureuse. L'évaluateur aura donc besoin d'observer le travail mené par l'élève dans les phases décisives. Il devra également accéder à sa pensée ainsi qu'à son raisonnement en lui demandant une analyse critique de son travail ainsi qu'une auto-évaluation. Cette phase sera primordiale et permettra à l'élève de rendre compte de son travail mais également de repérer les domaines où il aura besoin de soutien.

De nombreux travaux tels que ceux de WIGGINS par exemple témoignent de l'importance de la contextualisation des évaluations. Ces recommandations permettront de clôturer cette partie sur l'évaluation des compétences.

- L'évaluation doit inclure uniquement des tâches contextualisées
- Elle doit se centrer sur des problèmes complexes
- Elle doit contribuer à ce que les apprenants développent leurs compétences à travers les problèmes
- Elle exige la mobilisation fonctionnelle de connaissances interdisciplinaires
- Les tâches à réaliser et exigences sont connues avant la situation d'évaluation
- Aucune contrainte de temps n'est fixée et l'acquisition de compétences est différente chez chacun
- L'évaluation exige une forte collaboration avec les pairs
- La correction doit prendre en compte les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants

Chapitre 5 : ANALYSE CRITIQUE DU TRAVAIL DE RECHERCHE

Afin de clôturer ce mémoire, je souhaite effectuer une analyse critique du travail de recherche que j'ai effectué durant cette année. Ainsi je ferai ressortir les principales erreurs méthodologiques qui se sont produites lors de la construction de mes outils ou lors de la collecte des données. Nous reprendrons donc les points à améliorer, à modifier ou bien à changer.

Nous nous accordons à dire que certains facteurs diminuent la pertinence de notre recherche et nous allons les lister en respectant l'architecture de notre mémoire, c'est-à-dire partie par partie.

Partie 1

- Difficultés à trouver des ressources liées au domaine d'enseignement (hôtellerie-restauration)
- Difficulté à trier et synthétiser les ressources sur les compétences (sujet très vaste)
- Manque de littérature sur le concept de contextualisation

Partie 2 :

- Echantillonnage réalisé à partir d'enseignants seulement. Manque la prise en compte des effets sur les élèves
- Echantillonnage déséquilibré entre les académies (plus de réponses pour Toulouse que pour Lille)
- Echantillonnage pouvant être étendu aux enseignants de matière générale pour avoir une prise en compte globale de l'approche par compétences et de sa mise en place
- Manque de tri croisé de certains résultats.

Partie 3 :

- Difficulté à synthétiser les actions à entreprendre ou actions menées
- Manque de temps afin de produire les documents collaboratifs que nous citons dans notre plaquette
- Difficulté à critiquer son propre travail.

Il n’est jamais évident de critiquer son travail. Cependant, réaliser une auto-évaluation de ce dernier et adopter une attitude critique permet de rendre compte des aspects ou nous avons échoué. Le manque de temps est le critère qui nous a le plus pénalisé dans cette recherche.

Conclusion générale

Ce travail de recherche nous a permis de réaliser un tour d'horizon de l'approche par compétences et de son utilisation dans l'enseignement à travers la contextualisation. Nous avions émis une problématique de départ qui était : « Quels sont les effets d'un enseignement par compétences par le biais de la contextualisation des apprentissages en bac pro cuisine ?»

Afin de répondre à cette problématique, nous avons articulé notre étude en trois parties : une partie théorique, une seconde méthodologique et enfin une dernière qui nous a mené à établir une réflexion autour de préconisations pédagogiques

Notre première partie nous a permis de constater l'évolution des praxis pédagogiques à travers l'étude des référentiels mais également de la notion de compétences. Notre démarche nous a permis de prendre en compte les aspects liés à un enseignement par compétences et ne plus se restreindre à un enseignement purement technique du métier. Nous avons abordé la notion de situation d'intégration que nous avons adapté à notre domaine à travers le terme de contextualisation. Pour finir, nous avons souhaité abordé le concept de motivation afin de déterminer quels sont les atouts de l'approche par compétence par rapport à la motivation des élèves et à leur implication.

Après avoir abordé ces aspects théoriques, nous avons dans la seconde partie expliquer la méthodologie de construction qui nous a permis d'éclaircir nos hypothèses. Après avoir réalisé une explication des caractéristiques de l'échantillon de notre étude, nous avons présenté les différents outils de recueil de données et leurs construction afin de pouvoir effectuer un pré-test auprès de la population concernée. Dans cette partie, nous avons regrettablement manqué de temps et n'avons pas pu établir le second outil de recueil de données que nous aurions souhaité mettre en place afin d'élargir notre recherche. Les résultats obtenus nous auraient permis de mesurer les répercussions d'un enseignement par compétences contextualisé sur les élèves.

Après avoir mis en place les éléments permettant de répondre à notre recherche, nous avons dans une tierce partie, présenter les préconisations pédagogiques portant sur l'approche par compétences à travers la création de support exemple. Nous avons donc présenté la démarche générale de mise en place puis avons également proposé des « maquettes support » à utiliser par l'équipe pédagogique afin de favoriser l'interdisciplinarité. En dernière partie, nous avons établi une analyse critique de notre travail en présentant les limites de cette recherche.

Pour conclure, nous pouvons dès à présent affirmer qu'un enseignement par compétences est un modèle très propice à l'enseignement en lycée professionnel. La contextualisation semble traduire parfaitement la volonté d'une démarche par compétences qui s'axe sur la mobilisation de connaissances mais également de savoir-faire dans des situations bien précises. Cette façon d'enseigner est plus réaliste et motivante pour l'apprenant mais également pour le professeur qui s'enrichie grâce à un travail d'équipe. Enseigner par compétences c'est donner à l'élève les clefs qui lui permettront d'ouvrir plus facilement la porte de son avenir professionnel.

Table des annexes

Annexe A : Les référentiels : généralité et constitution *108*

Annexe B: Questionnaire de pré-enquête *113*

Annexe C : Questionnaire professeur *115*

Annexe D : Verbatim question ouverte sur la définition de la contextualisation *119*

Annexe E: Verbatim question ouverte sur les thèmes et contextes *122*

Annexe F: Verbatim question ouverte sur l'insertion professionnelle *123*

Annexe G: Présentation du tableau de bord de formation : organisation horaire et répartition interdisciplinaire des thèmes. *125*

Annexe H: Fiche d'intention pédagogique : Travaux Pratiques déplacé en restauration collective *129*

Annexe A : Les référentiels : généralité et constitution

Ce sont les commissions paritaires consultatives du ministère de l'éducation nationale, qui élaborent et rénovent les diplômes. Ces instances se composent de professionnels : employeurs, salariés, de pouvoirs publics mais aussi de personnalités qualifiées.[41] Les différents acteurs et experts du champ étudié mobilisés, permettent d'avoir une réalité concrète de la profession[42] et un avis précis sur les compétences sollicitées. Ils formulent des avis sur la création, suppression ou actualisation des différents diplômes. Ainsi ils définissent le référentiel d'activité professionnelle qui décrit les activités que sera amené à exercer le diplômé. C'est un repère et un outil indispensable pour l'enseignant qui dispose ainsi d'une vision prospective des situations de travail mais qui peut également enrichir sa perception personnelle du métier. Son utilité permet de d'accomplir de nombreuses fonctions en terme de :

- Perception des objectifs
- Choix des activités de formation avec le diplôme préparé
- Information des élèves et des professionnels sur le métier préparé.

Nous avons choisi d'étudier dans les lignes qui suivent, la procédure de réalisation d'un référentiel à travers l'étude des différentes phases de constitution de ce dernier. Il existe cinq phases de constitution que nous allons détailler ci-dessous.

✓ La phase d'opportunité

La phase d'opportunité a pour but d'apprécier ou de rénover un ou plusieurs diplômes[43]. C'est la première phase de constitution. Les origines de création ou rénovations de diplômes peuvent avoir plusieurs origines. Elles peuvent êtres :

---

[41] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. « *Les comissions paritaires consultatives* » [en ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46815/cpc.html> (Consulté le 15-11-2014)

[42] PORCHER Bernard, LETEMPLIER Christiane. *Enseigner dans la voie professionnelle*. Paris : Edition Foucher, 2003, 126p.

[43] CAILLAUD Pascal, GOSSEAUME Valérie, GARRIGUES Renaud, GRUMEAU Christelle, KALCK Paul, LABRUYERE Chantal, PADDEU Josiane. *Place et rôle des professionnels dans* Centre d'étude et de recherche sur les qualifications. *la conception des diplômes professionnels.* Mars 2012. [en ligne] Disponible sur <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Place-et-role-des-professionnels-dans-la-conception-des-diplomes-professionnels> (Consulté le 12-01-2015)

-Externes au système éducatif et émaner des organisations professionnelles, des grandes entreprises.

-Internes au système éducatif : administration, les corps d'inspections ou les demandes académiques.

Dans le cas du baccalauréat professionnel, la réforme est née d'un demande du ministre Xavier Darcos qui souhaité que le parcours professionnel s'aligne sur le parcours des formations générales et technologiques, c'est-à-dire accessible en 3 ans après la classe de 3ème[44].

Le travail de constitution d'un nouveau diplôme consiste à faire apparaitre les compétences nécessaires à l'exercice des métiers du secteur étudié. Les comissions étudient donc les besoins qualitatifs mais aussi quantitatifs. Ils portent leur analyse sur :

-*L'examen des modes de recrutement du ou des secteurs concernés :* Il est important d'étudier dans cette phase les modalités de recrutement et de prendre en considération la pluralité des profils. En effet, le marché du travail ne fait appel qu'à des sortants de formation initiale, même si les professionnels recrutent et ont tendance à privilégier des salariés ayant une formation ou une expérience professionnelle dans le domaine.

-*Le contenu professionnel de la demande :* L'importance et la teneur des savoirs et savoirs faire professionnels est largement différente selon le type d'emploi. La constitution des diplômes doit donc prendre en considération ce facteur.

-*Les aspects quantitatifs :* il est important de prendre en considération la pérennité des diplômes et le type de développement qu'ils seront amenés à subir. Ces diplômes doivent favoriser l'insertion professionnelle et ne pas attirer des jeunes vers des domaines ou les débouchés sont aléatoires.

-*La nature des diplômes et les formes de préparation les mieux adaptées :* certains diplômes se prêtent plus à la formation initiale tandis que d'autres doivent coller

---

44 http://www.education.gouv.fr/cid20684/baccalaureat-professionnel-en-trois-ans-signature-d-un-protocole-de-discussion-avec-quatre-syndicats.html

à la réalité de terrain et seront plus pertinents s'ils sont réalisés via la voie de l'apprentissage.

-*La pertinence de la demande par rapport aux diplômes déjà existants :* Il est plus facile de répondre à une demande de rénovation plutôt de création des diplômes. Un nouveau diplôme doit être distinct des diplômes existants.

Cette première phase d'opportunité quant à la création d'un nouveau diplôme est placée sous la responsabilité du secrétariat des comissions paritaires consultatives. Ce dossier, une fois terminé est soumis à la CPC concernée qui validera ou non la viabilité du projet. Si la décision est positive un chef de projet est désigné et constituera avec la DESCO (division des élèves et de la scolarité) un groupe de travail pour mener les travaux.

- ✓ La phase d'élaboration du référentiel d'activités professionnelles :

Le référentiel d'activités professionnelles est réalisé à partir d'une analyse qui se veut représentative des activités principales du domaine concerné. Ces activités supposent d'êtres maitrisées par le titulaire du diplôme après un temps d'adaptation moyen dans l'entreprise. Le rôle des professionnels est dans cette phase déterminant puis ce que c'est là que se construit la nature et l'identité du diplôme. C'est donc dans cette phase que des familles de situation vont être repérées. Perrenoud témoigne de l'importance de cette étape *« la socialisation et la culture professionnelle structurent la perception des situations de travail les plus typiques et garantissent au sein d'une organisation ou d'une profession une relative homogénéité de définition.* [45]*»* (Perrenoud,2001). Perrenoud souligne que *« le discours de la profession et des organisations contient déjà une codification des situations de travail et en propose souvent un certain regroupement en familles logiques »*[46]. Le référentiel se scinde généralement en deux parties : la description du contexte et la fiche descriptive d'activités qui listent les activités à accomplir.

- ✓ La phase d'élaboration du référentiel de certification du diplôme professionnel

---

[45] www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main

[46] IBID

Dans cette phase, il s'agit de transformer les activités professionnelles en compétences à acquérir par les apprenants. Il faudra donc définir des savoirs faire, des savoirs associés ainsi que des connaissances. Cette phase relève donc plus de savoirs pédagogiques que purement professionnels, ce sont les enseignants qui entrent en jeux.

L'article de Françoise CROS et de Claude RAISKY[47] nous apporte que « Tous les chercheurs ne semblent pas s'accorder sur cette éventuelle transposition entre référentiel professionnel et référentiel de formation ». En effet, deux interprétations semblent apparaître. La première témoigne de « la transposition restreinte les savoirs savants pris comme tels et d'adjonction de pratiques sociales de référence ». En d'autres termes, cela reviendrait à une centration sur le savoir auquel on joindrait des contextes pratiques du savoir. La seconde interprétation, celle de pratique de référence consisterait à « prendre en compte les pratiques dans tous leurs aspects, y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs ». Cette dualité des approches nous montre que certains sont axés sur les savoirs tandis que d'autres sont plus axés sur les situations professionnelles. C'est le cas dans notre domaine, nous étudierons ces types de savoirs dans les parties qui suivent.
Dans les deux cas, il s'agit d'adapter le référentiel professionnel d'une façon didactique, de l'adapter afin de permettre l'apprentissage de l'élève. C'est donc aux formateurs de convertir les compétences professionnelles en compétences d'apprentissage.

- ✓ La définition des modalités d'organisation du diplôme et aspects réglementaires

Dans cette phase, ce sont les aspects réglementaires de délivrance du diplôme qui sont abordés. Ce sont les acteurs administratifs qui prennent place et les représentants des bureaux de réglementation du ministère compétents définissent les règlements généraux des examens. Le groupe de travail peut se composer de professionnels, professeurs, représentants de la profession… Il compose et élabore les épreuves, contenus, durées et coefficients du diplôme. Une fois les modalités définies, le projet est soumis à la CPC qui

[47] CROS Françoise, RAISKY Claude. *Autour des mots de la formation « Référentiels »* Institut Français de l'éducation. 2010. [En ligne]Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf> (consulté le 12-01-2015)

se réunie sous la forme d'une assemblée plénière. Si l'avis est favorable, le projet est transmis au bureau de la réglementation chargé d'en assurer le suivi. Il comporte la présentation au conseil supérieur de l'éducation ou au conseil nationale de l'enseignement. Il sera ensuite publié par le biais d'un arrêté au journal officiel puis au bulletin officiel de l'éducation nationale.

Annexe B: Questionnaire de pré-enquête

Questionnaire de pré-enquête

Votre avis m'intéresse.

Vous avez répondu à un questionnaire concernant l'approche par compétences.
Je vous demande encore quelques minutes afin cue je puisse recueillir votre avis et votre ressentis vis-à-vis de ce questionnaire.

Cela me permettra d'ajuster les questions et de l'adapter en fonction de vos recommandations.

Merci d'avance.

*Obligatoire

Avez-vous trouvé ce questionnaire trop long? *

- oui
- non

Avez vous compris le sens de chaque question *

	0	1	2	3	
Pas du tout	○	○	○	○	Complètement

Quelles questions vous sont parues compliqué à comprendre? *

- Pour vous qu'est-ce que l'approche par compétences ?
- Sous quelle forme mettez-vous en place l'approche par compétences dans votre enseignement ?
- Selon vous, qu'est-ce que la contextualisation ?
- Quelle différence faites-vous entre contextualisation et conceptualisation ?
- Selon vous, enseigner par compétences permettrait aux élèves d'avoir une vision plus claire de leurs projets professionnels ?
- Autre : [ ]

Trouvez-vous que les réponses à choix proposées sont pertinentes et suffisantes? *

[ ]

Si vous avez répondu non à la question précédente, justifiez votre réponse

[ ]

Si vous avez répondu non à la question précédente, justifiez votre réponse

Souhaiteriez vous pouvoir plus exprimer votre opinion? (texte vide à remplir) *

Dans l'ensemble ce questionnaire vous a

	Colonne 1
Pris du temps	
Ennuyé	
Intéressé	
Vous avez trouvé cela rapide	

Combien de temps avez vous mis pour répondre à ce questionnaire *

- Moins de 5mn
- Entre 5 et 10 mn
- Plus de 10mn

Trouvez vous que le temps passé sur ce questionnaire peut être trop important aux yeux des répondants? *

- Oui
- Non

Exprimez des recommandations pour ce questionnaire si vous en avez.

Conseils, recommandations, préconisations...

Envoyer

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Annexe C : Questionnaire professeurs

L'approche par compétences en baccalauréat restauration : méthodes et outils

Chères et chers professeurs de lycées professionnels,

Préparant un Master 2 MEEF-Hôtellerie-restauration option Organisation et Production Culinaire à l'ESPE de Toulouse, je souhaite vous solliciter afin d'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre à un questionnaire pour mon étude de terrain de mémoire de Master 2.

Mon sujet se base sur l'approche par compétences en baccalauréat professionnel cuisine et service et commercialisation en restauration. Votre avis m'intéresse et me permettrait de mener à bien mon étude de terrain.

*Obligatoire

Académie d'exercice *

Dans quelle académie exercez-vous ?

Depuis combien de temps enseignez-vous en lycée professionnel ? *

Quel est votre domaine d'enseignement ? *

- Cuisine
- Commercialisation et service en restauration
- Traiteur
- Pâtisserie
- Autre :

A quel niveau de classe enseignez- vous ? *

- CAP
- seconde baccalauréat professionnel
- première baccalauréat professionnel
- terminale baccalauréat professionnel
- première baccalauréat technologique
- terminale baccalauréat technologique
- BTS
- Autre :

Pour vous qu'est-ce que l'approche par compétences ? *

- une méthode pédagogique qui consiste à enseigner par compétences plutôt que par capacités
- une stratégie qui se base sur l'appréhension des divers concepts de restauration grâce à la mise en place de situations qui reflètent le réalisme professionnel
- Une coordination de l'équipe pédagogique grâce à une interdisciplinarité entre les matières professionnelles et générales (sciences appliquées, gestion, technologie)
- une rénovation du référentiel en vue de son allègement (durées de formation, Périodes de Formation en Entreprise, évaluations...)

Sous quelle forme mettez-vous en place l'approche par compétences dans votre enseignement ?

- Par le biais de la contextualisation
- Présentation de supports professionnels sur les concepts de restauration (articles, revues professionnels, vidéos)
- Visites pédagogiques d'établissements professionnels
- Interventions de professionnels au sein de vos séances
- Travaux Pratique déplacés (restauration collective)
- CO-animation
- Autre :

Selon vous, qu'est-ce que la contextualisation ?

A votre avis, enseigner par compétences par le biais de la contextualisation c'est : *

- se rapprocher du réalisme professionnel grâce à l'étude des différents concepts de restauration
- favoriser une vision globale du métier moins centrées sur l'acquisition de techniques mais plutôt fondée sur une prise de recul de sa pratique (organisation, production, distribution, calcul des couts matière....)
- se contenter de donner des thèmes aux séances de travaux pratiques (concepts et thématiques)
- mettre en place un travail de projet (Projets Pluridisciplinaire à Caractère Pédagogique, travail de groupe)

Dans quelle(s) séance(s) mettez-vous en place la contextualisation ?

- Atelier expérimental ou Technologie Appliquée
- Travaux Pratiques d'Initiation ou Travaux Pratiques d'Application
- Technologie
- Autre :

Quels supports utilisez-vous afin de favoriser la démarche par compétences pour vos élèves ?

- ☐ Une progression commune de l'ensemble de l'équipe pédagogique (Programme Prévisionnel de Formation)
- ☐ Un livret de compétences
- ☐ Le Contrat de formation
- ☐ Les fiches pôles de compétences
- ☐ Autre : _____

Sur quels concepts ou thèmes de restauration vous appuyez vous pour contextualiser vos séances ?

_____

Quelles difficultés avez-vous pu rencontrer ou rencontrez-vous dans la mise en place de l'approche par compétences ? *

- ☐ une mauvaise compréhension du référentiel et des pôles de compétences
- ☐ une mauvaise compréhension du terme contextualisation
- ☐ un manque de collaboration de la part de l'équipe pédagogique (interdisciplinarité)
- ☐ un manque de moyens (matériel, financier, logistiques)
- ☐ Autre : _____

Pensez-vous que l'approche par compétences répondrait mieux aux attentes de la profession et à l'insertion des élèves en entreprise ? *

▼

Continuer »

Terminé à 25 %

Selon vous, enseigner par compétences permettrait aux élèves d'avoir une vision plus claire de leurs projets professionnels ? *

▼

Pourquoi les élèves auraient une vision plus claire de leurs projets professionnels?

Selon vous, l'approche par compétences permet d'apporter aux élèves ? *

- Une meilleure vision de la formation
- Une meilleure vision du métier
- Une meilleure perception de l'avenir professionnel
- Un développement d'autonomie
- Autre :

Annexe D : Verbatim question ouverte sur la définition de la contextualisation

Situations professionnelles	« Partir de situations professionnelles réelles » « Cas pratiques » « Mise en place de situations professionnelles dans lesquelles l'apprenant doit se positionner pour acquérir des compétences professionnelles » « La mise en place d'un contexte "cadre" pour l'apprentissage de nouveaux savoirs. Ces cadres étant tiré de situations professionnelles ». « C'est mettre l'élève dans une situation professionnelle concrète ». « S'adapter à une situation, rassembler ses connaissances et compétences pour réussir une production particulière ». « Se mettre en situation afin de s'identifier dans l'action » « La mise en place d'une situation professionnelle lisible par l'élève »
Contexte	« Positionner une action, un fait dans un contexte réel. » « Situer son enseignement dans le contexte de la profession. » « Présenter à un élève un élément concret qui lui permettra de mieux intégrer sa formation » "partir d'un contexte d'une situation précise régionale par exemple ou un contexte rappelant des produits régionaux » « C'est une mise en situation précise et concrète de l'apprentissage ayant pour but de placer l'élève dans une configuration précise devant le mener vers une concrétisation immédiate de sa progression. Il sait où on veut l'amener et par quelles étapes il va passer avant même le début du cycle de formation ».

	« Mise en situation d'entreprise, de postes et de tâches, à l'école, afin de vérifier les acquis et d'évoluer soit par conseil ou par prise d'initiative de l'élève »
Démarche pluridisciplinaire **Logique de formation** **Logique d'apprentissage**	« Au sein de l'enseignement, il s'agit de placer les compétences dans un contexte précis nécessitant une démarche de projet pluridisciplinaire ou transdisciplinaire, favorisant ainsi le développement desdites compétences via leurs pratiques associées ». « Il n'évolue plus au travers de différentes études isolées, mais une logique construite de formation."
Application **Réflexion** **Action**	« L'application de la réalité professionnelle dans le milieu scolaire. » « Le fait de donner un environnement professionnel clair et thématisé. « Donner un cadre beaucoup plus professionnel du métier, de par son réalisme, dans les cours de TP, AE et techno ». « C'est une manière de pouvoir mettre les élèves à réfléchir ou à agir dans un cadre professionnel, une situation qui sera proche de leur futur emploi ». « Placer l'apprenant en situation d'apprentissage conforme aux contextes professionnel » ». Mettre en relation une action professionnelle dans le cadre d'un thème précis ». « Replacer dans son contexte, expliquer les choses par rapport au milieu, à la période, aux modes etc. se rapprocher le plus possible des faits réels ».
	C'est mettre l'élève en situation réelle afin qu'il s'adapte au mieux en entreprise. Par exemple : restaurant de la mer (appréhender au mieux les produits de la mer et ses techniques)

	« Etre capable de répondre à une situation donnée grâce à un contexte particulier y répondre s'y adapter faire des propositions en adéquation avec le contexte, le thème posés » « Contextualiser permet aux élèves d'affronter des situations problèmes complexes. L'association de difficultés mêlées permet à l'élève d'utiliser plusieurs compétences ». « Définir des règles de fonctionnement d'un restaurant en fonction de son thème et d'adapter les méthodes de travail par rapport à ce contexte. Exemple les règles de service sont différentes en brasserie et en gastronomie. Le service apéritif, les miettes, les ménages, le café sur. Assiette ou sans assiette etc....on fixe les exigences en fonction du contexte. Il y a plusieurs façon de travailler au restaurant ». « En bac pro, chaque thème de cours fait partie d'une situation professionnelle dans la progression de l'année. Chaque situation, ou "contexte" permet d'aborder diverses compétences en restaurant, SA ou GA. Ce contexte, défini au préalable, permettra de rendre plus concrète cette approche par compétences. L'important est de faire le lien entre PPAE, APS et PFMP, et d'intégrer en permanence des anecdotes, exemples du milieu professionnel lors des séances pour faciliter l'acquisition des compétences par l'élève ».
Domaines et concepts de restauration	« faire des recherches en fonction du contexte et des produits donnés par ex un menu à thème régional en passant par l'ambiance la déco le coût selon le niveau l'effectif... » « Mettre en avant tous les domaines de la restauration possible pour ouvrir le champs d'action et les futurs possibilités d'embauches pour les élèves ».
Autres	« c'est un PPCP appelé différemment »

	« Contextualiser signifie se baser sur une situation concrète d ou on dégage une problématique ou on analyse les éléments ce qui nous permet de décontextualiser pour l'apport générale de la théorie en complément des éléments peut être non abordés » « Une mise en situation fonctions des objectifs pédagogiques à atteindre ». « Travailler avec des professionnels reconnus » « différentiel entre préparation et réalisation » « pour amener l'élève à trouver des harmonies des mets et vins par exemples ou boissons fromages ou apéritifs régionaux... »

Annexe E: Verbatim question ouverte sur les thèmes et contextes

Tendances actuelles :

Les concepts du moment, ceux qui marchent dans le monde des entreprises, ceux qui embauchent
Tous, nos élèves doivent être capables d'apprécier tous les différents concepts
La créativité
La cuisine d'assemblage,
Les nouvelles tendances par exemple food truck, C'est très varié !

Quelques exemples cette année pour ma classe de première bac pro :
- établissement saisonnier de plage utilisant les produits de marché
- restaurant gastronomique pour développer la dextérité et l'assurance en salle
- hôtel de chaine avec centre des congrès, organisation d'une manifestation/banquet
- concepts de restauration actuels (traditionnelle, évolutive: snacking, ethnique)

Annexe F: Verbatim question ouverte sur l'insertion professionnelle

Groupe de mots	Occurrences	Extrait de verbatim
Réalisme professionnel Réel, réalité, réalisme (Cité par 8 enseignants)	8	-Plongés dans la réalité du métier -Plus de lien avec le monde professionnel -Être dans la réalité -Plus réaliste -Cela colle davantage à la réalité. -Approche plus réaliste du terrain -Se calent sur des situations réelles du métier -Plus proche de la réalité professionnelle
Connaissance des concepts de restauration	4	-Connaissent plus de concepts de restauration, de situations... -Ils pourront déterminer plus facilement le type d'entreprise dans laquelle ils pourront s'épanouir -Ils seront capable de distinguer les différentes formes de restauration et donc de se positionner sur l'une d'elles par rapport à leurs attentes -L'ouverture sur toutes les techniques, les nouveaux concepts et les stages en entreprises (dans différents styles et concepts) permettent d'avoir un élargissement de la vision de la cuisine
Organisation et communication	2	-Probablement parce qu'à terme ils auront et prendront l'habitude de communiquer avec plus de facilité ayant bien préparé leur argumentation -Probablement parce que cela les obligent à travailler rechercher s'organiser communiquer
Acquisition de compétences progressive	3	-Ils peuvent se découvrir de nouvelles compétences, jusqu'alors ignorées, les recentrant dans leur projet personnel

		-Savoir ce qu'il faut faire ou quoi travailler pour améliorer les compétences les plus faibles -Faire acquérir des compétences petit à petit, tout au long de leur parcours, qu'ils peuvent appliquer en PFMP et ainsi augmenter leur niveau de maitrise au fur et à mesure.
Compréhension de la finalité de chaque enseignement	5	-Ils s'épanouissent mieux en comprenant les finalités de chaque enseignement et leur utilité. -Meilleur liaisons cognitive pour eux. mieux appréhender les interdisciplinarités -Mieux entrevoir la finalité de leurs apprentissages. Meilleur adaptabilité de leurs connaissances pour réaliser leur projet professionnel. -L'objectif personnel détermine leur motivation. Une vue plus globale des objectifs à atteindre permet de savoir où il va avec un meilleur discernement. -"L'APC enseignée de façon cohérente permet à tous les élèves de progresser et donc de réussir. -Développer un ensemble de compétences transversales qui seront fort utiles dans tous les métiers"
Adolescence et perception de l'avenir	2	-L'adolescent nécessite un accompagnement sur ce plan tout au long de sa formation, c'est à l'enseignant au fil des séances de cours, d'évoquer les possibilités d'insertion professionnelle -Ils découvrent, ils testent un maximum de choses. ils prennent une maturité et donc des décisions

Annexe G: Présentation du tableau de bord de formation : organisation horaire et répartition interdisciplinaire des thèmes.

Cycles et pôle de compétences	Contextes	Savoirs associés	Objectif général
➢ **Découverte et immersion dans la profession** **PÔLE N° 1 : ORGANISATION ET PRODUCTION CULINAIRE** **PÔLE N° 3 : ANIMATION ET GESTION D'ÉQUIPE EN RESTAURATION**	Pas de production	**Technologie :** tenue professionnelle **Sciences appliquées :** hygiène du personnel **Gestion appliquée** : Définition d'une entreprise, règles de vie au sein d'une entreprise : règlement intérieur et aménagement du temps de travail	Découvrir le domaine de l'hôtellerie-restauration, ses caractéristiques et exigences sanitaires et juridiques
	Pas de production	**Technologie :** le personnel, la brigade **Sciences appliquées :** accidents du travail et ergonomie **Gestion appliquée :** la combinaison des facteurs de production appliqués aux postes de travail	Découverte de l'organisation du travail dans le domaine de l'hôtellerie restauration, structure et hiérarchie (notion de coût, facteur humain, matériel)
➢ **Principe de base de d'organisation et de production culinaire en restauration commerciale** **PÔLE N° 1 : ORGANISATION ET PRODUCTION CULINAIRE** **PÔLE N° 2 : COMMUNICATION ET COMMERCIALISATION** **PÔLE N° 5 : DÉMARCHE QUALITÉ EN RESTAURATION**	**Restaurant cafétéria :** Service au plat, buffet	**Technologie :** Matériel mobile, électromécanique **Sciences appliquées :** Entretiens du matériel, des équipements et locaux **Gestion appliquée :** Fonctions et services de l'entreprise (principaux acteurs d'une entreprise)	Découverte du matériel et principes d'utilisation et entretiens. Approfondissement de l'entreprise via l'étude des fonctions et des services.
	Bistro: Service à table au plat	**Technologie :** Matériel fixe de cuisson, préparation, stockage et conservation **Sciences appliquées :** Connaissance de principaux équipements, des locaux professionnels (appareil, énergie, combustible)	Découverte du matériel fixe de cuisson, de son principe d'utilisation et des sources d'énergies nécessaires. Appréhension du phénomène de productivité à relier avec le matériel

		Gestion appliquée : Incidence de la combinaison des facteurs de production (productivité)	
	Brasserie : service à l'assiette à table	Zones de travail et locaux, Entretiens des locaux et déchets (gestion)	Repérer les différentes zones de production et leurs spécificités. Appréhender le principe de la marche en avant et des procédures de nettoyage
➢ **Principe de base d'organisation et de production en collectivité** **PÔLE N° 1 : ORGANISATION ET PRODUCTION CULINAIRE** **PÔLE N° 2 : COMMUNICATION ET COMMERCIALISATION** **PÔLE N° 3 : ANIMATION ET GESTION D'ÉQUIPE EN RESTAURATION** **PÔLE N° 4 : GESTION DES APPROVISIONNEMENTS EN RESTAURATION. GESTION D'EXPLOITATION EN RESTAURATION** **PÔLE N° 5 : DÉMARCHE QUALITÉ EN RESTAURATION**	**Restauration collective d'entreprise :** concept traditionnel	**Technologie :** HACCP **Sciences appliquées :** Qualité sanitaire : microbiologie générale **Gestion appliquée :** Initiation à la connaissance de l'entreprise et environnement juridique	Découvrir la méthode HACCP et ses principes. Connaître les différents micro-organismes, leurs familles et les moyens de lutte correspondant. Prendre en compte les aspects juridiques (responsabilité civile…)
	Restauration collective scolaire : concept d'assemblage 45	**Technologie :** HACCP **Sciences appliquées :** Qualité sanitaire : microbiologie générale	
	Restauration collective hospitalière : concept d'assemblage	**Technologie :** Procédés de conservation **Sciences appliquées :** Principes de conservation **Gestion appliquée :** Environnement juridique de l'entreprise	Découvrir les procédés et moyens de conservation et leurs spécificités Appréhender l'environnement juridique de l'entreprise
PFMP de découverte en restauration collective			

➢ **Découverte des concepts de restauration actuels** **PÔLE N° 1 : ORGANISATION ET PRODUCTION CULINAIRE** **PÔLE N° 2 : COMMUNICATION ET COMMERCIALISATION** **PÔLE N° 3 : ANIMATION ET GESTION D'ÉQUIPE EN RESTAURATION** **PÔLE N° 4 : GESTION DES APPROVISIONNEMENTS EN RESTAURATION. GESTION D'EXPLOITATION EN RESTAURATION** **PÔLE N° 5 : DÉMARCHE QUALITÉ EN RESTAURATION**	**Restauration à thème :** cuisine régionale : méditerranéenne	**Technologie :** Les concepts de restauration **Sciences appliquées :** Alimentation rationnelle **Gestion appliquée :** Décision et politique d'achat	Découvrir les concepts de restauration existants et leurs caractéristiques. Définir les régimes en fonction des concepts ainsi que les politiques d'achats.
	Restauration à thème : cuisine du nord	**Technologie :** Fiche techniques **Sciences appliquées :** Alimentation rationnelle **Gestion appliquée :** Actualisation et valorisation de fiches techniques	Connaître les différentes fiches techniques en fonction des concepts de restauration. Valoriser le coût matière sur des logiciels informatisés et passer des commandes
	Restaurant végétarien	**Technologie :** Produits : fruits et légumes **Sciences appliquées :** Constituants biochimiques des aliments et nature des constituants **Gestion appliquée :** Réception des produits	Connaissance de produits et des constituants biochimiques des aliments. Effectuer un contrôle à réception des produits
	Pâtisserie	**Technologie :** Produits : œufs et ovo-produits **Sciences appliquées :** Constituants biochimiques des aliments et nature des constituants **Gestion appliquée :** Stockage des produits	Connaissance de produits et des constituants biochimiques des aliments. Réaliser des inventaires et des fiches de stocks
	Restauration rapide : bar à soupe et Finger food	**Technologie :** Produits : Les corps gras **Sciences appliquées :** Constituants biochimiques des aliments et nature des constituants **Gestion appliquée :** Outils de gestion	Connaissance des produits et des constituants biochimiques des aliments. Utilisation d'outils de gestion spécifiques (tableur référencement produits)

	Restaurant grill-rôtisserie/ steak-house	**Technologie :** Les cuissons **Sciences appliquées :** Constituants biochimiques des aliments et nature des constituants **Gestion appliquée :** Factures fournisseurs	Découvrir les différentes cuissons ainsi que les modifications subies (texture, goût...) Entretenir des relations avec les fournisseurs : cahier des charges
	Restaurant viande et volailles	**Technologie :** Les volailles et viandes de boucherie **Sciences appliquées :** Aliments traditionnels et nouveaux produits **Gestion appliquée :** Dimension sociétale en environnementale	Découverte des produits et de la classification des viandes et volailles. Découverte des produits de l'industrie agroalimentaire La démarche qualité
	Restaurant Marin	**Technologie :** Les produits de la mer et d'eau douce **Sciences appliquées :** Aliments traditionnels et nouveaux produits **Gestion appliquée :** Dimension sociétale et environnementale dans l'activité économique de l'entreprise	Découverte des produits et de la classification des produits de la mer et d'eau douce : dimension éthique L'entreprise citoyenne

Annexe H: Fiche d'intention pédagogique : Travaux Pratiques déplacé en restauration collective

<table>
<tr><th colspan="3">Fiche d'intention pédagogique Travaux pratiques d'initiation</th></tr>
<tr><td>DATE : 19/03/2015
CLASSE : Seconde bac
TYPE DE SEANCE : Travaux pratiques d'initiation
HORAIRES DE LA SEANCE : 8h30/14h00</td><td><u>Techniques principales</u>
1. Réaliser des entrées froides : crudités
2. Réaliser une cuisson simple : sauter
3. Réaliser une cuisson simple : frire</td><td>Champs d'application (menu)
1. Assortiment d'entrées froides : crudités, charcuteries
2. Entrecôtes grillées, frites
3. Assortiment de desserts</td></tr>
<tr><td colspan="2">PRE REQUIS ESSENTIELS
➢ Préparations préliminaires
-Déconditionner des produits : ouverture d'un produit appertisé, déconditionnement
➢ Cuissons
-Réaliser une cuisson avec brunissement : sauter
-Réaliser une cuisson avec brunissement : frire
➢ Sauces
-Réaliser une sauce à partir de produits alimentaires intermédiaires : sauce déshydraté</td><td rowspan="2"><u>Objectifs d'apprentissages</u>
-Organiser la production en restauration collective : production, service et réapprovisionnement, gestion des invendus
-Utiliser le matériel de cuisson de collectivité : sauteuses à bascule, friteuses
-Travailler en liaison chaude
<u>Objectifs de renforcement</u>
-Réaliser une cuisson sautée
-Réaliser une cuisson frire
<u>Objectifs d'évaluation</u>
-Utiliser des locaux et zones de préparations en fonction -de la production
-Déconditionner un produit : désinfection et ouverture boîte de conserve, sachets…
-Respecter les procédures de nettoyage et désinfection
<u>Capacités évaluées</u>
Organisation et hygiène : organisation du plan de travail (respect de la marche en avant, règles de la ½ heure, procédure de nettoyage des plans de travail
Comportement professionnel : tenue professionnelle complète, utilisation du vocabulaire professionnel.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Démonstrations et regroupements</u>
<u>Démonstration 1 (responsable de production) :</u> Dressage des entrées froides : règles d'hygiène, portion, stockage
<u>Démonstration 2 (responsable de production) :</u> Utilisation du matériel de collectivité : sauteuses à bascule, friteuses
<u>Démonstration 3 (responsable de production) :</u> autocontrôle électronique de l'huile de friture

<u>Conditions de réalisation</u>
Objectifs de renforcement réalisés en autonomie avec assistance (rappel de la technique en fonction des élèves…)
Objectifs d'évaluation réalisés en autonomie avec évaluation</td></tr>
</table>

Compétences du référentiel de baccalauréat professionnel cuisine :	**SAVOIRS ASSOCIES**
C1-2.2 Apprêter les matières premières : Déconditionner les produits en respectant les règles d'hygiène de la profession : produits appertisés, produits sous vide C1-3.7 Optimiser la production : justifier le choix des produits utilisés par rapport au concept de restauration C1-3.2 Réaliser les hors d'œuvre froids et chauds : Réaliser des hors d'œuvre froids à base de produits prêt à consommer : légumes crus sous atmosphère modifié C1-4.1 Dresser et mettre en valeur les préparations : portionner les entrées C1-1.2 Planifier son travail et celui de son équipe dans le temps et dans l'espace : respecter les zones spécifiques de travail en fonction de la production (zones froides, chaudes, filtre) C1-4.2 Distribuer la production : Travailler en liaison chaude C1-3.4 Produire des mets à base de viandes, volailles, gibiers, abats, œufs C1-3.5 Réaliser les garnitures d'accompagnement C2-2.2 Communiquer en situation de service : gestion du réapprovisionnement C2-2.3 Communiquer avec la clientèle : gestion de la demande C5-1.2 Respecter les dispositions réglementaires, les règles d'hygiène, de santé et de sécurité : respecter le plan de nettoyage et désinfection C5-2.1 Contrôler la qualité sanitaire des matières premières et des productions : réaliser un contrôle électronique sur la qualité de l'huile de friture	➢ **Technologie culinaire : Hygiène et locaux** *Le repérage et la caractérisation des différentes zones de production (implantation et fonctions)* *La schématisation des principaux circuits* *La définition de « la marche en avant » dans le temps / dans l'espace, la description des circuits* *Les autocontrôles* *La définition et la caractérisation des différents modes de distribution (directe, différée) La définition des différents types de liaison (chaude, réfrigérée, surgelée).* ➢ **Sciences Appliquées : La marche en avant dans le temps et dans l'espace en prévention des contaminations croisées (Sciences appliquées)** *La justification de la réglementation concernant « la marche en avant » dans le temps / dans l'espace (à partir d'exemples de risques de biocontaminations lors des circulations des personnels, des denrées, des déchets, de la vaisselle et du linge)* *L'indication des actions préventives et correctives en lien avec la réglementation* *Les protocoles mis en œuvre lors des préparations préliminaires des matières premières : Justification des bonnes pratiques d'hygiène dans la réalisation des préparations préliminaires* ➢ **Gestion appliquée : La politique d'approvisionnement (Gestion appliquée)** *La détermination des besoins et le calcul des quantités à commander* *L'identification et la caractérisation des supports et des outils de gestion des approvisionnements*

Bibliographie

➢ Ouvrages

ALTET Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France, 2013, 111 p.

ASTOLFI Jean Pierre. *Savoirs en action et acteurs de la formation.* Rouen : Publication de l'université de Rouen, 2004, 265p.

AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole. *Compétences et contenus : les curriculums en questions.* Bruxelles : Editions De Boeck, 2008, 196p.

BOSMAN Christiane, GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier. *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Pédagogie en développement, Editions De Boeck, 2000, 191p.

BOUTIN Gérard, *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique.* Edition Eres (collection connexion n°81), 2004, 160p.

CARIOU Jean Jacques. *Dictionnaire de Marketing-hôtellerie, tourisme et restauration.* Paris : édition BPI, 2008, 272p.

DOUILLACH D, CINOTTI Yves, MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Editions Jacques Lanore (collection LT sup), 2002, 126p.

DE SINGLY François. *Le questionnaire*. 3e édition. Paris : Éditions Armand Colin, 2012.

LE BOTERF Guy. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1995, 176 p.

PERRENOUD Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF éditeur, 2000, 125p.

PONS Francisco, DOUDIN Pierre André. *La conscience : Perspectives Pédagogiques et Psychologiques*, Québec : Presse universitaire du Québec, 2007, 180 p.

RAULIN Dominique. *Le socle commun des connaissances et des compétences.* Paris : Edition Hachette éducation (collection ressources formation), 2008, 117 pages.

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur 1998, 420p.

REY Bernard. *Les compétences transversales en question.* Paris : ESF éditeur (collection pédagogie recherche), 1998, 208p.

VIAU Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck édition, 2009, 217p.

ZAKHARTCHOUK Jean Michel, HATEM Rolande, *Travail par compétences et socle commun.* Amiens : Edition CRAP Cahiers pédagogiques (série repères pour agir, second degrés).

➢ Articles en ligne

BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette. Construction, contextualisation et analyse de situations d'apprentissage. IUFM-Univerité de la réunion [en ligne]. Disponible sur : < http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/34/Balcou.pdf> (consulté le 11-12-2014)

BECKER Marie-Josèphe, KIRCHMEYER Ginette, MENANT Dominique, POLETTI Lucette. Guide d'accompagnement des baccalauréats professionnels « cuisine » et « service et commercialisation ». juin 2012, p.3[en ligne]. Disponible sur http://www.hotellerie-restauration.acversailles.fr/IMG/pdf/Guide_evolutif_accompagnement_pedagogique-Bac_Pro_Cuisine_et_CSR_Version_27_11_2012.pdf>. (Consulté le 15-10-2014)

BIEF. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens* [en ligne]. Disponible sur <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=107>. (Consulté le 29/04/2014).

BOUTIN Gérard, « *L'approche par compétences en éducation, un amalgame paradigmatique* ».Connexions 1/2004 (n°81), p.25-41. [En ligne] Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

CRAHAY Marcel, Dangers, incertitudes et incomplétude de la notion de compétences en éducation .Revue Française de pédagogie, 154, 2006, p.97-110. [En ligne]

Disponible sur <http://rfp.revues.org/143 > (consulté le 29/04/2014)

JELAB Aziz. Bac pro en 3ans : une opportunité mais bien des embûches. *L'actualité éducative*, septembre-octobre2009, n°475. [en ligne]. Disponible sur : <Bac pro en trois ans : une opportunité, mais bien des embûches>

FLORIANI Céline, KIRSCH Jean-Louis, KOGUT-KUBIAK Françoise, MENABREAZ Michèle, PADDEU Josiane. Le baccalauréat professionnel: état des lieux avant la réforme. *Reflet*, Septembre 2009, n° 57, p.9 [en ligne]. Disponible sur <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Le-baccalaureat-professionnel-etat-des-lieux-avant-la-reforme> (consulté le 21-12-2014)

LEVY Jean-François, *Etat de l'art sur la notion de compétences. Institut national de recherches pédagogiques.* 22p.[en ligne]. Disponible sur < http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf>. (Consulté le 29/04/2014)

PANTEIX Daniel, *Qu'est-ce que l'autonomie? Lettre d'information pratique et pédagogique,*8 décembre 2010, n°9, p1-3. [en ligne]. Disponible sur <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/IMG/pdf/lettre_pedagogique_no9.pdf>
(Consulté le 29/04/2014)

PERRENOUD Philippe, *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences.*[en ligne]. Disponible sur
<*http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html*>
(Consulté le 29/04/2014)

REY Olivier, *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences.* Dossier d'actualité du service de veille scientifique et technologique, avril 2008, n°34, p1-4. [en ligne]. Disponible sur <*http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/34-avril-2008.pdf*>
(Consulté le 29/04/2014)

REY Olivier et *al. Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Paris : De Boeck edition, 2012, 160 p.

VALERY Elisabeth, *Livret de compétences expérimental en lycée professionnel.* Expérithèque du ministère de l'éducation nationale, mai 2012, [en ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8614>
(Consulté le 29/04/2014)

[1] WITTORSKI Richard, *« De la fabrication des compétences »*. Education permanente : Paris : Documentation française, 1998, n° 135, p.57-69. [En ligne]. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>. (Consulté le 29/04/2014)

- **Documents académiques en ligne**

Académie D'Orléans-Tours. Charte *qualité pour la formation des jeunes en entreprise* [en ligne]. Disponible sur <http://famille.ac-orleans-tours.fr/uploads/tx_aotbemol/qualitehotellerierestauration-charte.pdf>. (Consulté le 09/05/2014)

Académie de Versailles. *Grille d'évaluation baccalauréat professionnel cuisine* [en ligne]. Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article1978>. (Consulté le 09/05/5014).

Académie de Versailles. *Convention type relative à la formation en milieu professionnel des élèves de lycée*. Bulletin officiel n°2 du 8 janvier 2009 [en ligne]. Disponible sur <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2/08/1/BO2-2009-MENE0801012N_41081.pdf>. (Consulté le 09/05/2014)

Lycée Nicolas Appert. *Livret de formation en entreprise*. Mise à niveau/ Brevet de technicien supérieur [en ligne]. Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Livret_Man_BTS.pdf >. (Consulté le 09/05/2014).

- Webographie

Académie d'Orléans. Convention de partenariat entre l'académie d'Orléans-Tours et l'UMIH-ACCOR-ENVERGURE, Charte qualité-Filière hôtellerie-restauration. [en ligne]. Disponible sur <http://famille.ac-orleans-tours.fr/uploads/tx_aotbemol/qualitehotellerierestauration-convention.pdf>
(Consulté le 05/05/2014)

Académie de Versailles. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élèves de lycée professionnel.* [en ligne]. Disponible sur <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/2/08/1/BO2-2009-MENE0801012N_41081.pdf> (Consulté le 05/05/2014)

Académie de Versailles. *Organisation des périodes de formation en Milieu professionnel*. [en ligne]. Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Organisation_et_suivi_des_Periodes_de_Formation_en_Milieu_Professionnel_juin_2012.pdf>(Consulté le 05/05/2014)

Académie de Versailles. *Contrôle en cours de formation : situation n°3 lors des périodes de formation en Milieu professionnel* [en ligne]. Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/E31_CCF_Bac_Pro_cuisine_Situation_3_en_Milieu_Professionnel.pdf> (Consulté le 05/05/2014)

Centre de documentation administrative. Décret du définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. [en ligne].
Disponible sur< http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_002.pdf> (Consulté le 29/04/2014).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*: Le socle commun de connaissances et de compétences.*[en ligne] Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid903/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
(Consulté le 29/04/2014)
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Séminaire « rénovation de la voie professionnelle : présentation du baccalauréat professionnel en trois ans »* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45844/reponses-aux-questions-posees-lors-du-seminaire.html#certification > (Consulté le 05/05/2014)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*: Périodes de formations en milieu professionnel* [en ligne] Disponible sur

<http://eduscol.education.fr/cid47128/des-periodes-de-formation-en-milieu-professionnel-obligatoires.html>
(Consulté le 29/04/2014)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Bulletin officiel spécial du 19 février 2009*.[En ligne] Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid23841/mene0900061a.html>
(Consulté le 05/05/2014)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche.. Textes relatifs à la rénovation de la voie professionnelle. Ministère de l'éducation nationale, juillet 2009, p.7 [en ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid49114/brochure-textes-relatifs-a-la-renovation-de-voie-professionnelle.html >. (Consulté le 15-11-2014)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche : Pour aller plus loin sur la notion de compétences. *Competice.* [En ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>. (Consulté le 29/04/2014).

Ministère du travail, de l'emploi, et du dialogue social. L'alternance en restauration, avançons ensemble. [en ligne]. Disponible sur <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Livre_blanc_de_Regis_MARCON_-_L_alternance_dans_la_restauration.pdf >
(Consulté le 05/05/2014).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Adoption de la réforme du collège.* [en ligne]. Disponible sur < http://www.education.gouv.fr/cid87892/adoption-de-la-reforme-du-college-conseil-superieur-de-l-education-du-10-avril-2015.html> (consulté le 12-03-2015)

Service public de la diffusion du droit : Proposition de loi tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires[en ligne]. Disponible sur <*http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPreparation.do;jsessionid=1A5E74F2817D73008313593F2DE9BB60.tpdjo09v_2?idDocument=JORFDOLE000028655681&type=general&typeLoi=prop&legislature=14*>(Consulté le 05/05/2014)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : les différents types de savoirs 19

Tableau 2 : Construction d'une compétence 29

Tableau 3 : Répartition de la population en fonction des académies 44

Tableau 4 : Champ lexical de la définition de la contextualisation 63

Tableau 5 : Analyse lexicale de la question ouverte sur les contextes et thèmes mis en place 67

Tableau 6 : Analyse lexicale de la question ouverte sur la contextualisation et l'insertion professionnelle 70

Tableau 7 : Articulation des séances interdisciplinaires 93

Tableau 8 : grille d'évaluation des compétences mises en œuvre 95

Tableau 9 : organisation de la démarche administrative 98

Tableau 10 : objectifs négociés avec l'entreprise 99

Tableau 11 : atouts et faiblesses du TP déplacé 100

LISTE DES FIGURES ET SCHEMAS

Figure 1) Répartition des périodes de formation en milieu professionnel _____ *16*
Figure 2) Répartition de la population en fonction des années d'enseignement _____ *45*
Figure 3) Répartition des professeurs en fonction des années d'enseignement _____ *46*
Figure 4) Méthodologie de construction de l'outil de recueil des données _____ *50*
Figure 5) Graphique : temps consacré au questionnaire _____ *54*
Figure 6) Graphique : impression sur le questionnaire _____ *55*
Figure 7) Graphique : caractéristiques de l'approche par compétences _____ *58*
Figure 8) Graphique : difficultés rencontrées dans la mise en place de l'approche par compétences ___ *59*
Figure 9) Graphique : mise en place de l'approche par compétences _____ *61*
Figure 10) Graphique : recensement des outils utilisés pour la mise en place de l'APC _____ *62*
Figure 11) graphique : finalités de la contextualisation _____ *65*
Figure 12) graphique : utilisation de la contextualisation au sein des séances _____ *66*
Figure 13) Graphique : contextualisation et vision des projets professionnels _____ *68*
Figure 14) Graphique : justification des effets de la contextualisation _____ *69*
Figure 15) Graphique : approche par compétence et insertion professionnelle _____ *73*
Figure 16) Démarche d'organisation de l'année de seconde baccalauréat professionnel _____ *84*
Figure 17) cycles de formation de l'année de seconde baccalauréat professionnel _____ *84*

TABLE DES MATIERES

Remerciements 4

Avant-propos 5

Introduction 8

Partie I - REVUE DE LITTERATURE 9

Chapitre 1 : Le baccalauréat professionnel cuisine 10

1) : L'historique du baccalauréat professionnel restauration 10

2) Baccalauréat professionnel en trois ans : une nouvelle organisation 13

3) Baccalauréat professionnel en 3 ans : Une nouvelle démarche de l'équipe pédagogique 17

4) Baccalauréat professionnel en 3 ans: une nouvelle articulation du référentiel 18

Chapitre 2 : L'éducation et les compétences 22

1) La naissance du socle de compétences : l'aboutissement d'une longue histoire 22

2) Le socle de compétences : un sujet controversé 23

3) Compétences : les origines 24

4) Des capacités aux Compétences 26

4.1 Définition des capacités : 27

4.2 Définition des compétences 29

5) Effets et limites de l'approche par compétences 32

6) La notion de Situation d'intégration 34

7) Le concept de motivation intrinsèque et la contextualisation 34

8) Le concept de motivation extrinsèque et le rôle de l'enseignant 39

Conclusion 41

Partie II - Etude de terrain 42

Chapitre 1 : Présentation de la recherche 43

1) Echantillonnage de l'étude 43

2) Caractéristiques de l'échantillonnage professeurs : 44

2.1 Académies d'exercice 44

2.2 Années d'enseignement 45

2.3 Domaine d'enseignement 46

3) Outils de recueil des données 47

4) Méthodologie de construction 49

5) Le mode d'administration du questionnaire : 51

6) La phase de prÉ test : 52

Chapitre 2 : Analyse des résultats : 57

1) L'approche par compétences 58

1.1 Les caractéristiques de l'approche par compétences 58
1.2 . Limites et contraintes de l'approche par compétences : 59
1.3 La mise en place de l'approche par compétences 60
1.4 Les outils de mise en place de l'approche par compétences : 61
2) La contextualisation 62
2.1 Définition de la contextualisation 62
2.2Les thèmes et concepts abordés : 67
3) Réalisme professionnel 68

Chapitre 3 : Interprétation des résultats : 73

1) L'approche par compétences : l'interdisciplinaritÉ favorable à la perception de la finalitÉ des apprentissages 73
2) La contextualisation : méthode de mobilisation et d'adaptabilitÉ des ressources cognitives 74
3) Approche par compÉtences et contextualisation : de la découverte À l'insertion professionnelle 76

Chapitre 4 : Vérification du système d'hypothèses 77

Partie III - Du bilan de la recherche aux Préconisations Pedagogiques 80

Chapitre 1 : Mise en place de l'approche par compétences et de la contextualisation 81

1) Intérêt de la démarche : 81
2) Mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire 83
2.1 Présentation de la phase 1 : Organisation des cycles de découverte des métiers de la restauration 84
2.2Organisation du calendrier de formation de seconde baccalauréat professionnel 85
2.4Présentation des concepts de l'année de seconde 86
2.3 Construction d'outils professionnels et présentation des objectifs 87

Chapitre 2 : Présentation de plaquettes de situations professionnelle : restauration commerciale 89

1) Démarche de création de la plaquette restauration commerciale : Veille informationnelle autour du concept de restauration mis en œuvre 89
2) Contextualisation et description de la situation professionnelle : 89
3) Traduction des informations trouvées en contexte 91
4) Création du tableau de compétences de mise en situation professionnelle 92
5) Articulation des séances et interdisciplinarité 93
6) Grille d'évaluation 94

Chapitre 3 : Mise en place d'une sortie en restauration collective : TP déplacé 97

1) Démarche de création et organisation de la sÉance de TP déplacés 97
2) Organisation de la dÉmarche administrative 98
3) Intentions pédagogiques et définition des compétences du contexte 99
4) Réalisation et synthèse de la séance 100

Chapitre 4 : Synthése de la méthodologie de l'approche par compétences et de sa mise en place 101

Chapitre 5 : Analyse critique du travail de recherche 103

Conclusion générale 105

Table des annexes 107

Bibliographie 131

liste des figures et schémas 138

Table des matières 139

RESUMÉ

L'approche par compétence est une méthode pédagogique qui a pris le relais au courant de la pédagogie par objectifs. Largement ancrée dans certains programmes scolaires des pays occidentaux, cette approche est entrée dans les programmes français depuis quelques années. Elle suit la logique du socle commun de connaissances et de compétences adopté par la loi Fillon en 2005 et amène certaines modifications vis-à-vis des méthodes d'enseignements mais aussi de certaines méthodes d'évaluation.

La formation du baccalauréat professionnel « *cuisine* » et « *service et commercialisation en restaurant* » se doit d'être au plus près de la réalité professionnelle et du marché de la restauration. C'est pourquoi elle est devenue axée sur une démarche de compétences. Celles-ci sont nécessaires à l'exercice des métiers de la restauration. Notre réflexion et notre travail consistera à mettre en œuvre des stratégies et méthodes qui reflètent le contexte professionnel actuel.

Le but de ce mémoire sera d'effectuer un détour historique sur le baccalauréat professionnel afin de cerner les enjeux de sa rénovation. Nous étudierons en complément les fondements et les principes de l'approche par compétence, du concept de situation d'intégration, mais aussi de la notion de contextualisation afin de construire des outils qui mettent en pratique ces différents concepts.

Nous tenterons, grâce à une approche interdisciplinaire de construire des maquettes de situations professionnelles qui regroupent les compétences adaptées aux contextes de restauration abordés tout au long des trois années de formation. Celles-ci s'adresseront aux professeurs de matières professionnelles mais aussi d'enseignement général.

Mots clefs : Approche par compétence, contextualisation, interdisciplinarité, adaptation, réalisme, situations professionnelles….

SUMMARY

The competency approach is a teaching method which succeeded to the pedagogy by objective approach. Largely ingrained in some program's school in Western countries, this approach has entered the French programs recently. It follows the logic of the common base of knowledge and skills adopted by the "Fillon law" in 2005 and brings some modifications about teaching and assessment methods .

The Trainings of professional Bachelor "cuisine" and "restaurant service and marketing" must be closer to professional reality and catering market. That is why it is become a skills-oriented approach. These are necessary for the exercise of catering trades. Our thinking and work will be to implement strategies which reflect the current business context.

The purpose of this memory is making an historical approach on the professional baccalaureate in order to identify the reasons of its renovation. We will study in complement the foundations and principles of competency-based approach, the concept of integration situation, but also the concept of contextualization in order to build education's tools to implement these concepts into practice.

We will try, through an interdisciplinary approach to build models of professional situations involving skills adapted to the contexts of catering broached throughout the three years of training. These education's tools will be addressed to the professional's teachers but also teachers of general education.

Key words : competency approach, contextualization, interdisciplinarity, adaptation, realism, professionnal's situations.