



**Master deuxième année  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la  
formation »**

Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE**

**LE PROFESSEUR DE PRATIQUE  
PIVOT D'UNE DEMARCHE  
PEDAGOGIQUE DE PROJET**

Présenté par :

**Pierre-Loïc RODIER**





**UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

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



**Université  
de Toulouse**

**Master deuxième année  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la  
formation »**

Parcours « production et ingénierie culinaires »

**MÉMOIRE**

**LE PROFESSEUR DE PRATIQUE  
PIVOT D'UNE DEMARCHE  
PEDAGOGIQUE DE PROJET**

Présenté par :

**Pierre-Loïc RODIER**

Année universitaire : **2013 – 2014**

Sous la direction de : **Benoît Jeunier**

# ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Pierre-Loïc RODIER

Date de la soutenance : 25/06/14

MASTER et PARCOURS : MEFHR / PIC

<b>TITRE DU MÉMOIRE</b>	LE PROFESSEUR DE PRATIQUE PIVOT D'UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE PROJET
<b>DIRECTEUR DE MÉMOIRE</b>	Benoît JEUNIER

## ÉVALUATION DU DOSSIER /10

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

## SOUTENANCE ORALE /10

<b>LANGAGES :</b> <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
<b>SUPPORT INFORMATIQUE :</b> <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
<b>STRUCTURE :</b> <i>Accroche et finale soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité – argumentation</i>	
<b>RÉPONSE AUX QUESTIONS :</b> <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	

<b>ATTEINTE DES OBJECTIFS</b>					
<b>ÉVALUATION GLOBALE</b>	TS	S	I	TI	Note :

## MEMBRES DU JURY

<b>NOM</b>			
<b>SIGNATURE</b>			

# Remerciements à

---

Monsieur Yannick Masson, sans lui, je ne serais pas l'enseignant que je suis aujourd'hui, dès mon année de licence il y a une dizaine d'années, il a su faire naître en moi la passion pour l'enseignement, tant les enjeux lui semblaient grands. Il a su m'encourager et m'ouvrir la voie pour ce si beau métier en m'accordant très vite sa confiance. Aujourd'hui encore il nous donne les clés pour que notre carrière s'inscrive dans l'optimisation de nos pratiques et je lui en suis infiniment reconnaissant

Monsieur Cinotti et Monsieur Herrero qui ont su par leur exemplarité, construire l'enseignant que je suis aujourd'hui.

Monsieur Benoît Jeunier mon maître de mémoire, pour ses conseils et son soutien.

Madame Bénédicte Gendron, Vice Présidente de l'Université Montpellier 3, qui m'a ouvert la voie vers l'intelligence émotionnelle.

Mes collègues nancéiens, qu'il m'a été difficile de quitter tant ils m'ont permis de passer de belles années en Lorraine. Aujourd'hui encore ils gardent une place particulière dans mon cœur.

Monsieur Thierry Raynal que j'ai rencontré au cours de cette formation et avec qui je travaille aujourd'hui, professeur chevronné, il participe avec beaucoup d'humilité à ma formation et je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude.

Madame Josiane Morla, professeur documentaliste en qui je trouve la force pour toujours aller de l'avant, son expérience et sa gentillesse m'ont permis de m'investir dans de nombreux projets.

Ma famille, qui depuis plusieurs années maintenant, fait preuve de patience et de compréhension, et particulièrement ma maman qui à chaque instant a su m'encourager, me reconforter lors des périodes de doute et qui, avec beaucoup de modestie reste une grande professionnelle de l'hôtellerie et de la restauration.

# Citations

---

*« Le meilleur aboutissement de l'éducation est la tolérance »*

*Helen Keller (1880-1968), première femme américaine malentendante et malvoyante à avoir obtenu un diplôme universitaire.*

*L'intelligence professionnelle, la productivité, l'efficacité, la polyvalence, la capacité d'adaptation se retrouvent dans le doute que nous réussirons à faire émerger sur les certitudes de nos élèves. N'oubliez pas, si vous êtes certains d'être le porteur de la vérité, vous êtes dangereux...*

*Henri Boudreault*

# Préface

---

***L**e professeur d'enseignement technique et professionnel occupe une place extrêmement importante dans la société moderne : trait d'union entre la société industrielle – « le monde réel » – et l'enseignement, il est exceptionnellement bien placé pour aider à faire la synthèse entre l'humanisme et la technologie. Il doit donc posséder une connaissance parfaite de son métier et avoir une certaine expérience du monde auquel il prépare ses élèves. Il doit considérer ses élèves comme autant de cas individuels, **savoir comment ils apprendront le mieux et comment lui-même pourra le mieux leur transmettre son savoir et ses compétences afin d'en faire des hommes cultivés et non pas de simples techniciens.** Il doit être animé du désir de poursuivre lui aussi ses études, technique aussi bien que pédagogique, tout au long de sa carrière, avec la conviction que l'on apprend durant toute la vie. La carrière d'enseignant est donc une vocation, une sorte de sacerdoce, comme le dit le savant russe Mendelejev : « les hommes devraient se sentir attirés par la profession enseignante comme ils sont attirés vers la mer, la médecine ou autre chose, non pas seulement parce qu'ils y voient un moyen de gagner leur vie, mais parce qu'ils éprouvent une vocation consciente pour l'enseignement et pour le savoir, et qu'ils pressentent la satisfaction qu'ils éprouvent à servir le pays. »*

*Extrait de « La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel », Les presses de l'Unesco, Paris, 1974.*

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION</b>	<b>9</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b>	<b>11</b>
CHAPITRE 1 : ÊTRE ENSEIGNANT EN HOTELLERIE-RESTAURATION	11
CHAPITRE 2 : ÊTRE COMPETENT OU AVOIR DES COMPETENCES ?	19
CHAPITRE 3 : PEDAGOGIE DE PROJET : ELEVES ET ENSEIGNANTS ACTEURS	26
<b>DEUXIEME PARTIE</b>	<b>37</b>
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	37
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	39
CHAPITRE 3 : RESULTATS ET INTERPRETATIONS	44
<b>TROISIEME PARTIE</b>	<b>67</b>
CHAPITRE 1 : MISE EN ŒUVRE D'UNE DEMARCHE DE FORMATION AU MANAGEMENT DE PROJET	67
CHAPITRE 2 : PERSPECTIVES D'EVOLUTION	83
<b>CONCLUSION</b>	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>90</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>92</b>
<b>TABLES DES MATIERES</b>	<b>112</b>

## INTRODUCTION

Dès mes premières années d'enseignement, j'eus le sentiment que le professeur de pratique avait un rôle particulier auprès de ses élèves. Jeune professeur à 23 ans, je ne bénéficiais ni d'une grande expérience ni d'un charisme particulier, pourtant, les élèves m'accordaient une confiance particulière, ce qui me permit dès mes débuts de développer avec eux une démarche de co-construction des connaissances.

Issu d'une formation initiale similaire à celle de mes élèves, je m'appuyais sur les écueils et les réussites de mon expérience d'apprenant pour positionner ma pédagogie. Aujourd'hui, avec le recul, je me rends compte que mes conditions d'accès au métier d'enseignant en hôtellerie-restauration étaient quasiment idéales : Une préparation aux métiers de l'enseignement dès l'année de licence, suivie d'une première année à l'IUFM Midi Pyrénées extrêmement dense –tant au niveau de l'approfondissement et du perfectionnement technique que de l'acquisition des connaissances disciplinaires nécessaires– me permirent de réussir brillamment le certificat d'aptitude au professorat en lycée professionnel et de poursuivre une deuxième année de formation au métier d'enseignant à l'IUFM, tout en faisant mes premiers pas de professeur stagiaire dans un contexte que je considère aujourd'hui comme optimal. Un maximum de six heures d'enseignement par semaine, des rencontres hebdomadaires à l'IUFM, un tuteur dans l'établissement, m'ont aidé à comprendre les enjeux du métier d'enseignant tout en bénéficiant d'un accompagnement didactique et professionnel de qualité.

Tout me conduisait à penser qu'au delà de sa propre discipline, l'enseignant des disciplines professionnelles et technologiques en hôtellerie-restauration devait servir de lien avec chacune des disciplines enseignées, tant leur importance est grande dans la construction de l'élève et du jeune professionnel. C'est pourquoi j'ai choisi d'étudier dans

ce mémoire le rôle que devrait avoir le professeur de pratique dans une démarche pédagogique de projet.

A travers la première partie de ce mémoire, nous effectuerons une revue de littérature afin dans un premier temps, d'étudier l'évolution de l'enseignement technologique et professionnel en France. Puis, nous nous intéresserons à la notion de compétences qui aujourd'hui ne se limite plus à la maîtrise de données cognitives mais intègre **le développement de notre propre capital émotionnel**<sup>1</sup>, ce qui a pour conséquence une profonde remise en question de nos méthodes conventionnelles de formation. Aussi nous terminerons cette revue de littérature en nous intéressant à l'une de ces méthodes qui est la pédagogie de projet, afin d'analyser l'impact que celle-ci peut avoir sur le développement de telles compétences et à travers quels dispositifs elle peut être mise en place au lycée.

Nous dégagerons ensuite, dans une deuxième partie, plusieurs lacunes qui nous conduiront à orienter nos recherches. En effet, il n'apparaît pas dans cette revue de littérature de lien particulier qui distinguerait les missions des enseignants de disciplines technologiques et professionnelles des autres enseignants. Par ailleurs, la formation ab initio des élèves à la démarche de management et conduite de projet n'apparaît visiblement ni dans les référentiels ni dans les ouvrages relatifs aux formations professionnelles et technologiques en hôtellerie restauration. Cette problématique nous conduira à nous interroger d'une part sur **le rôle fédérateur du professeur de disciplines technologiques et professionnelles** mais aussi sur les finalités d'une formation au management et conduite de projet. Nous interrogerons donc les élèves et anciens élèves principaux acteurs et bénéficiaires de l'évolution de nos pratiques, mais aussi les enseignants qui grâce à leur réponses nous permettront d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Grâce à cette recherche et aux résultats qui en ressortent nous pourrons vérifier l'exactitude de nos hypothèses.

<sup>1</sup> © Bénédicte Gendron, 2008

<sup>2</sup> Publication de l'IFE (Institut français de l'éducation) : Chronologie commentée de l'enseignement technique consulté le 12/01/2014 [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF078\\_4.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF078_4.pdf)

<sup>3</sup> PELPEL, TROGER. Histoire de l'enseignement technique, L'Harmattan, 2001.

<sup>4</sup> BRUCY, LAOT, LESCURE, Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale, L'Harmattan, 2009.

Enfin dans une troisième et dernière partie, nous présenterons le cadre de la démarche de formation au management de projet que nous avons expérimenté avec des élèves de première de baccalauréat technologique hôtellerie et nous terminerons cette étude par la mise en avant d'une démarche didactique de formalisation des savoir-être.

## PREMIERE PARTIE

### **Chapitre 1 : Être enseignant en hôtellerie-restauration**

#### **1. L'évolution du métier et des formations**

Sans remonter au temps des corporations et du compagnonnage qui assumaient la formation des nouvelles générations sous la forme de l'apprentissage, par la reproduction de gestes et tour de mains (*l'imitatio*)<sup>2</sup>, l'enseignement technique et professionnel fait ses débuts avec la création des premières grandes écoles au XVIIIe siècle (Ecole des ponts-et-chaussées 1747, Ecole des mines 1783, Ecole des arts et métiers 1803...).

De 1815 à 1879, l'enseignement technique est régi par les initiatives locales publiques (communes, département) ou privées (sociétés industrielles, chefs d'entreprises, ordres religieux). L'Etat fixe cependant le cadre réglementaire et législatif, distribue des subventions et gère les grands établissements.

Avec l'arrivée des machines et l'industrialisation, une crise de l'apprentissage est perçue dès les années 1830 ce qui amène l'état à entamer une réflexion sur les formations en milieu scolaire.

---

<sup>2</sup> Publication de l'IFE (Institut français de l'éducation) : Chronologie commentée de l'enseignement technique consulté le 12/01/2014 [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF078\\_4.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF078_4.pdf)

En 1833, la loi Guizot prévoit l'ouverture dans les chefs-lieux de département et les villes de plus de 6000 habitants d'une école primaire supérieure pour les enfants se destinant au commerce et à l'industrie.

A partir de 1880, le premier réseau d'écoles d'enseignement technique sous tutelle du Ministère du Commerce et de l'Industrie, voit le jour<sup>3</sup> : les écoles manuelles d'apprentissage sont créées à l'initiative des communes et des départements. Viennent ensuite, les Ecoles Nationales Professionnelles (ENP), les Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI), les écoles de métiers et les cours professionnels, tout cela pour répondre aux besoins de main d'œuvre qualifiée.

L'enseignement technique commence à s'organiser et à s'unifier au début du XIXe siècle, le certificat de capacité professionnelle est créé en 1911 (futur CAP) et les premiers centres de formation de professeurs des écoles techniques se mettent en place. Plusieurs dénominations se succèdent : Ecole Nationale de l'Enseignement Technique (ENET), Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET).

La loi Astier (1919), outre le fait qu'elle permette le financement des établissements techniques privés, instaure les cours professionnels obligatoires pour les apprentis (150 heures de cours général et théorique par an)<sup>4</sup>. En 1925, la taxe d'apprentissage est créée, ainsi que les chambres de métiers.

En 1926, le Brevet Professionnel voit le jour et en 1939, les premiers centres de formation professionnelle sont créés, ils deviendront ensuite les centres d'apprentissage. Face au développement anarchique de diplômes professionnels publics et privés, l'Etat limite les prérogatives des écoles privées et accorde le monopole de la délivrance des diplômes d'enseignement d'état aux établissements publics.

L'enseignement technique est réorganisé à partir de 1944 et les Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) sont créées afin d'assurer la formation des

<sup>3</sup> PELPEL, TROGER. Histoire de l'enseignement technique, L'Harmattan, 2001.

<sup>4</sup> BRUCY, LAOT, LESCURE, Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale, L'Harmattan, 2009.

enseignants des centres d'apprentissage (centres d'apprentissage devenus collèges d'enseignement technique en 1963, LEP en 1977, puis LP en 1985)

Enfin, c'est en 1959 qu'est mise en place l'organisation de la formation professionnelle et technologique telle que nous la connaissons aujourd'hui. Les aptitudes des élèves étant déterminées dès le collège, ces derniers se répartissent ensuite entre trois « filières » :

- L'enseignement technique long pour la formation des techniciens.
- L'enseignement technique court pour la formation de professionnels qualifiés.
- L'enseignement terminal, pour les élèves souhaitant entrer en apprentissage

C'est par ailleurs à cette période que sont mis en place les premiers concours pour le recrutement des enseignants car jusqu'alors les professeurs étaient recrutés sans condition de diplômes, à partir de leur expérience professionnelle et de leurs *qualités morales*. Les lauréats des concours sont nommés Professeurs Techniques Adjointes Stagiaires ou professeurs certifiés pour ceux ayant obtenu le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique. Les Professeurs Techniques Adjointes (PTA), deviendront par la suite les Professeurs Technique (PT) puis en 1985 les Professeurs de Lycée Professionnel (PLP1 pour les enseignants de CAP et BEP et PLP2 pour les enseignants de BAC PRO) ; Aujourd'hui unifié en PLP.

Dès lors, les deux filières vont poursuivre leur évolution, elle scolarisent aujourd'hui plus de 700 000 élèves dont environ 90 000 en hôtellerie restauration répartis au sein de près de 470 établissements<sup>5</sup>. Aujourd'hui, certains spécialistes dont Lucie Tanguy, sociologue et directrice de recherche honoraire au CNRS, mettent en avant une certaine déstabilisation de l'identité culturelle des lycées professionnels, avec la disparition progressive de la catégorie des enseignants porteurs d'une culture ouvrière au

---

<sup>5</sup> Michel Lugnier Article de l'Hôtellerie Restauration du vendredi 29 mars 2013

profit de professeurs de lycée professionnel issus désormais de l'enseignement supérieur court, ainsi que de l'université.

### Quelques dates qui ont marquées la formation professionnelle et technologique en Hôtellerie-Restauration au XXe siècle

1911 Création du Certificat de Capacité Professionnelle (CCP)
1912 Création de l'Ecole Nationale de l'Enseignement Technique ENET
1919 Création du Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP)
1920 Création des premiers cours professionnels obligatoires pour les apprentis
1925 Création des chambres de métiers
1926 Création du Brevet Professionnel (BP)
1934 Création de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ENSET
1939 Création des centres de formation professionnelle CFP (futurs centres d'apprentissage CA)
1941 Transformation des Ecoles Pratique du Commerce et de l'Industrie en Collèges Techniques (CT)
1945 Création des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA)
1959 Création du CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique)
1960 Les CA deviennent les CET (Collège d'Enseignement Technique)
1961 Création des CFA (Centre de formation des apprentis) ils remplaceront les Cours Professionnels
1962 Création du BTS (Brevet de Technicien Supérieur)
1963 Création des CFPTA (Centre de Formation des Professeurs Techniques Adjoint)
1965 Mise en place de la nomenclature des niveaux (I à VI)
1969 Création des BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles)
1970 Création du CEP (Certificat d'Education Professionnelle)
1971 L'enseignement Technique devient Technologique
1972 Création des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et préparatoire à l'apprentissage (CPA)
1976 les CET deviennent LEP (Lycée d'Enseignement Professionnel)
1985 Création du Baccalauréat Professionnel (BAC PRO) et transformation du LEP en LP
1985 Création d'un nouveau statut PLP
1986 Création du CAPET Hôtellerie Tourisme
1986 Création du Brevet de Technicien Hôtellerie mentions A (Cuisine), B (Restaurant), C (Hébergement)
1990 Création du BEP Hôtellerie Restauration option cuisine, restaurant, hébergement.
1991 Création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)
1992 Création du baccalauréat technologique série hôtellerie (BTNH) en place du Brevet de Technicien Hôtellerie (BTH)
1995 Création du BTS Hôtellerie Restauration option A (mercatique et gestion hôtelière) et option B (Art Culinaire, art de la table et du service)
2001 Nouveaux CAP Cuisine – Restaurant – Services Hôtelières
2003 Nouveau BEP « Métiers de la restauration et de l'hôtellerie » Dominante Production Culinaire ou Production de Service
2012 Réforme du BAC PRO dissocié en "cuisine" et "commercialisation et services en restauration" et nouveau BEP Restauration à 2 options Cuisine et Commercialisation et services en restauration



## 2. L'enseignement technologique et professionnel

Malgré une revue de littérature quasiment vierge en la matière, les ouvrages parcourus lors de mes recherches m'ont permis de mieux appréhender ce que représente aujourd'hui l'enseignant d'une discipline professionnelle liée aux métiers de l'hôtellerie et du tourisme au lycée. Au cours des ans, il a assisté à l'uniformisation des temps d'enseignement, passant de 50 heures par semaine avant 1960 à 18 heures à la rentrée 2000. D'abord ouvrier, puis technicien le professeur de technique et d'enseignement pratique (PTEP<sup>6</sup>) tel qu'il était autrefois appelé, doit être aujourd'hui, un véritable technologue<sup>7</sup>, professionnel de l'éducation au même titre que l'enseignant de disciplines générales. Ses connaissances et son parcours universitaire sont d'ailleurs reconnues depuis 2013 par l'institution, avec la création de l'option E « production de services » de l'agrégation d'économie et gestion (programme spécifique portant sur les activités de service dans le secteur de la restauration, de l'hôtellerie et du Tourisme).

Or, face à l'évolution du statut et à l'accroissement de qualifications des PTEP, le profil sociologique de ces derniers évolue peu « Si chez les agrégés, on trouve 36 % de pères cadres, 18 % exercent une profession intermédiaire et 14 % de pères ouvriers, ces proportions sont respectivement de 27 %, 23 % et 15 % chez les certifiés, de 13 %, 14 % et 29 % chez les professeurs de lycée professionnel » (Duru- Bellat et Van Zanten, 1998).

Hervé Terral<sup>8</sup> nous rappelle qu'avant d'être réunis dans le corps des PLP (professeur de lycée professionnel), les enseignants des CET et LEP étaient classés en trois sous-groupes :

- Les professeurs d'enseignement professionnel pratique (PEPP)
- Les professeurs d'enseignement professionnel théorique (PEPT)

<sup>6</sup> D. Douillach, Y. Cinotti, Y. Masson, Enseigner l'hôtellerie restauration Delagrave Edition, 2002

<sup>7</sup> Ibid, p.8

<sup>8</sup> Hervé Terral, Les idéaux pédagogiques et l'institution scolaire: Pour une analyse socio-historique, L'harmattan, 2001

- Les professeurs d'enseignement général (PEG)

Par ailleurs, les PEPP ont bien souvent traversé les mêmes étapes que leurs élèves, la plupart attirés par une formation où « l'on apprend de ses mains » avec une surestimation de l'importance d'un apprentissage pratique, plus ou moins mimétique et rarement conçu comme un rapport réflexif aux activités proposées. Quelle légitimité donnent-ils alors aux savoirs généraux ?

Cette interrogation nous amènera à développer dans les chapitres suivants la notion « d'élève compétent » et de pédagogie de projets pluri ou interdisciplinaires.

Au delà des divergences qui peuvent exister entre les enseignants issus de circuits universitaires court et ayant bénéficié d'une à deux années de formation en IUFM, où ils ont pu apprendre entre autres, à didactiser des situations professionnelles et les enseignants contractuels (12,5% des enseignants de techniques culinaires, service, tourisme en 2013<sup>9</sup>), Aziz Jellab<sup>10</sup> témoigne de l'hétérogénéité qui subsiste chez les professeurs de lycée professionnel en comparaison aux autres enseignants du secondaire et ce en raison de l'histoire de l'enseignement professionnel qui a fait « cohabiter » d'anciens ouvriers devenus professeurs dans les matières technologiques et professionnelles avec des enseignants de matières générales issus de l'université. La « culture » des métiers de l'hôtellerie cloisonne encore parfois les enseignements professionnels des enseignements généraux et bien que pour des raisons techniques les ateliers de productions soient souvent dissociés des salles de cours plus « classique », il n'est pas rare de voir subsister dans les établissements scolaires une séparation naturelle des espaces de rencontre et d'échange des professeurs en fonction du type d'enseignement.

Une certaine hiérarchie s'est d'ailleurs renforcée dans les années 1980, contrairement aux idées des pédagogues de l'enseignement technique, pour qui cet enseignement devait s'organiser autour de la technologie ; une confrontation entre les

<sup>9</sup> Taux issu des repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche MEN [RERS 2013] <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

<sup>10</sup> Aziz Jellab Une Orientation professionnelle par défaut ? L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3\\_Jellab\\_Spirale41.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Jellab_Spirale41.pdf).

savoirs généraux et les savoirs techniques et professionnels a subsisté eu égard aux différences d'origines sociales et culturelles des enseignants (TANGUY, POLONI, AGULHON, 1987).

Aujourd'hui, comme en témoigne le sociologue Christian Maroy (2001)<sup>11</sup>, l'enseignant des domaines professionnels, et technologiques de surcroît, doit s'inscrire dans une démarche réflexive, quel que soit ses antécédents de formation, ses qualifications professionnelles, ses titres ou distinctions honorifiques.

Le parcours scolaire du professeur de technique et d'enseignement pratique ayant dans la majorité des cas une similitude incontestée avec celui de ses élèves, « L'effet maître », comme le nomme Duru-Bellat (2002) représentera une importance particulière pour l'élève. Celui-ci peut favoriser les apprentissages et contribuer à la réussite de ses élèves notamment s'il parvient à sensibiliser l'élève aux enjeux de la formation dans son ensemble et ce, en soutenant avec bienveillance les compétences à développer en enseignement général, qui, comme nous l'avons vu précédemment ne jouissent pas toujours d'un intérêt accru de l'élève au même titre que l'enseignement professionnel souvent décrit par les élèves comme « utile » (JELLAB 2005).

De plus, le caractère « nouveau » des activités technologiques et professionnelles, bénéficie d'un attrait potentiellement « motivant ». L'enjeu est donc de taille puisque sous cet angle, **l'enseignant devra œuvrer à la valorisation de la réflexion autour des activités nouvelles, mais aussi, en créant un réseau avec les connaissances acquises ou à acquérir en enseignement général.** Avec l'évolution de la société et l'absence de repère « scolaire » dont souffrent bien souvent les élèves de lycée professionnel, **le rôle fédérateur du professeur de pratique vis à vis des « savoirs généraux » est une condition préalable à la réussite de ses élèves.**

---

<sup>11</sup> Maroy, Ch, « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête », Cahier de recherche du Girsef, n°12, décembre 2001, Louvain-La-Neuve, pp. 1-26.

## **Chapitre 2 : Être compétent ou avoir des compétences ?**

### **1. L'élève sait s'adapter et agir quel que soit le contexte**

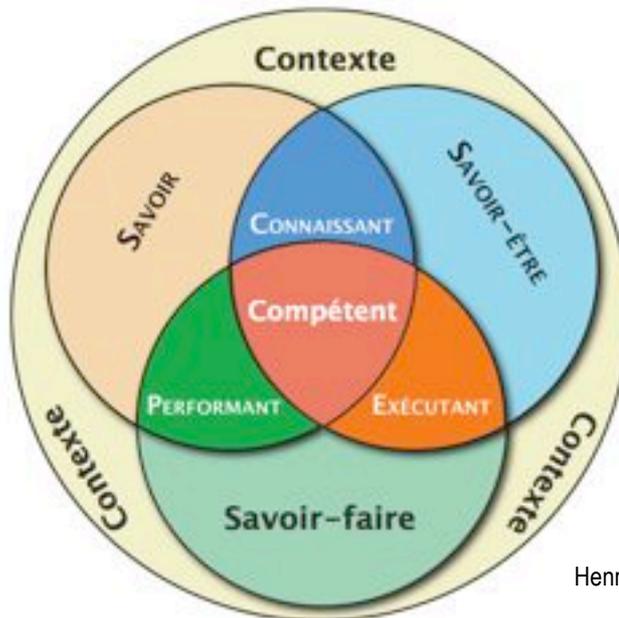
Le fait de m'intéresser à l'histoire et à l'évolution de l'enseignement professionnel m'a permis de comprendre comment celui-ci s'est adapté à l'évolution de la société et ce qui, aujourd'hui, doit caractériser un élève « compétent ».

Yannick MASSON, Yves CINOTTI et Danièle DOUILLAC consacrent dans leur ouvrage « Enseigner l'Hôtellerie Restauration » (2002) un chapitre entier sur « comment former à l'adaptabilité »

**L'adaptabilité est en effet un préalable nécessaire à la notion de compétence.** L'un des enjeux majeurs pour l'enseignant portera sur la contextualisation des différentes situations d'apprentissage. Ce dernier devra créer des situations d'apprentissage flexibles fondées sur les acquis antérieurs de l'élève, à travers celles-ci seront mis en exergue certaines compétences nouvelles pour lesquelles, il aura une motivation naturelle car elles seront en lien avec les compétences acquises (Boudreault 2012).

Alors qu'avant les années 1980 on enseignait en hôtellerie-restauration une succession de savoirs et de techniques, à apprendre par cœur, cette démarche fidèle aux fonctionnements des centres d'apprentissage a progressivement évolué vers une élévation de postures visant à encourager la réflexion cognitive et l'adaptation aux différents systèmes de production qui eux aussi n'ont cessé d'évoluer ces trente dernières années.

## Compétence professionnelle



Henri Boudreault 2002

Les travaux du didacticien Henri Boudreault ont été une ressource inestimable dans cette revue de littérature, il m'ont permis en effet de distinguer deux conceptions majeures de la formation professionnelle et technologique : formons nous les élèves afin qu'ils aient des compétences ou bien afin qu'ils soient réellement compétents ? Ces deux notions peuvent faire toute la différence en terme d'insertion professionnelle. Combien d'entre nous se préoccupent surtout de l'appropriation des savoirs et des savoir-faire qui seront validés par des examens et un diplôme. Ce type de formation a pour résultat que l'élève ait des compétences. **Or pour que l'élève soit réellement compétent, il faut que soit associé à l'acquisition des compétences un véritable « capital émotionnel» (Gendron 2004) lui permettant de manifester des qualités propres au métier et un savoir être spécifique au contexte.**

Selon H. Boudreault (2013), il faut atteindre trois cibles :

- La tête avec les savoirs à comprendre pour que l'apprenant soit conscient de ce qu'il fait,

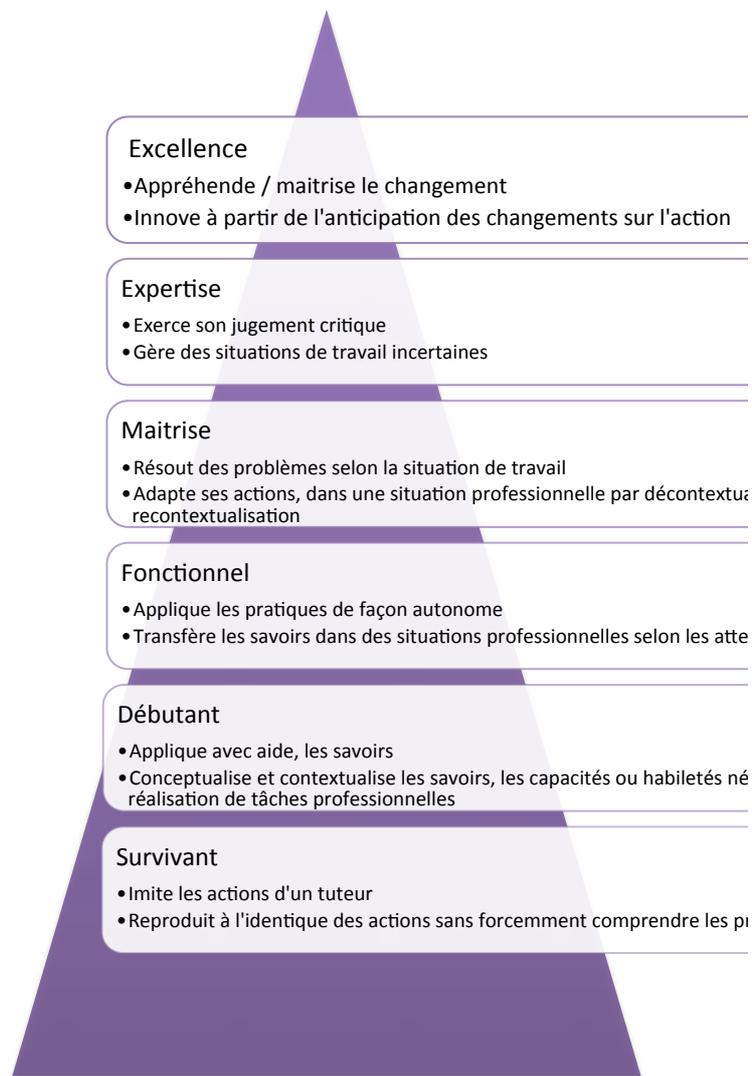
- Les mains avec les savoir-faire à réaliser avec habileté
- Le cœur, avec les savoir être à manifester pour créer un lien de confiance avec son entourage professionnel



Henri Boudreault (2002)

La notion de « lien de confiance » dont parle H. Boudreault me semble capitale, car lorsque nous rencontrons des professionnels et que nous les interrogeons à ce sujet, c'est le terme qu'ils utilisent pour désigner un personnel compétent.

Nous pourrions également aller plus loin, en nous appuyant toujours sur les travaux d'Henri Boudreault pour hiérarchiser les niveaux de compétences. Ces derniers nous permettront d'évaluer et de positionner les apprenants dans leur évolution vers la compétence. La pyramide ci-dessous, fait état de cette hiérarchie dans le niveau de compétences atteint. Le premier niveau « Survivant » caractérise l'élève qui en entreprise, reproduit les gestes d'un tuteur sans en comprendre la raison, peu à peu et grâce à une évolution de posture face aux gestes effectués, l'apprenant : l'élève, « s'élèvera » peu à peu vers les autres niveaux de compétences, jusqu'à pouvoir exercer un jugement critique sur l'action, appréhender les changements et les maîtriser.



Henri Boudreault

Enfin, pour atteindre les niveaux les plus élevés, et selon Yves Lenoir (1999), il importe de pouvoir *décontextualiser les savoirs appris et de les théoriser par un retour réflexif et métacognitif dans une situation donnée pour être capable de les mobiliser « à bon escient » dans d'autres situations, dans d'autres contextes*. Le rôle de l'enseignant consiste alors à accompagner l'élève dans cette démarche et à l'aider à mettre en avant sa compétence à travers des situations d'évaluation intégrant des critères tangibles et perceptibles lors de situations professionnelles.

## 2. Quotient intellectuel ou Capital émotionnel ©<sup>12</sup> ?

Depuis les années 1990, les travaux de plusieurs spécialistes dont Salovey et Mayer (1990), puis Goleman (1995), tentent de démontrer que l'intelligence Emotionnelle (IE) pourraient conditionner le succès scolaire et professionnel, mieux que ne le fait le quotient intellectuel.

En effet, alors que le Quotient Intellectuel est le résultat d'une série de tests visant à situer les capacités intellectuelles d'un individu par rapport au reste de la population, le Capital Emotionnel© tel que le définit Bénédicte Gendron, est « l'ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales». **Goleman nous dit d'ailleurs que 66% de notre réussite dépend du notre capital émotionnel.** Or pourquoi n'accorde-t-on pas d'avantage d'importance au développement de nos compétences émotionnelles, car celles-ci ne sont pas innées, et au-delà des retombées personnelles, elles contribuent à une meilleure résilience face aux différents contextes.

*Personne ne naît avec les valeurs, les qualités et les attitudes nécessaires à sa vie personnelle et professionnelle (H. Boudreault)*

Aziz Jellab<sup>13</sup> parle d'un « véritable travail sur les individus et leur posture » lorsqu'il relate les propos de professeurs de lycée professionnel au sujet de leurs élèves. Selon lui, ces derniers ont tendance à surestimer les compétences relationnelles au fur et à mesure que l'échéance de l'insertion professionnelle approche, « ils valorisent les conduites supposées préfigurer une adaptation au marché du travail » ; Or, bien que renouvelés pour certains, l'unanimité des diplômés de l'hôtellerie restauration ne consacre que très peu, voire pas du tout d'importance aux compétences émotionnelles des élèves.

---

<sup>12</sup> © Bénédicte Gendron, 2008

<sup>13</sup> Aziz Jellab Une Orientation professionnelle par défaut ? L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3\\_Jellab\\_Spirale41.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Jellab_Spirale41.pdf).

L'un des seuls items d'évaluation relatif aux compétences émotionnelles présent sur les référentiels concerne l'attitude et le comportement professionnel lors d'une situation d'évaluation.

### **De quoi est composée une attitude ?**

Pour Henri Boudreault, l'attitude peut être analysée sous l'angle de trois composantes :

1. Une composante cognitive et évaluative qui se réfère aux croyances, aux jugements, aux savoirs ;
2. Une composante affective ou émotionnelle qui renvoie aux sentiments favorables ou défavorables, les émotions positives ou négatives ;
3. Une composante comportementale qui se confond avec l'intention d'agir, la disposition à réagir, sa tendance à l'action.

Les attitudes à développer, pourraient ainsi être nombreuses tant elles ont un rôle important dans les contextes professionnels, la vie en société, et l'insertion, celles-ci ont un impact direct sur les actions d'une personne.

Assiduité, audace, autonomie, communication, attitude d'adaptation, efficacité, esprit d'équipe, initiative, intégrité, jugement, maintien, maturité, organisation, patience, persévérance, polyvalence, prévenance, protection, respect, vigilance...

Aux yeux de Bénédicte Gendron cet ensemble de compétences constitue un véritable « capital émotionnel » © qu'il importe de développer à l'école du fait que « le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles qui constituent une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles économiques et sociales »

*Un employeur embauche généralement une personne sur la base des capacités professionnelles qu'elle manifeste et la remercie de ses services sur la base des attitudes professionnelles qu'elle ne manifeste pas (H. Boudreault, 2010)*

Cette citation, est malheureusement d'actualité dans un contexte où le taux de chômage n'a jamais été aussi élevé. Notre posture de pédagogue doit donc évoluer pour favoriser l'apprentissage des compétences émotionnelles, ces dernières ont d'ailleurs un effet sur les performances scolaires et professionnelles des individus tel que l'exprime James J. HECKMAN (2000) dans la citation ci-dessous.

*« An important lesson to draw from the entire literature on successful early interventions is that it is the social skills and motivation of the child that are more easily altered – not IQ. These social and emotional skills affect performance in school and in the workplace. We too often have a bias towards believing that only cognitive skills are of fundamental importance to success in life. Our best long term investment is human capital investment in the form of emotional, social and cognitive education. »*

*Traduction :*

*« Une leçon importante qu'il nous faut tirer de tous les écrits sur les expérimentations réussies menées dès le plus jeune âge est que ce sont les compétences sociales et la motivation de l'élève que l'on peut le plus aisément modifier, pas son quotient intellectuel. Ces compétences sociales et émotionnelles ont un effet sur les performances à l'école et au travail. Nous avons tendance à croire trop souvent que seules les compétences cognitives ont une importance fondamentale pour réussir dans la vie. Notre meilleur investissement sur le long terme est celui en capital humain sous la forme d'une éducation émotionnelle, sociale et cognitive. »*

*James J. Heckman, Prix Nobel en Economie, 2000*

Aujourd'hui, grâce à internet et aux nouvelles technologies, l'accès au savoir est extrêmement simple et à la portée de tous, devons-nous alors accorder autant d'importance à la mémorisation de savoirs théoriques ou bien devons-nous nous

interroger sur les démarches pédagogiques qui nous permettront de développer le capital émotionnel de nos élèves ?

### **Chapitre 3 : Pédagogie de projet : élèves et enseignants acteurs**

« Elle [la pédagogie de projet] engage une dynamique qui **donne sens à l'acte d'apprendre** » Michel Huber

#### **1. Le concept et la démarche de projet**

À l'heure où la société moderne traverse une crise économique et où la confiance en l'avenir est, ou a été incertaine, le concept de projet occupe une place prépondérante dans les systèmes économiques. Ce « mode d'anticipation opératoire partiellement déterminé » tel que le définit J-P Boutinet (2004)<sup>14</sup> permet de mieux appréhender l'avenir en développant une compétence essentielle, particulièrement dans nos métiers de l'hôtellerie et de la restauration : l'anticipation. Il suppose donc, le pouvoir de se représenter une suite d'actes et d'étapes, organisés en amont.

Dans l'enseignement, selon Michel Huber (1999)<sup>15</sup>, « tout projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux ». On lit dans *le Glossaire des termes de technologie éducative*, édité par l'Unesco<sup>16</sup> que « le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai ».

<sup>14</sup> JP BOUTINET, *Anthropologie du projet*, PUF Editions, 2004

<sup>15</sup> Michel Huber, *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élève*, Chronique sociale, Lyon, 1999

<sup>16</sup> Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, brochure publiée par le CNDP en 2002 à l'issue d'une réflexion collective animée par Bernard Porcher.

Michael Gessler et Jürgen Uhlig-Schoenian (2010), chercheurs et formateurs à l'Université de Brême, ont une vision, plus économiste et plus proche de l'entreprise. Pour eux, dans la sphère privée, il est nécessaire de développer et de faire évoluer continuellement les produits, les services et les méthodes de travail ; ces développements significatifs sont en règle générale organisés sous la forme de projets. Aujourd'hui, selon eux, de nombreuses entreprises et institutions ne seraient plus viables sans le management et la conduite de projets. Or, l'apprentissage au management et à la conduite de projet ne peut se concevoir sans une mise en situation concrète appelé aussi « Learning by doing » rejoignant ainsi les préceptes de John Dewey où l'élève doit *agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter*<sup>17</sup>, ce qu'il appelle « l'apprentissage par l'action ». Nous sommes également proche des théories de Célestin Freinet (1922) qui cherche par tous les moyens à rendre l'élève actif. Cette approche, Pierre Lena, Georges Charpak et Yves Quéré l'ont développée dans le dispositif pédagogique « La main à la pâte » à travers un objectif qui nous est commun : faire aimer l'école, en éveillant la curiosité et le désir d'apprendre dans une démarche qui s'appuie sur l'action telle que nous la connaissons dans nos disciplines professionnelles.

Faisons ici référence à Jean Piaget (1977) pour qui les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « sait » vers quelqu'un qui ne « sait » pas mais elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire d'actions qu'il accomplit et qu'il intériorise<sup>18</sup>. Henri Wallon (1945) quant à lui souligne l'intérêt de mener pour sa construction personnelle des projets à dimension collective.

Malgré ces fondements théoriques qui ne sont plus à remettre en question, le fait de faire vivre de nouvelles expériences d'apprentissage qui permettraient d'apprendre à résoudre en équipe des problèmes complexes issus de réalités professionnelles reste rare dans le cadre d'un enseignement conventionnel.

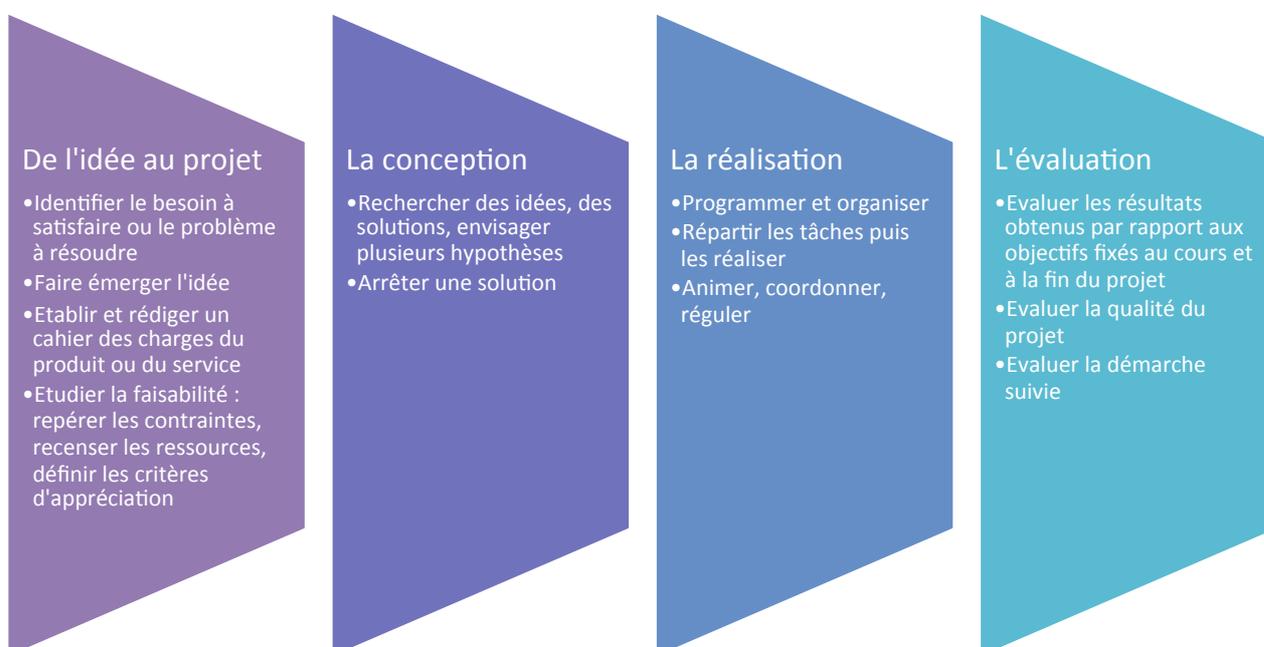
---

<sup>17</sup> *ibid*, p.23

<sup>18</sup> *Ibid*, p.25

La démarche de projet telle que nous pouvons la percevoir à travers les différentes approches, débute par la demande de résolution d'un problème complexe pour lequel, plusieurs facteurs sont inconnus : la situation de départ n'est pas claire, l'objectif est vague, l'environnement est inconnu, et il peut exister différentes pistes vers la solution. Au départ, on ne sait pas quand, où et comment, résoudre le problème.

Le logigramme présenté ci dessous, nous donne l'architecture des différentes phases, nous verrons dans la troisième partie de cette étude, la démarche proposée par les enseignants de l'université de Brême qui a la particularité de cadrer de manière extrêmement rigoureuse les différentes étapes.



Ainsi, on se rend compte qu'à travers la démarche de projet, l'apprentissage et la formation de l'élève va bien au delà des savoirs et des pratiques professionnelles ; L'environnement créé est propice au développement des compétences émotionnelles telles que nous avons pu les définir précédemment. L'élève est placé au cœur d'un système où, progressivement, il va prendre conscience de l'ampleur des contraintes qui,

si elles sont maîtrisées et anticipées, lui permettront de mener à bien le projet, tout en développant, et ce de manière inconsciente dans un premier temps, des compétences relationnelles indispensables à son évolution dans la société.

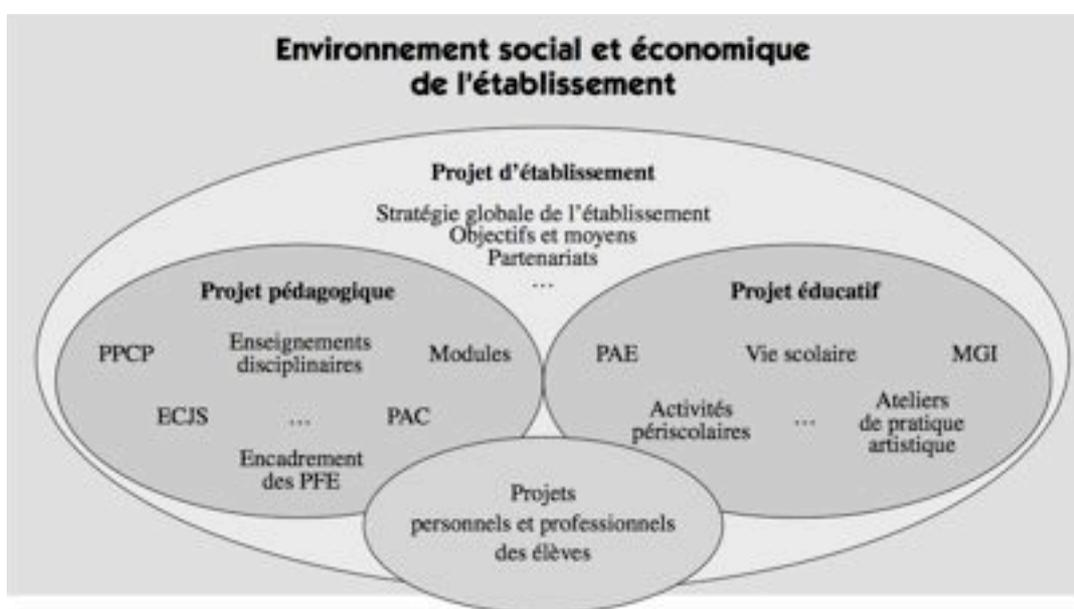
L'impact de la démarche de projet analysé selon trois temps (cf. tableau ci-dessous) par Michel Huber (2005) me semble véritablement pertinent et conforte la notion d'élève « compétent » développé au chapitre 2 de cette revue de littérature.

	<b>Temps « réalisation »</b>	<b>Temps « didactique »</b>	<b>Temps « pédagogique »</b>
<b>IMPACT</b>	<p><i>Mise en place de compétences</i></p> <p><i>Mobilisation de savoirs théoriques</i></p> <p><i>Transformation identitaire</i></p> <p><b>Savoirs</b> Connaissances disciplinaires relatives au projet</p> <p><b>Savoir-être</b> <i>Savoir travailler en équipe</i> <i>Savoir exercer des responsabilités seul</i> <i>Ne pas se décourager</i> <i>Etre tenace</i> <i>Prendre des initiatives</i> <i>Se concentrer</i> <i>Etc.</i></p> <p><b>Savoir-faire</b> <i>Mobilisation</i> <i>Réinvestissement de compétences déjà en place et de savoir</i> <i>Etc.</i></p>	<p><i>Transformation des représentations</i></p> <p><i>Atteinte des objectifs des référentiels</i></p>	<p><i>Transformation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>de l'image de soi positive, par la mise en évidence des réussites personnelles et collectives</i></li> <li>• <i>du rapport au savoir</i></li> <li>• <i>du rapport au pouvoir</i></li> <li>• <i>des compétences en savoirs d'action</i></li> </ul> <p><i>Formation du citoyen -</i> <i>Construire sa citoyenneté à travers la gestion coopérative du projet dans un esprit de solidarité et de coopération des problèmes rencontrés</i></p> <p><i>Asseoir par une analyse réflexive les savoirs théoriques et les savoirs d'action construits, à travers une formalisation orale et parfois écrite, tout en revenant sur leur signification</i></p>

## 2. Les dispositifs en place au lycée

Aujourd'hui, grâce à la liberté pédagogique dont nous disposons dans notre métier d'enseignant, nous pouvons prendre appui sur de nombreux dispositifs existants pour impliquer les élèves dans une démarche de projet en faisant rapidement évoluer nos méthodes d'apprentissage. Les différents dispositifs présentés peuvent s'intégrer dans les temps de service ou bien être menés dans le cadre d'actions ponctuelles ou régulières.

La figure ci-dessous situe dans le contexte d'un établissement scolaire et en l'occurrence d'un lycée les différentes « leviers » permettant à l'enseignant de mettre en place des démarches pédagogiques de projet.



Extrait d'une brochure publiée par le CNDP en 2002  
« Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel »

### a. Le Projet Pluridisciplinaire à Caratère Professionnel (PPCP)

Il consiste en la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service, tenant compte des caractéristiques du secteur professionnel concerné et du niveau du diplôme considéré. Sa mise en œuvre

suppose une réflexion collective et pluridisciplinaire préalable concernant ses finalités et ses objectifs, ainsi qu'une organisation précise, aux plans technique et pédagogique<sup>19</sup>.

La circulaire n° 2000-094 du 26 juin 2000, parue dans le BOEN n° 25 du 29 juin 2000 souligne l'importance du travail d'équipe et de la coopération entre les disciplines, la nécessité de faire percevoir, par l'élève, l'unité de sa formation. Le PPCP est une des mesures introduite dans l'enseignement professionnel pour, comme le souligne Jean-Paul de Gaudemar<sup>20</sup> (2002), directeur de l'enseignement scolaire, enrichir les pratiques pédagogiques et renforcer la cohérence globale des formations.

Aujourd'hui, même si cette mesure n'a pas été retranscrite de manière formelle dans la refonte des nouveaux baccalauréats professionnels, elle contribue par son caractère pluridisciplinaire à un mode spécifique d'accès à l'apprentissage et au développement des compétences (savoir – savoir-faire – savoir être) de l'élève.

La particularité de ce dispositif est de prendre en compte simultanément trois types d'éléments<sup>21</sup> :

- Les attentes exprimées par les jeunes (désir de prendre part au choix concernant leur formation, de s'investir différemment, de développer d'autres relations avec leurs enseignants),
- Les travaux de recherche liés à la pédagogie de projet, à l'individualisation et à la pluridisciplinarité,
- L'observation des pratiques en milieu professionnel (travail en équipe et en projet, responsabilisation des personnels à tous les niveaux)

<sup>19</sup> Circulaire PPCP n° 2000-09, parue au BOEN du 29 juin 2000.

<sup>20</sup> Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, brochure publiée par le CNDP en 2002 à l'issue d'une réflexion collective animée par Bernard Porcher

<sup>21</sup> Ibid.

Un rapport de l'Inspection Générale (2001) sur la mise en œuvre des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel fait état de d'une évolution positive observée dans le comportement des élèves là où l'organisation et la mise en œuvre des PPCP ont été réussies. Les professeurs, réservés voire réticents lors de l'instauration de ce dispositif, reconnaissent désormais ses apports et ses potentialités. Une distinction apparaît néanmoins entre les perceptions des professeurs d'enseignement professionnel pour qui l'activité paraît habituelle concernant la démarche relative à la partie technique et les professeurs d'enseignement général qui, bien qu'ils soulignent les aspects très positifs du travail en équipe « porteur de renouveau pédagogique », font parfois état de difficultés relationnelles avec leurs collègues d'enseignement professionnel. Concernant les élèves, ces derniers ont le sentiment d'avoir acquis des compétences et des savoirs que l'enseignement habituel ne leur aurait pas permis d'atteindre. Ils ont été séduits par une approche plus pratique, plus attractive des enseignements généraux et par l'utilisation de moyens techniques nouveaux.

L'investissement du professeur des disciplines technologique et professionnelle dans ce type d'approche est fondamental selon moi, même si comme nous le dit le rapport de l'inspection générale, ces derniers trouvent la démarche habituelle, eu égard au développement des compétences techniques, elle prend tout son sens lorsqu'elle est vécue comme véritable projet intégrant le maximum, voire l'intégralité des disciplines du diplôme préparé.

Ce dispositif sert par ailleurs d'élément fédérateur entre les disciplines, il peut être la partie visible de l'iceberg de la stratégie globale de formation aujourd'hui indispensable pour assurer cohérence et efficacité à la formation.

#### **b. Le projet d'action éducative (PAE)**

Il est intégré au volet culturel du projet d'établissement. Il propose un travail de classe concret, suscitant des activités pluridisciplinaires et des

collaborations avec des partenaires extérieurs ou encore des activités éducatives permettant une initiation à des pratiques culturelles diverses. Le PAE repose sur la liberté d'initiative d'une équipe d'enseignants et d'élèves rassemblés autour d'un projet.

Alors que le PPCP avait un caractère obligatoire dans l'enseignement professionnel, le PAE naît de la volonté de l'équipe éducative, il peut se dérouler sur l'intégralité d'une année scolaire, ou ne concerner qu'une partie de l'année. Ce dispositif, permet de bénéficier du soutien financier ou logistique de l'établissement ou du rectorat<sup>22</sup>.

### c. Le projet artistique et culturel (PAC)

## Définition

Il est organisé dans une classe en vue d'une réalisation artistique et/ou culturelle. Il contribue à l'acquisition de savoirs et savoir-faire prévus dans les programmes et référentiels. La réalisation peut revêtir des formes variées de tout domaine artistique (musique, danse, arts de la rue, littérature, théâtre, arts appliqués, cinéma, arts du goût, patrimoine, environnement...). La culture scientifique et technique doit être un support privilégié des projets mis en place dans l'enseignement professionnel.

Il contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves, la circulaire<sup>23</sup> n°2013-073 du 3 mai 2013 parle d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, ce parcours peut concerner une classe spécifique ou l'ensemble des élèves de l'établissement. L'élément fédérateur est cette fois culturel ou artistique (arts visuels, arts du son, spectacle vivant, cinéma, musées, archives, patrimoine, architecture, livre et lecture, etc.)

### d. La conduite et présentation d'études techniques (CPET)

<sup>22</sup> Ibid p.16

<sup>23</sup> Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 paru au BO du 19 mai 2013, consultée sur le site [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) le 12/03/2014

Contrairement aux trois dispositifs précédents, il s'agit là d'une épreuve obligatoire pour les étudiants de BTS Hôtellerie-Restaurant. Au delà des finalités premières de cette épreuve qui vise à évaluer les acquis du stage en entreprise, l'aptitude du candidat à l'observation, la compréhension, la communication ainsi que ses capacités dans la mise en œuvre pratique de ses connaissances. Cette épreuve consiste à évaluer l'aptitude du candidat à son insertion dans le milieu professionnel. C'est en ce sens que la maîtrise d'une démarche à la conduite et au management de projet prend toute son importance. Comme nous avons pu le voir précédemment, il s'agit à travers cette démarche de former l'élève à la résolution de « problèmes complexes », à partir d'une situation de départ à appréhender jusqu'à la mise en œuvre du « projet » et l'évaluation du résultat.

Cette approche décuple alors l'intérêt de cette épreuve dans la construction progressive de l'étudiant puisqu'elle permet de s'assurer que ce dernier est en mesure de planifier et de mettre en œuvre un projet de façon autonome.

#### **e. Les travaux personnels encadrés (TPE) et l'épreuve de projet**

### Définition

« Les TPE visent à diversifier les modes d'appropriation des contenus des programmes en prenant appui sur une démarche interdisciplinaire. Ils visent également à développer chez les élèves les capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents, en vue de la réalisation d'une production qui fait l'objet d'une synthèse écrite et orale. Sur un sujet dont ils ont délimité les contours en accord avec leurs professeurs, les élèves élaborent en groupe, une production individuelle ou collective à partir de ressources documentaires variées. Au cours des différentes étapes de la recherche et de la production du TPE, les enseignants suivent les élèves dans leur progression, et

vérifient la pertinence des informations sélectionnées par rapport au sujet choisi»<sup>24</sup>.

Bien que le dispositif des TPE n'existe pas dans les filières technologiques et professionnelles en hôtellerie, il me paraît important de l'aborder dans cette étude tant les raisons qui ont engendrées la mise en place des TPE présentent des similitudes avec notre baccalauréat technologique actuel. Selon Alain Boissinot<sup>25</sup>, les TPE sont une réponse à la diversité des élèves d'une même classe lorsque celle-ci n'est pas traitée en termes de structures différentes. La critique des milieux économiques et sociaux au sujet des futurs ingénieurs formés par les classes préparatoires aux grandes écoles que relate Alain Boissinot dans sa conférence « vous fabriquez des élèves qui sont certes très bons dans le domaine scientifique, qui maîtrisent les théories, etc. mais qui sont incapables de bricoler quoi que ce soit, d'avoir une capacité d'innovation, de développer des processus technologiques nouveaux; vous fabriquez des théoriciens de luxe mais vous ne fabriquez pas des concepteurs, des novateurs » , pourrait aujourd'hui être faite à nos élèves de baccalauréat technologique tant il manque dans leur formation de temps réflexifs institutionnalisés.

La réforme des baccalauréats technologiques<sup>26</sup> intègre d'ailleurs une **épreuve de projet en enseignement spécifique à la spécialité**<sup>27</sup>. A l'heure actuelle cela ne concerne pas le baccalauréat technologique hôtellerie qui n'a pas été réformé (réforme prévue pour la rentrée 2015). Cette épreuve vise à évaluer les aptitudes de l'élève dans la conduite d'un projet finalisé dans le cadre d'un travail individuel ou en équipe en lien avec la spécialité du diplôme. L'évaluation se fait en deux temps, afin notamment d'évaluer la mise en œuvre de la démarche de projet (Définition du problème, adéquation de la démarche adoptée, maîtrise des techniques et des méthodes, pertinences des propositions, implication dans le travail en équipe) et les compétences de

<sup>24</sup> Définition recueillie sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html> consulté le 8/04/14

<sup>25</sup> Alain Boissinot Inspecteur Général des Lettres, conférence du 15/11/2000 à l'occasion des assises des Travaux Personnels Encadrés <http://eduscol.education.fr/cid47971/les-tpe-sont-une-etape-importante-dans-le-cheminement-du-systeme-educatif.html> consulté le 8/04/14

<sup>26</sup> Concerne au 01/09/2013 les baccalauréats technologique suivants : STMG, STL, STI2D, STD2A, ST2S

<sup>27</sup> Bulletin officiel N°26 du 27 juin 2013, note de service n°2013-091 du 07/06/2013 : Définition de l'épreuve de spécialité dans la série STMG applicable à compter de la session 2014 de l'examen. Consulté à l'adresse suivante : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=72333](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72333)

communication lors d'une soutenance. Le tableau présenté ci-après présente les spécificités de cette épreuve pour chaque série ou l'on retrouve des approches pluridisciplinaires et transversales.

Séries	Objectifs et définitions de l'épreuve de projet tels qu'ils ont été définis dans les différents BO depuis 2012
STD2A	<p>L'évaluation des compétences du candidat porte sur la dimension pluridisciplinaire et transversale du programme d'enseignement de design et arts appliqués.</p> <p>L'épreuve permet d'évaluer les compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en œuvre des méthodes d'investigation ;</li> <li>- repérer les étapes qui constituent les démarches de conception et de réalisation d'un produit ou d'une création ;</li> <li>- exploiter ces démarches et en justifier les logiques ;</li> <li>- identifier et distinguer un problème de design : situer un besoin, analyser une demande, synthétiser des informations de différentes natures, explorer des modes d'intervention ;</li> <li>- identifier, expérimenter et exploiter diverses méthodes de créativité adaptées aux problèmes posés ;</li> <li>- proposer des solutions, prévoir une mise en œuvre ;</li> <li>- identifier les particularités d'un objet fonctionnel, d'un espace de vie, d'une communication et la complexité de leurs systèmes ;</li> <li>- formuler, sélectionner, expliciter, contextualiser, mettre en situation, communiquer des hypothèses et des démarches de création ;</li> <li>- utiliser un ensemble de modes de représentation qui font appel tant aux techniques traditionnelles qu'aux outils informatiques de communication impliquant l'ensemble des médias ;</li> <li>- expérimenter tout moyen plastique, tout médium, tout matériau, tout support nécessaire à l'expression d'intentions de création.</li> </ul>
STMG	<p>Le projet est une production qui mobilise des ressources et des activités coordonnées entre elles, dans un contexte en rapport avec la spécialité. Il est ancré sur une situation de gestion dans une organisation inscrite dans un environnement économique et juridique, dont les éléments managériaux et de système d'information sont explicites.</p> <p>Les missions nécessaires à la réalisation du projet sont menées dans le cadre de travaux en équipe (petit groupe d'élèves). Elles impliquent la mobilisation de technologies numériques.</p> <p>Le projet suscite la mise en œuvre d'activités cohérentes et complémentaires se traduisant par des productions répondant à l'objectif visé. Le choix du projet est effectué avec le conseil et sous l'autorité du professeur de spécialité. Dans tous les cas, la contribution personnelle du candidat doit pouvoir être nettement distinguée.</p> <p>Le projet est décrit dans un dossier composé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'une fiche de travail synthétique, conforme au modèle joint en annexe 1 de la présente note de service, décrivant le projet, la démarche suivie et rendant compte des résultats obtenus au regard des objectifs visés ; elle précise la contribution personnelle du candidat au projet ;</li> <li>- des supports numériques utilisés et produits par le candidat.</li> </ul> <p>La constitution de ce dossier et son exploitation au cours de la soutenance du projet sont obligatoires.</p>
STI2D	<p>Le projet technologique est une activité pédagogique qui, à partir d'un travail individuel intégré dans un travail d'équipe, vise à développer chez l'élève l'esprit de synthèse, le sens créatif, l'aptitude à gérer les problématiques de conception et de réalisation, la volonté d'entreprendre et de s'impliquer, tout en mobilisant ses connaissances pour réussir. Il permet de faire une synthèse des apprentissages réalisés, de mobiliser et mettre en synergie au service d'une production personnelle, les compétences développées dans les enseignements technologiques de la série STI2D.</p>
ST2S	<p>L'objectif du projet technologique est de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- situer le projet dans une politique sanitaire ou sociale et par rapport aux missions de la structure ;</li> <li>- analyser tout ou partie de la démarche de projet ou de concevoir tout ou partie d'un projet ;</li> <li>- présenter le besoin ou le diagnostic, à l'origine du projet.</li> </ul> <p>Le candidat est évalué sur les compétences suivantes :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produire, rechercher, et analyser des informations ;</li> <li>- analyser les composantes d'une démarche de projet ;</li> <li>- soutenir une présentation orale du travail effectué ;</li> <li>- travailler en équipe, travailler en autonomie.</li> </ul>
<b>STL</b>	<p>Le projet, de sa conception jusqu'à sa réalisation concrète, est caractérisé par un travail qui est en partie collectif. Le candidat est évalué sur les compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'approprier une problématique ;</li> <li>- proposer une ou plusieurs démarches visant à valider la ou les hypothèses formulées ;</li> <li>- mettre en œuvre une procédure de résolution incluant une activité expérimentale ou les activités techniques nécessaires ;</li> <li>- produire un document présentant la démarche, les solutions techniques et les résultats obtenus, ce document pouvant faire appel à différents formats, numériques ou non ;</li> <li>- préparer et soutenir une présentation orale sur le sujet traité.</li> </ul>
<b>Hôtellerie</b>	∅

## DEUXIEME PARTIE

### **Chapitre 1 : Problématique**

La revue de littérature nous a permis dans un premier temps de prendre connaissance de l'évolution de la formation professionnelle et technologique dans notre pays mais aussi de mieux comprendre l'évolution du métier du professeur des disciplines technologiques et professionnelles dans le système éducatif français. Grâce aux approches des différents spécialistes (Boudreault, Gendron) concernant les notions de compétences, de capital émotionnel, nous avons une vision plus claire des enjeux de la formation dans la réussite scolaire mais aussi professionnelle des apprenants. Enfin, quel que soit le dispositif employé, la démarche de projet est aujourd'hui présente au sein des établissements de formation comme en témoignent les différents dispositifs présentés.

Toutefois, il n'apparaît pas dans cette revue de littérature de lien particulier qui distinguerait les missions des enseignants de disciplines technologiques et professionnelles des autres enseignants. Or, ces derniers doivent-ils avoir un rôle particulier dans les démarches pédagogiques de projets ? C'est ce que nous tenterons d'étudier à travers le système des hypothèses.

Par ailleurs, une autre lacune apparaît concernant la formation ab initio des élèves à la démarche de management et conduite de projet ; Celle-ci n'apparaît visiblement pas

ni dans les référentiels ni dans les ouvrages relatifs aux formations professionnelles et technologiques en hôtellerie restauration.

Cette problématique nous conduit à poser la question de recherche suivante :

Former les élèves à une démarche de management et conduite de projet, permet-il de rendre ces derniers plus compétents ?

### **1. Hypothèse générale**

Former les élèves à une démarche de management et conduite de projet permet de développer leur niveau de compétence.

Cette hypothèse étant trop générale, nous ne pouvons pas mesurer une variable latente évoquée précédemment relative à l'implication du professeur de disciplines technologiques et professionnelles dans la démarche. Il convient donc de décliner cette hypothèse générale en hypothèses opérationnelles. Celles ci nous permettront également de mesurer le développement des compétences émotionnelles au cours de la démarche.

### **2. Hypothèses opérationnelles**

- Le professeur des disciplines technologiques et professionnelles a un rôle fédérateur dans les démarches pédagogiques de projet.
- Former les élèves à une démarche de management et conduite de projet contribue au développement des compétences émotionnelles de ces derniers.

### **3. Hypothèses alternatives**

Afin de nous assurer que notre raisonnement ne soit pas inductif, il convient de proposer deux hypothèses alternatives s'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive. Cette démarche s'inscrit dans un contexte de recherche scientifique, elle atteste que ce mémoire a été réalisé avec l'idée que les résultats obtenus pourraient être contraires ou du moins aller à l'encontre de nos hypothèses opérationnelles.

- Le professeur des disciplines technologiques et professionnelles n'a pas un rôle fédérateur dans les démarches pédagogiques de projet
- Former les élèves à une démarche de management et de conduite de projet ne permet pas de contribuer significativement au développement de leurs compétences émotionnelles.

## **Chapitre 2 : Méthodologie de recherche**

### **1. Echantillons de l'étude**

Afin de pouvoir vérifier les hypothèses présentées précédemment, nous avons décidé d'utiliser plusieurs types d'échantillons :

- Les élèves en cours de formation
- Les anciens élèves
- Les enseignants

Les individus retenus pour les différentes enquêtes, sont indépendamment de sexe masculin et féminin et sont majoritairement issus de deux établissements de formation :

Le lycée polyvalent « Stanislas » situé à Villers les Nancy en Meurthe et Moselle qui comprend près de 400 élèves répartis sur la filière technologique (48 élèves par niveau en baccalauréat technologique hôtellerie et une classe de BTS Hôtellerie Restauration de 24 étudiants) et la filière professionnelle (72 élèves par niveau en baccalauréat professionnel et une classe de 12 élèves de mention complémentaire cuisinier en dessert de restaurant (MCCDR).

Le lycée polyvalent « Georges Frêche » situé à Montpellier ouvert en septembre 2012 et comprenant aujourd'hui près de 800 élèves répartis sur plusieurs filières dont en ce qui concerne la filière professionnelle : 72 élèves en baccalauréat boulangerie – pâtisserie, 48 élèves en CAP Pâtisserie, 48 élèves en CAP Boulangerie, 24 élèves en CAP Cuisine, 24 élèves en CAP Restaurant, 24 élèves en CAP Services hôteliers et 216 élèves en baccalauréat cuisine et commercialisation ainsi que 3 classes de mention complémentaire (Barman, Traiteur, Sommelier) et services,. En ce qui concerne la filière technologique, 144 élèves en baccalauréat technologique hôtellerie et 2 classes de BTS Hôtellerie-Restauration, 1 classe de BTS Tourisme, 1 classe de BTS Responsable d'hébergement.

Les anciens élèves interrogés ainsi que les enseignants ont dans l'ensemble un lien avec ces deux établissements.

La méthode d'échantillonnage utilisée est une méthode combinée, ce qui signifie que dans un premier temps le panel interrogé a été sélectionné en fonction de sa disponibilité (classe de secondes entrantes interrogées lors de la semaine d'accueil banalisée en début d'année) ; il s'agissait alors d'un échantillonnage dit « de convenance »; dans un deuxième temps, nous avons procédé à un échantillonnage volontaire en diffusant les questionnaires sur les réseaux sociaux des deux établissements.

## **2. Type d'outils utilisés**

Cette étude ayant été menée sur une durée de trois années, plusieurs outils ont été mis en œuvre afin de collecter un corpus de données nous permettant de valider de manière scientifique nos hypothèses. Pour cela notre recherche a dû répondre à trois objectifs : être valide, prendre appui sur des données fiables et fidèles au terrain.

La difficulté a été d'élaborer des questions qui évitent tout jugement de la part des élèves et toute crainte d'évaluation de la part des collègues enseignants.

Les trois premiers questionnaires ont été produits à partir de formulaires électroniques via la plateforme Google drive.

#### **a. Questionnaire N°1**

Ce questionnaire a été diffusé en deux temps auprès des élèves. Dans un premier temps nous nous sommes adressés aux élèves entrant en seconde professionnelle et technologique (81 élèves interrogés) afin que ces derniers puissent donner leur point de vue sans expérience (a priori ratione). Ce qui nous permettra de mesurer scientifiquement les prédispositions relatives à la formation professionnelle. Dans un deuxième temps, nous avons diffusé le même questionnaire en fin d'année scolaire à des élèves ayant donc suivi un enseignement technologique ou professionnel en hôtellerie restauration (87 réponses). Cette approche nous permettra de mettre en évidence s'il y a lieu des évolutions positives ou négatives vis à vis des jugements antérieurs.

Ce questionnaire aura pour objectif de nous éclairer quant aux hypothèses qui sont posées en nous livrant des données utiles sur :

- L'importance accordée aux différentes matières
- La corrélation entre des postures de travail et d'attention et différentes variables

Par ailleurs, il convient de préciser que les hypothèses de recherche ayant évolué au cours de cette étude, certaines analyses ne seront pas présentées afin de préserver la lisibilité du mémoire.

*Questionnaire présenté en annexes page 92*

#### **b. Questionnaire N°2**

Ce questionnaire est destiné aux anciens élèves des filières technologiques ou professionnelles en hôtellerie restauration. Il a permis de recueillir 66 réponses. Les

questions posées étant majoritairement des questions ouvertes, nous utiliserons une méthodologie d'analyse qualitative pour traiter les données collectées.

Cette enquête, nous permettra de nous assurer de manière scientifique des raisons qui font qu'aujourd'hui le professeur de technologies et pratiques professionnelles a une place particulière dans la formation ainsi que des pistes d'optimisation vis à vis de cet enseignement eu égard au ressenti des élèves.

*Questionnaire présenté en annexes page 96*

### **c. Questionnaire N°3**

Au cours de notre étude, nous avons également interrogé les enseignants de lycées professionnels et technologiques, notamment sur le thème de la stratégie globale de formation qui lorsque celle-ci est efficiente fédère l'équipe autour d'un « projet de formation » commun. Cette enquête doit nous permettre également de recueillir l'avis de l'enseignant de matière générale sur ses relations avec le professeur de technologie et de pratique et sur le lien que ce dernier peut avoir avec les élèves.

*Questionnaire présenté en annexes page 98*

### **d. Evaluation de la démarche de formation au management et à la conduite de projet**

Au cours de notre action expérimentale de formation au management et à la conduite de projet auprès des élèves d'une la classe de première baccalauréat technologique hôtellerie, nous avons utilisé un formulaire d'évaluation réalisé par Jürgen Uhlig-Schoenian, chercheur à l'université de Brême et pilote dans la dissémination d'une démarche de formation spécifique au management de projet.

Cette enquête a été menée au cours de deux temps de régulation. Dans un premier temps, lors d'un entretien préliminaire avant le début de la formation, puis à l'issue de la formation, lors d'un entretien final.

Au cours de ces entretiens, les élèves ont répondu au questionnaire de manière autonome afin que la recherche soit valide et que les données soient fiables.

Cette évaluation, nous permettra de mesurer l'évolution de quatre domaines de compétences :

- Développement de l'autonomie
- Prise de responsabilités
- Développement des aptitudes à la communication
- Gestion et coopération lors de conflits

### **3. Analyses envisagées**

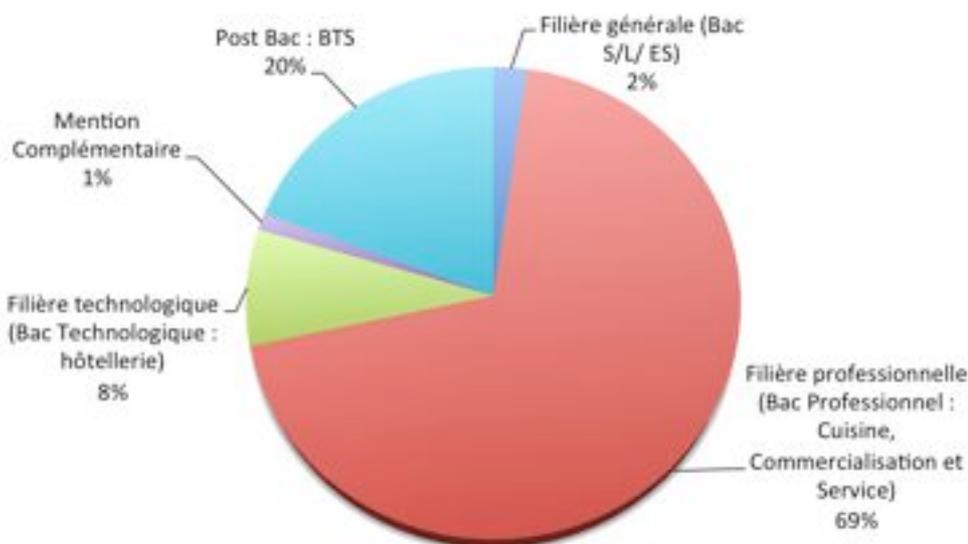
Nous traiterons les questionnaires à l'aide d'Excel Microsoft office 2010. A partir d'analyses qualitatives et quantitatives, les données seront interprétées sous forme de graphiques et de moyennes.

### Chapitre 3 : Résultats et interprétations

#### 1. Questionnaire N°1 : Elèves en cours de formation

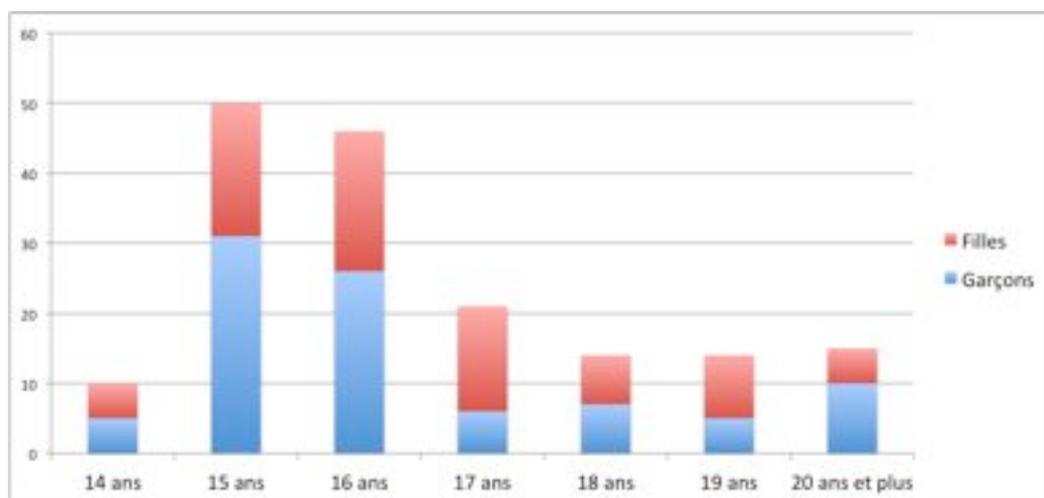
##### a. Profil des élèves

REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DES FILIERES



Comme nous pouvons le constater à la lecture de ce premier graphe, les élèves ayant répondu à cette enquête sont majoritairement issus de la filière professionnelle, un élève interrogé sur 5 est par ailleurs en BTS. A travers nos analyses, il conviendra d'être vigilant sur l'interprétation des résultats ; en effet le nombre d'élèves de la filière technologique s'avère être peu représentatif (moins de 10 élèves interrogés). La distinction des filières nous permet ici de sélectionner uniquement les catégories d'élèves représentatives et pertinentes vis à vis de notre étude, nous excluons donc les questionnaires émanant d'élèves de la filière générale et de mention complémentaire.

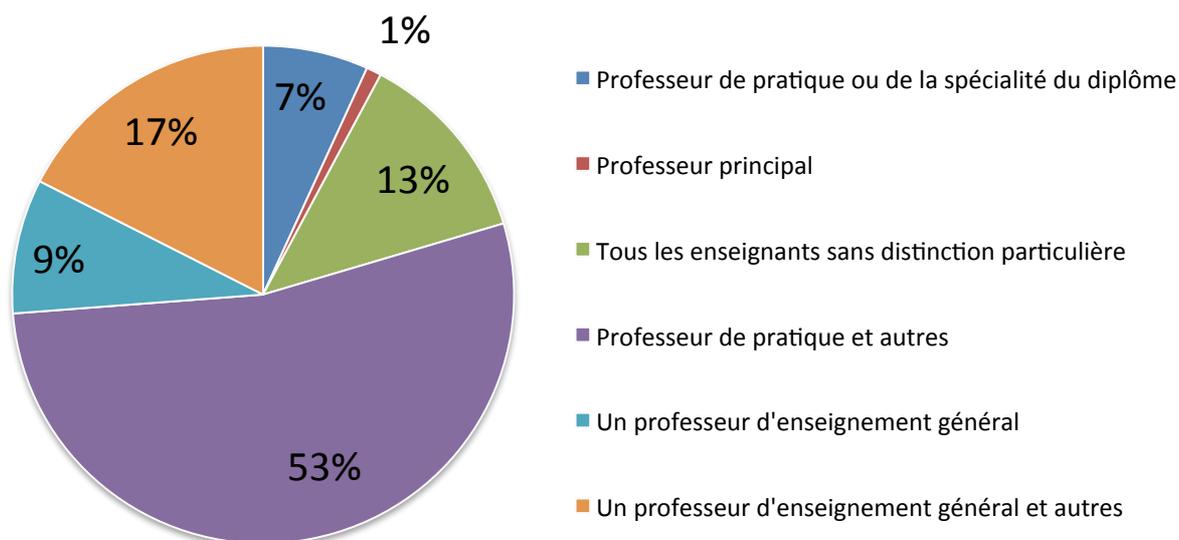
## REPARTITION DES ELEVES EN FONCTION DE LEUR AGE ET DE LEUR SEXE



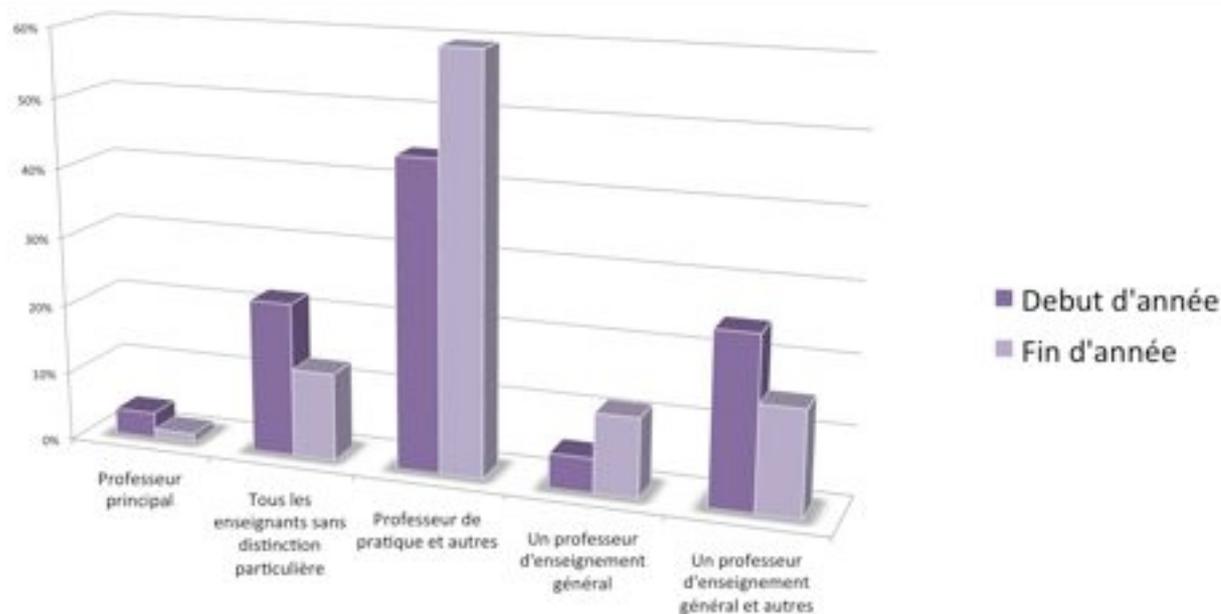
Le profil des élèves interrogés est représentatif du public des lycées professionnels et technologiques hôteliers, une majorité d'élèves a entre quinze et dix sept ans et la répartition filles et garçons est relativement paritaire.

### b. Analyse des données

À QUEL ENSEIGNANT ACCORDEZ-VOUS LE PLUS D'INTERET (ECOUTE EN CLASSE, TRAVAIL PERSONNEL...)



### A QUEL ENSEIGNANT ACCORDEZ-VOUS LE PLUS D'INTERET (EVOLUTION DEBUT / FIN D'ANNEE)

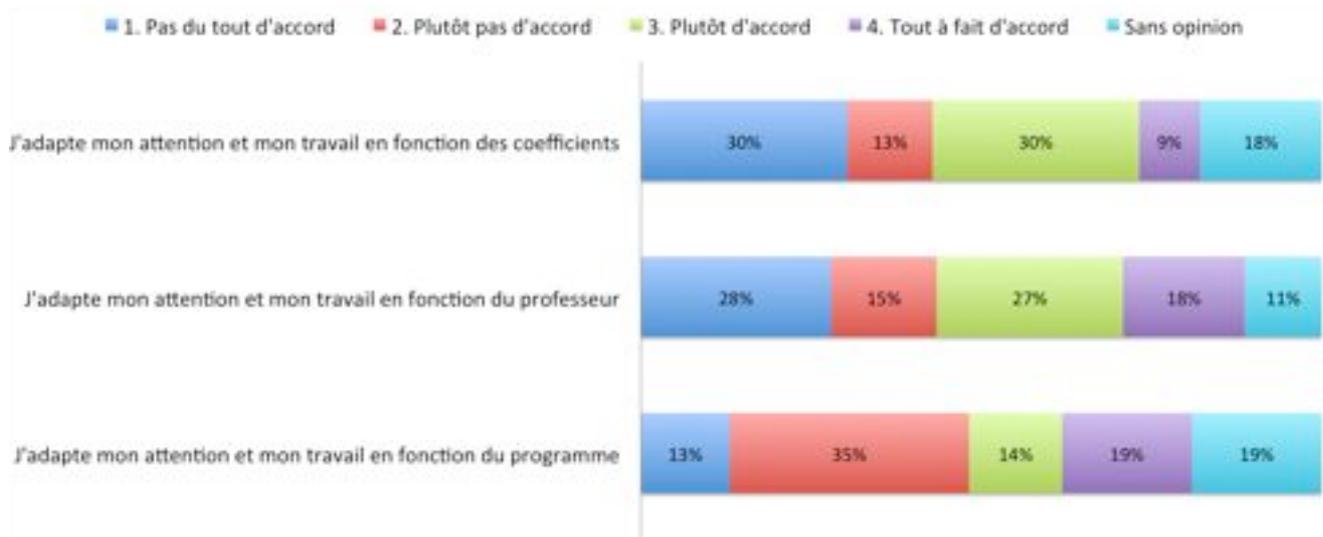


Après avoir posé cette question aux élèves, on se rend compte à travers l'analyse des résultats du premier diagramme, que **l'élève accorde dans la plupart des cas davantage d'intérêt au professeur de pratique ainsi qu'aux enseignants en lien avec celui-ci (60%)**. En revanche, près d'un élève sur cinq accorde plus d'intérêt aux enseignants des disciplines générales, les autres ne faisant aucune distinction relative à la discipline enseignée.

Néanmoins, en étudiant l'évolution des réponses au cours de l'année scolaire, on se rend compte que le phénomène de confiance s'accroît sensiblement vis à vis des professeurs de pratique.

Ces résultats nous emmènent donc à penser qu'au delà de la discipline enseignée, qui certes, bénéficie de prime abord d'un intérêt plus grand, d'autres facteurs entrent en jeu.

## LA PLACE DE L'ENSEIGNANT FACE A 2 FACTEURS D'INTERET IMPORTANTS



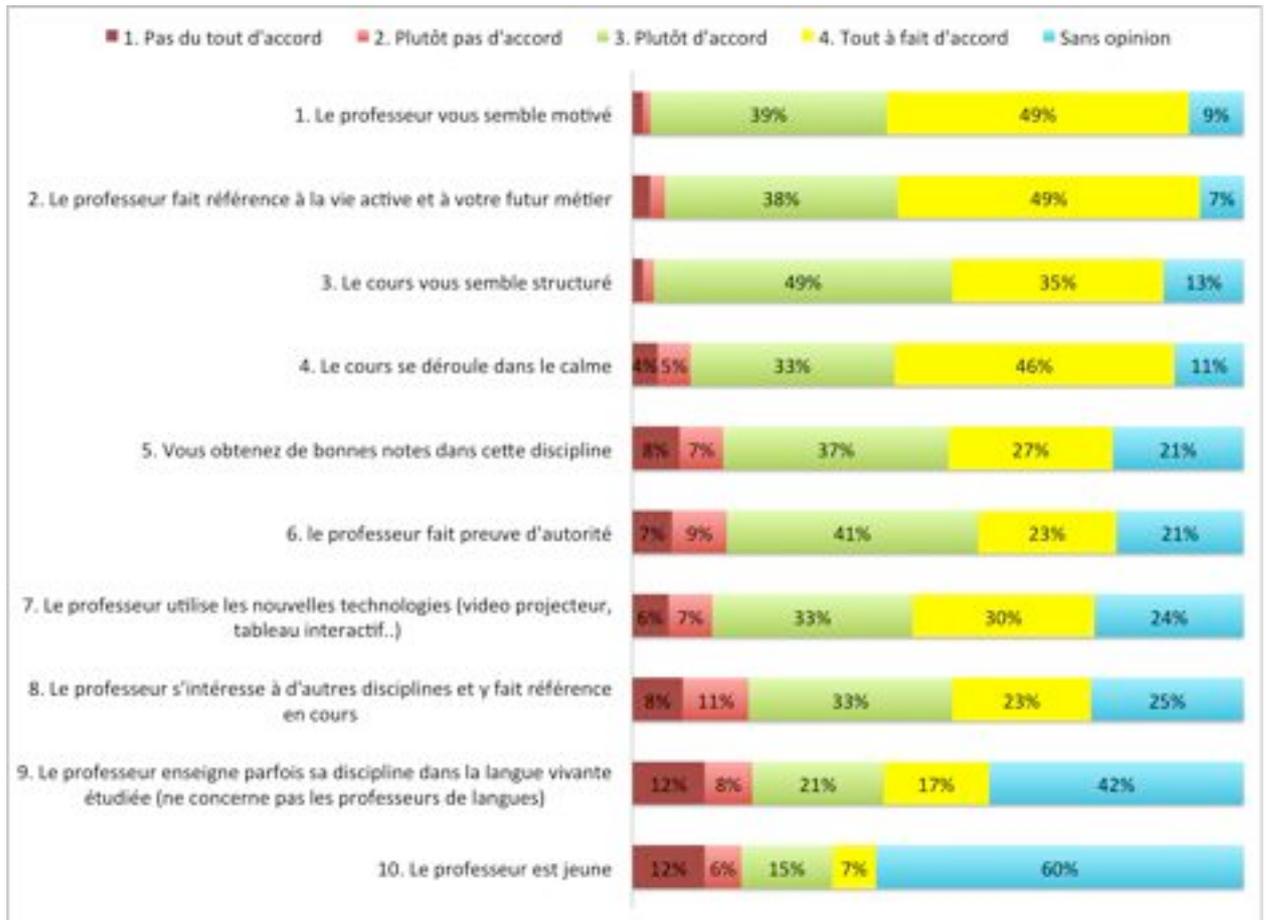
Parmi trois facteurs d'intérêt importants aux yeux des élèves, ces derniers avouent adapter leur attention et leur travail en classe en fonction de l'enseignant (45% d'entre eux). Les coefficients ont également une influence significative puisque 39% des élèves admet adapter son attention et son travail en fonction de la pondération de la discipline.

Le programme quant à lui n'est pas vraiment considéré comme un facteur déterminant pour l'attention et le travail des élèves.

Le graphe présenté ci-dessus nous permet également de relativiser la place de ces trois facteurs d'intérêt, car pour chacun d'entre eux, plus d'un élève sur trois assure ne pas adapter son attention et son travail en fonction de ces critères.

A travers une dernière question, nous allons donc tenter de recueillir et de classer les différents facteurs qui, aux yeux des élèves, ont un intérêt particulier dans l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage d'une discipline.

PENSEZ VOUS ACCORDER PLUS D'IMPORTANCE A UNE MATIERE SI :



A la lecture des résultats de cette enquête et du graphe présenté ci-dessus, nous pouvons affirmer qu'indépendamment de la discipline enseignée, l'élève est sensible à trois facteurs :

- Le professeur semble motivé (*pour 9 élèves sur 10*)
- Le professeur fait référence à la vie active et à notre futur métier (*pour 9 élèves sur 10*)
- Le cours nous semble structuré (*pour 8 élèves sur 10*)

Deux autres facteurs sont également mis en avant par les élèves :

- Le cours se déroule dans le calme (*pour 8 élèves sur 10*)
- Le professeur utilise de nouvelles technologies (*pour 6 élèves sur 10*)

Ces résultats attestent bien de l'importance qu'occupent d'une part, l'implication et l'enthousiasme de l'enseignant dans sa didactique d'apprentissage, mais aussi, sa rigueur dans la gestion du cours et de la classe et surtout, le lien étroit qui doit perdurer tout au long de la formation entre l'apprentissage des savoirs et développement des compétences attendues dans la vie active.

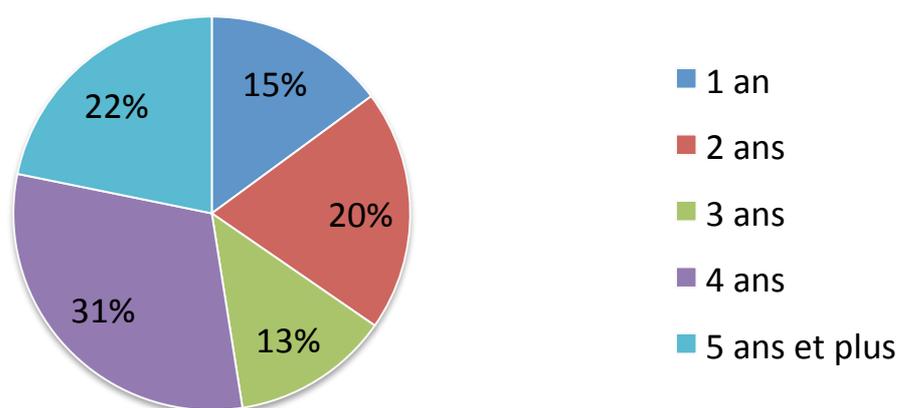
Le dernier item relatif à l'âge de l'enseignant est sans équivoque, ce qui est pour le moins rassurant, car quelle que soit la période (début-milieu-fin de carrière) le critère de l'âge est loin d'être déterminant vis à vis des élèves.

## 2. Questionnaire N°2 : Anciens élèves

### a. Profil des anciens élèves

65 réponses, dont 3 sondés ayant suivi une formation en CFA et un n'ayant pas suivi de formation professionnelle. Ces échantillons étant insignifiants, nous avons choisi de les retirer du panel afin d'analyser uniquement les données relatives aux anciens élèves de lycée professionnels (61 réponses).

#### REPARTITION EN FONCTION DE LA DUREE DES ETUDES

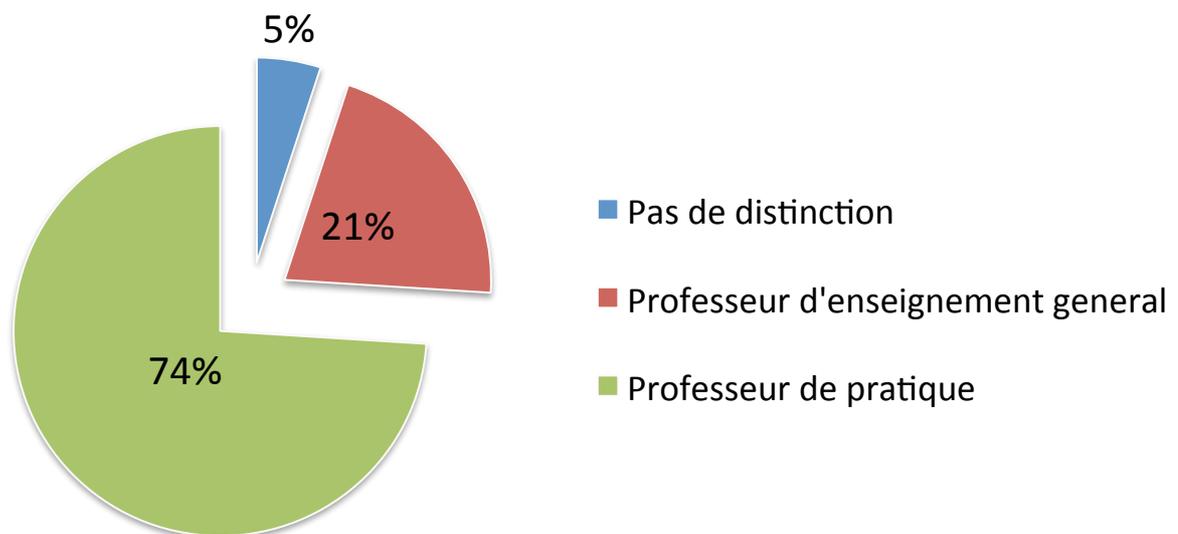


Parmi les élèves interrogés, une large majorité a suivi un cursus d'études supérieur ou égal à trois ans, plus d'un élève sur cinq a poursuivi ses études durant cinq années et

plus, cela a pour moi une signification importante, car les anciens élèves ont un regard souvent pertinent sur les enseignements qu'ils ont suivis. Une fois dans la vie active, ces derniers ont acquis une maturité intéressante et une véritable expérience vis à vis de l'enseignement en lycée professionnel et technologique. Peut-on alors parler d'experts ? Eu égard aux évaluations réalisées en fin d'années scolaire dans de nombreux cycles universitaires, à l'instar des pays où les enseignants sont reconduits ou non en fonction du résultat de ces évaluations, la parole des anciens élèves mérite toute notre attention dans cette étude.

### b. Analyse des données

AU COURS DE VOTRE FORMATION, A QUEL ENSEIGNANT ACCORDIEZ VOUS LE PLUS DE CONFIANCE



**A cette question, la réponse des anciens élèves est sans appel, près de 3 élèves sur quatre considèrent qu'ils accordaient au professeur de pratique le plus de confiance.** Ce n'est tout de même pas l'unanimité car pour 21% d'entre eux c'est un professeur d'enseignement général qui disposait de cette confiance. Pourquoi alors, ces élèves n'accordaient pas davantage de confiance à leur professeur de pratique... ? Ce n'est pas l'objet de cette étude mais il serait certainement judicieux de s'intéresser à cela

(trop de distance avec la vie active, climat d'apprentissage défaillant, ouverture sur la société limitée...) Avec leurs mots certains anciens élèves s'expriment au cours de cette enquête sur les faiblesses de l'enseignement professionnel qu'ils ont reçu.

Peu d'ouverture d'esprit, peu d'ouverture sur la culture et le monde.

Ils étaient vraiment trop stricts (nous allions, parfois, en cuisine la peur au ventre)

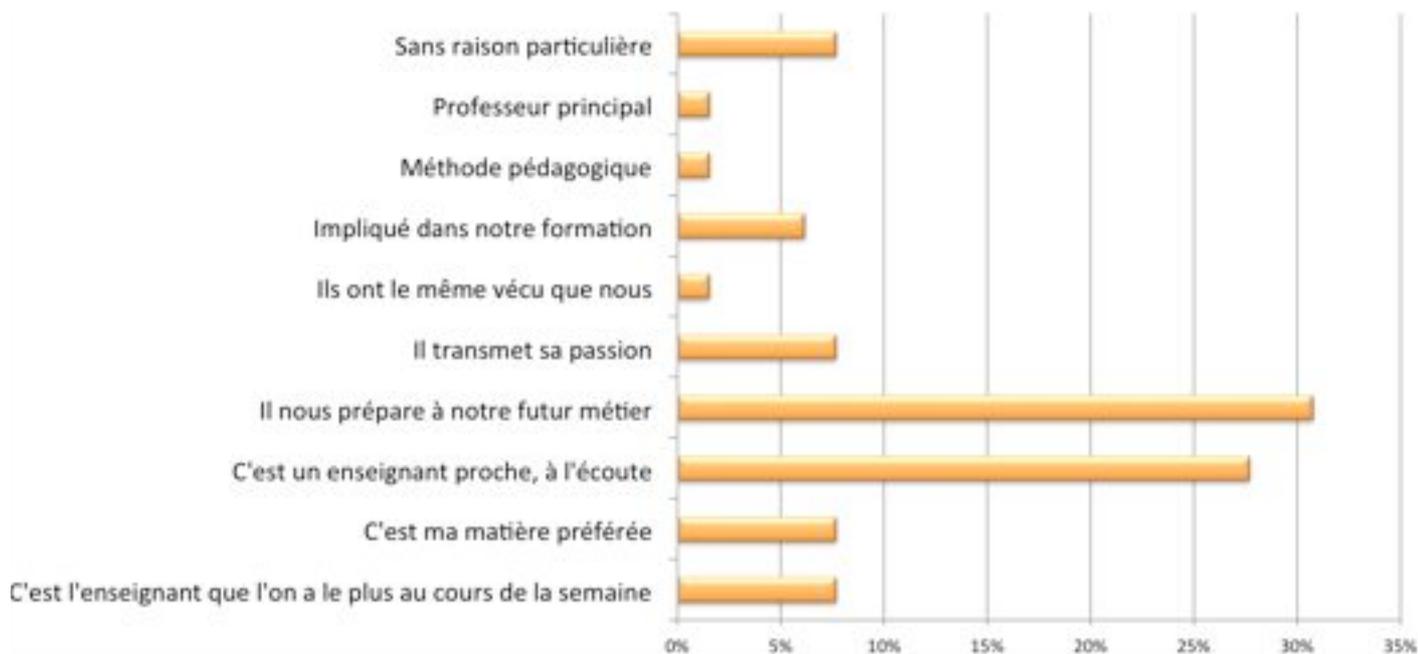
Arrêtez de bourrer le crâne des élèves de connaissances inutiles ou de choses dont ils ne se souviendront plus un mois après.

Continuez à vous confronter au terrain, soyez innovant, arrêtez ce qui ne se fait plus dans la profession, formez à la réalité

Ouvrir les élèves à la diversité, à la richesse des cultures et ne surtout pas les enfermer dans l'univers de leur apprentissage (Hôtellerie...)

Pour la majorité d'anciens élèves ayant placé le professeur de pratique au premier rang des enseignants auxquels ils accordent le plus de confiance, nous avons souhaité en connaître leurs raisons. La question posée étant une question « ouverte » nous avons dans un premier temps effectué une lecture « flottante » du corpus de données recueillies. Puis, nous avons créé des catégories nous permettant de traiter l'intégralité des données et d'effectuer notre analyse.

### POURQUOI ACCORDIEZ VOUS AUTANT DE CONFIANCE ?

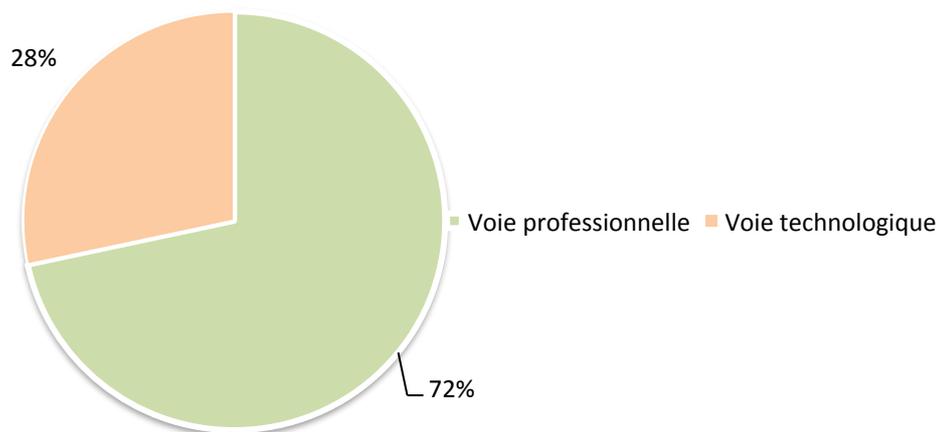


de pratique et l'élève (plus de 25%). Certains expliquent cette proximité par le nombre d'heures passées avec cet enseignant au cours de la semaine. Enfin, au delà des affinités inhérentes à la discipline, les anciens élèves ont orienté leur choix en raison de l'implication de l'enseignant, de la transmission d'une passion et de ses méthodes pédagogiques.

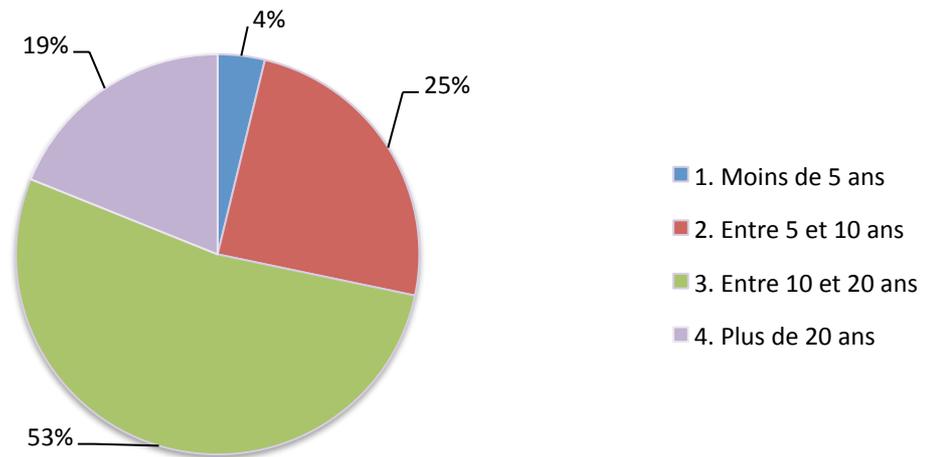
### 3. Questionnaire N°3 : Enseignants

#### a. Profil des enseignants

REPARTITION DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DE LA FILIERE



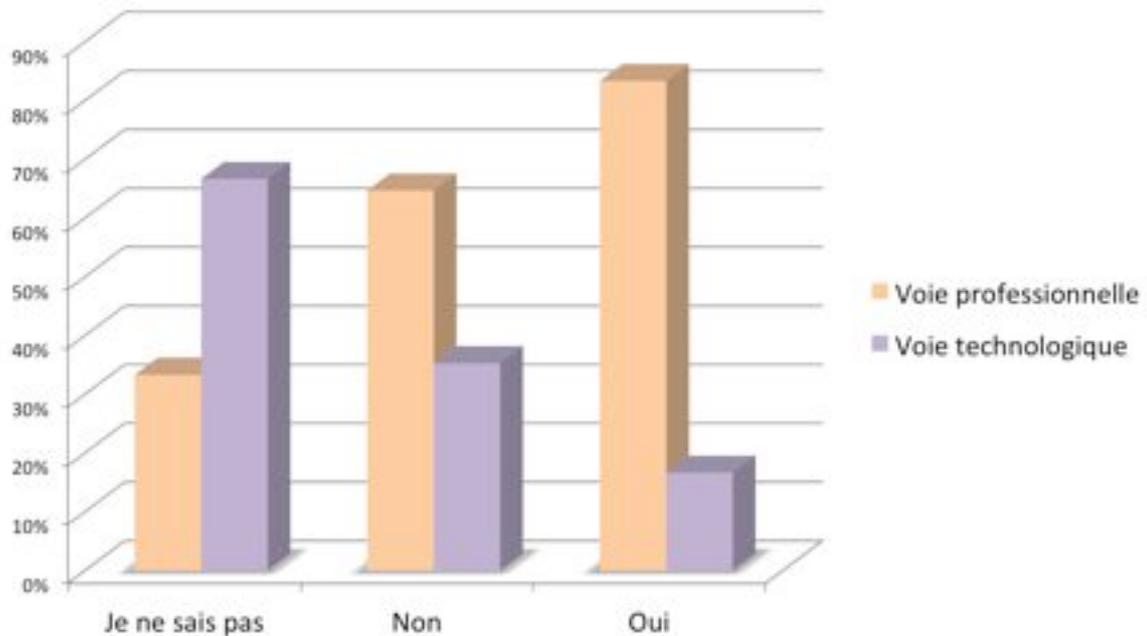
#### DUREE D'EXERCICE DES PROFESSEURS



A travers les diagrammes précédents, nous pouvons dresser le profil des enseignants ayant répondu à notre enquête. La majorité d'entre eux exercent dans la filière professionnelle (72%) et un peu plus d'un quart des enseignants (28%) exerce dans la filière technologique. Nous analyserons à travers notre étude, les divergences qui pourraient exister en fonction des filières. La plupart des enseignants exercent depuis plus de 10 ans (72%) ce qui donnera une certaine pertinence aux données recueillies eu égard à l'amplitude des situations vécues par ces enseignants. Les jeunes enseignants représentent un quart du panel, et l'échantillon est suffisamment représentatif pour que l'on puisse exploiter les données en fonction de cette variable.

## b. Analyse des données

### AVEZ VOUS DEJA PARTICIPE A LA MISE EN PLACE D'UNE STRATEGIE GLOBALE DE FORMATION



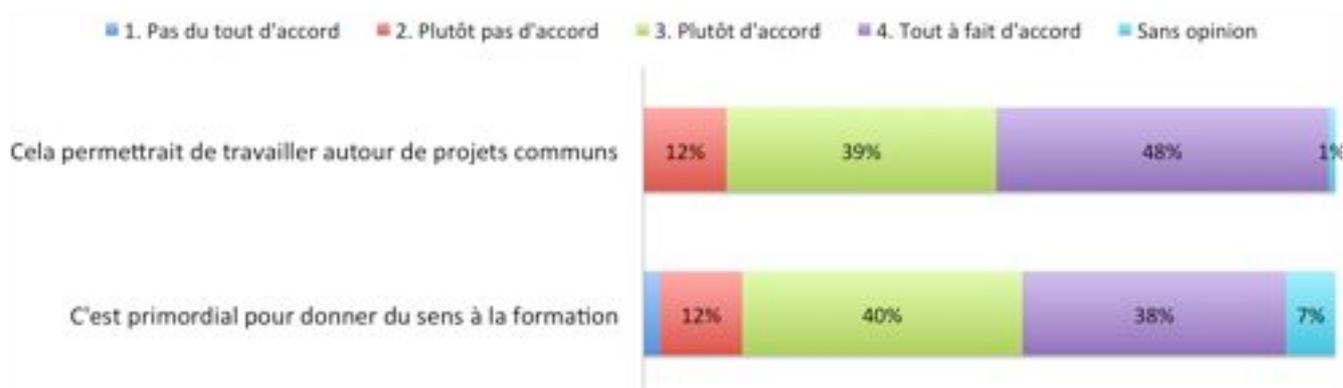
Avant d'entrer dans l'analyse de ce graphe, il convient de rappeler ce qu'est une stratégie globale de formation. Même s'il paraît aujourd'hui inconcevable de fonctionner de manière cloisonnée selon son enseignement, il semblerait que de nombreux enseignants ignorent qu'au delà du planning prévisionnel de formation (PPF) propre à sa discipline et organisant la répartition des enseignements tout au long de la formation spécifique au diplôme, existe une démarche interdisciplinaire qui consiste à organiser l'apprentissage de compétences communes ou non, pendant toute la durée de la formation. Cette démarche appelée stratégie globale de formation consiste à concevoir un planning prévisionnel interdisciplinaire visant à contextualiser l'intégralité des enseignements pour pouvoir lors de temps de régulation réflexifs, décontextualiser en vue de pouvoir transférer les compétences acquises. La mise en place de cette stratégie exige une concertation interdisciplinaire en amont et tout au long de la formation. **C'est dans ce cadre là que le professeur de pratique est un pivot essentiel à partir duquel**

**tous les enseignants pourront tisser un « ruban pédagogique » véritable fil conducteur des enseignements.**

A la lecture de l'histogramme précédent, nous remarquons une nette divergence entre la filière professionnelle et la filière technologique puisque les enseignants ayant répondu affirmativement à la question relative à la mise en place d'une stratégie globale de formation sont seulement 17% dans la filière technologique et près de 83% en enseignement professionnel.

Or, il convient désormais de s'interroger sur les effets que peut avoir la mise en place d'une telle stratégie dans nos enseignements. Après dépouillement de notre enquête, deux points nous paraissent intéressants puisqu'ils démontrent clairement que cette démarche permet aux enseignants de travailler autour de projets communs, comme cela avait pu être le cas lors des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et qu'il s'agit d'une démarche primordiale pour donner du sens à la formation pour près de 80% des enseignants interrogés.

#### LA STRATEGIE GLOBALE DE FORMATION : LEVIER D'OPTIMISATION



Comme le révèle le graphe précédent, cette démarche permet de travailler autour de projets communs tout en donnant du sens aux apprentissages. Certains enseignants ont complété leurs réponses en donnant leur point de vue à ce sujet. En voici un extrait :

*« J'ai vu deux effets totalement opposés: des conflits entre professeurs et des collaborations très impliquées entre collègues. Le côté relationnel (humain) est un facteur clé, tout comme la volonté personnelle de participer et de vouloir s'adapter. »*

*Professeur de lycée professionnel*

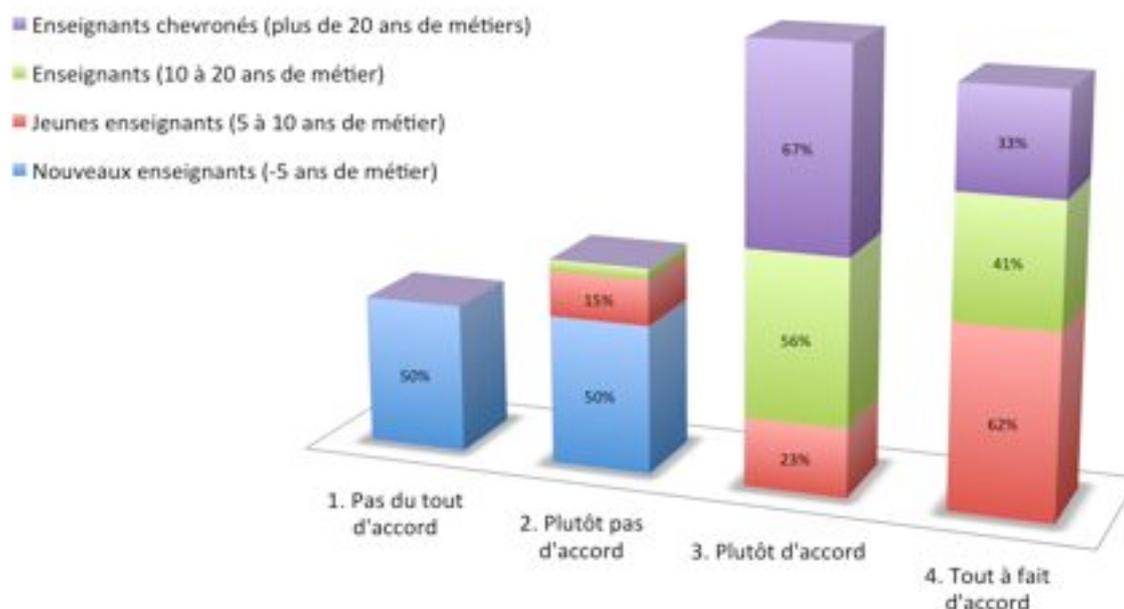
Comme le souligne cet enseignant, le capital émotionnel tel que nous l'avons défini précédemment est également présent dans les relations entre enseignants. Il est un facteur de réussite ou d'échec lors des démarches de projet et doit être pris en compte afin de pallier certaines difficultés et d'éviter les conflits.

Après s'être intéressé à la démarche permettant la mise en place de projet au sein des équipes pédagogiques, nous nous sommes intéressés aux liens qui existent entre le professeur des disciplines technologiques et professionnelles et les professeurs d'enseignement général.

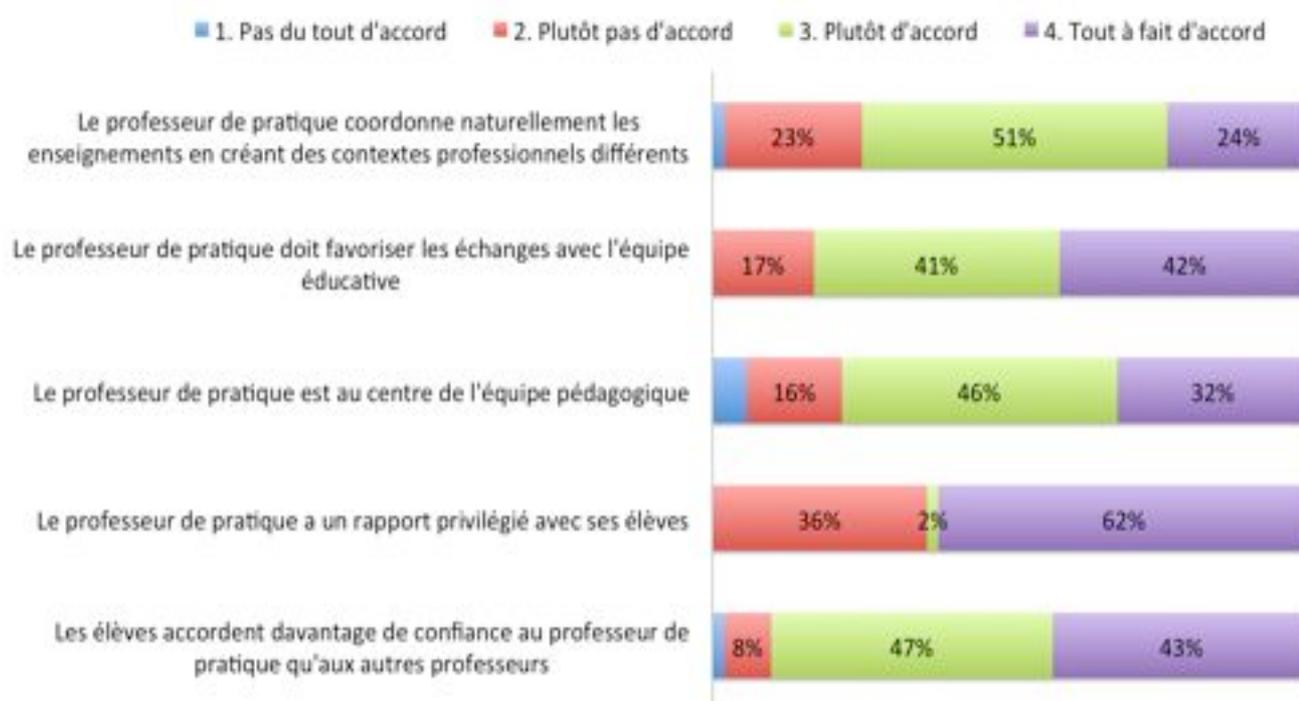
Nous avons donc interrogé ces derniers afin de savoir si selon eux, les élèves accordent davantage de confiance au professeur de pratique qu'aux autres professeurs.

A la lecture des résultats et de l'histogramme ci-dessous, nous pouvons constater que les enseignants aussi, considèrent que leurs collègues des disciplines professionnelles bénéficient d'un capital confiance important vis à vis des élèves et ce, à l'exception des nouveaux enseignants (moins de 5 ans d'exercice) qui n'ont pas le même point de vue ou qui n'ont pas remarqué de divergences à ce sujet.

#### LES ELEVES ACCORDENT DAVANTAGE DE CONFIANCE AU PROFESSEUR DE PRATIQUE QU'AUX AUTRES PROFESSEURS



## LES ENSEIGNANTS DES DISCIPLINES PROFESSIONNELLES VUS PAR LEURS COLLEGUES



A travers les affirmations proposées aux enseignants des disciplines générales, nous pouvons constater que la majorité d'entre eux valident ces affirmations et dressent donc un profil spécifique à cet enseignant. Hormis la question de confiance accordée à l'enseignant de pratique pour 90% des enseignants interrogés, ces derniers considèrent aussi que le professeur de pratique dispose d'un rapport privilégié avec ses élèves (pour 64%). **Pour eux, il est au centre de l'équipe pédagogique, ce qui rejoint le rôle de pivot que nous souhaitons développer dans notre étude, puisque selon nous, celui-ci doit favoriser les échanges avec l'équipe pédagogique, ce point de vue est d'ailleurs partagé par plus de 80% des enseignants interrogés. Enfin les enseignants admettent pour la majorité d'entre eux (75%) que le professeur de pratique coordonne naturellement les enseignements en créant des contextes d'enseignement différents.**

Nous avons également recueilli à travers des questions ouvertes, plusieurs points de vue de la part d'enseignants. Ces derniers nous paraissent intéressants et nous permettent de dresser le profil du professeur de disciplines technologiques et

professionnelles. Plusieurs avis abondent dans le sens de l'une de nos hypothèses opérationnelles visant à attribuer à cet enseignant un rôle fédérateur dans les démarches pédagogiques de projet. En effet, les propos d'un enseignant interrogé, rejoignent le thème de notre étude, lorsqu'il parle du professeur de pratique en le désignant comme « enseignant central ».

## QUELLES QUALITES DOIT AVOIR UN PROFESSEUR DE PRATIQUE ?

- *Esprit de **cohésion** avec l'équipe pédagogique.*
- *Aimer le **travail en équipe**, la **coordination**.*
- *Chercher à prouver aux élèves que les "autres matières " sont importantes pour un bon apprentissage des savoir-faire (pratiques).*
- ***Innover** pour rester motivé, être **consensuel**.*
- ***L'ouverture**, **l'interdisciplinarité**, **travailler en projets**, s'engager dans le cursus personnel & professionnel individuel de chaque élève, **ouvrir son champ d'action**, participer à l'émancipation du jeune... tout cela en donnant les méthodes, les outils, les connaissances vers et pour la réussite.*
- ***Faire preuve d'adaptabilité**.*
- *Une équipe qui travaille ensemble est plus forte face à des élèves qui ont des problèmes et peut réagir plus vite (quand je parle d'équipe je parle tout métier confondu: profs d'enseignement général et professionnel, Cpe, personnel surveillant, personnel administratif, agents d'entretien... sans oublier les professionnels)*
- *Etre un élément moteur pour l'équipe pédagogique afin de mettre en place un plan prévisionnel de formation adapté en fonction des contraintes de l'établissement et des capacités de nos élèves.*

- *Il doit travailler en équipe avec tous les enseignants de l'équipe pédagogique à travers **des projets pluridisciplinaires**.*
- *Il coordonne **et fait le lien entre le lycée et les entreprises** lors des P.F.M.P.*
- *Il est **au centre** des élèves.*
- *Etant au centre de la formation, il se doit d'être le professeur principal et un **enseignant central** de la formation en général.*
- *S'il n'a pas un rôle fédérateur institutionnel, **il a un certain pouvoir d'autorité**, et il doit avoir du relationnel avec les autres disciplines.*
- *Il doit **dynamiser les équipes pédagogiques et montrer l'intérêt de chaque matière aux élèves qui décrochent**.*
- *Un prof (de pratique ou non) peut vouloir être fédérateur d'équipe... mais ne pas le pouvoir au vue des personnalités de ses collègues et du contexte du lycée : mode de direction (du chef des travaux notamment), organisation de l'année et des emplois du temps, éloignement des locaux professionnels, historique propre...*
- *le professeur qui enseigne la pratique devrait être **au centre du dispositif** et non considéré comme enseignant une matière parmi d'autres (se référer aux horaires d'enseignement et aux coefficients lors des examens...).*
- *Il n'est pas plus important que les autres mais il a souvent beaucoup plus les élèves dans la semaine que les professeurs d'enseignement général. Donc les élèves lient souvent avec lui : il est clairement identifié dans un atelier **et est en relation avec le monde professionnel** (stage, offres d'emploi...).*

#### 4. Questionnaire N°4 : Evaluation de la formation au management de projet

##### a. Profil des élèves

Les élèves interrogés sont ceux ayant participé à l'expérimentation d'une formation au management et à la conduite de projet au cours de l'année scolaire 2013-2014. Il s'agit d'une classe de première baccalauréat technologique hôtellerie du lycée Georges Frêche de Montpellier, soit 24 élèves (13 filles et 11 garçons) âgés de 16 à 18 ans.

##### b. Présentation de l'évaluation

L'évaluation se présente sous la forme de vingt questions à choix multiples réparties autour de quatre thèmes et permettant d'évaluer l'évolution du niveau de compétences dites « émotionnelles » s'y référant. Les premiers thèmes portant sur l'autonomie et la responsabilité des élèves font référence ici aux objectifs d'apprentissage personnel, les deux thèmes suivants, la communication et la coopération /gestion de conflits se réfèrent quant à eux aux objectifs d'apprentissage social.

### FICHES D'EVALUATION – ÉLÈVES

Auto-évaluation de l'élève: \_\_\_\_\_

Entretien préliminaire

Feedback – entretien final

Objectifs d'apprentissage personnel		rarement	De temps en temps	souvent	très souvent
Autonomie	Je finis mon travail à temps sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je fais mon travail de manière consciencieuse même si je n'ai pas envie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je trouve les informations qui me manquent par moi même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'essaie de trouver des solutions à un problème et je n'attends pas la solution des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées et je réfléchis comment les accomplir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilité	Je suis fiable ; les autres peuvent compter sur moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je ne botte pas en touche, au contraire je me charge des tâches que personne ne veut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Je m'assure qu'on travaille en équipe et qu'on atteint notre objectif ensemble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je ne fais pas les décisions, je prends ma responsabilité au sein de l'équipe et je ne cherche pas d'excuses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je fais attention dans les situations délicates de façon à ne rien casser ni perturber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Objectifs d'apprentissage social		rarement	De temps en temps	souvent	très souvent
Communication	J'écoute les autres attentivement et essaie de comprendre leur point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'explique les raisons qui expliquent mon comportement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'informe les autres de façon claire et concise, en temps et en heure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je sais dire les choses qui ne vont pas sans offenser les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dans une conversation, je peux me rétracter et laisser les autres s'exprimer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coopération & Conflits	Je m'assure que personne n'est laissé de côté et que tous les membres de mon équipe participent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je respecte les règles et les accords	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Quand mes collègues ou camarades rencontrent des difficultés, je propose mon aide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'accepte que l'on ait des opinions différentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je suis capable de faire des compromis ou des concessions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### c. Analyse des données

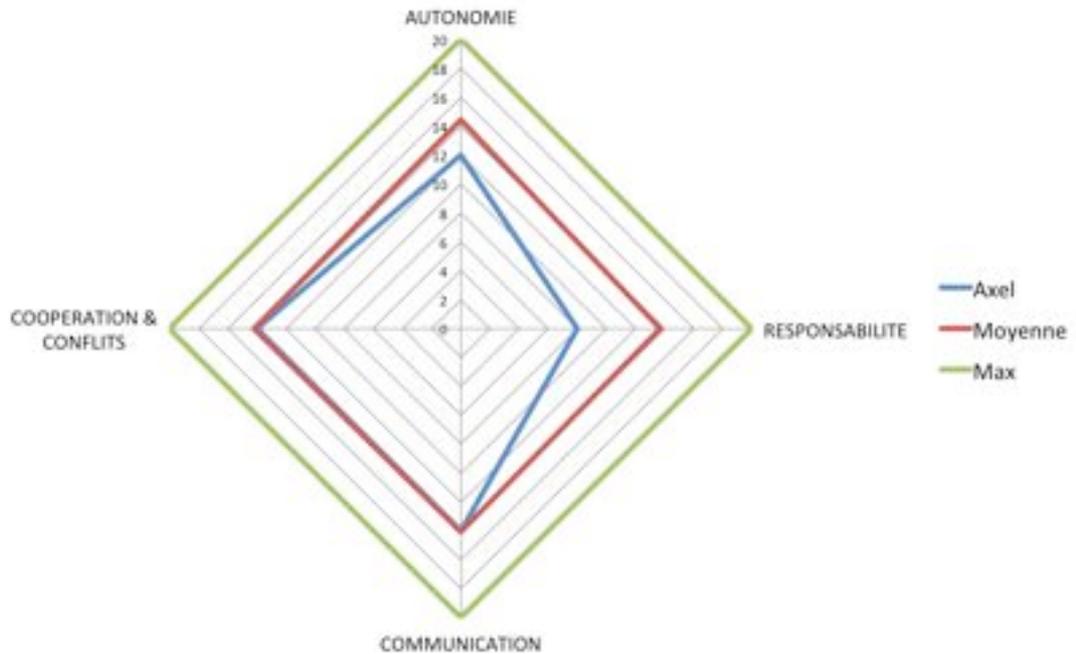
Le tableau suivant présente la synthèse de l'évaluation préliminaire réalisée en octobre. Nous pouvons y retrouver le profil de l'élève (Manager, Analyste, Visionnaire Collaborateur) celui-ci émane d'un test indépendant réalisé en amont, qui permet de déceler les compétences de chacun afin de rééquilibrer les équipes. Nous développerons cela dans la présentation de la démarche de formation au management et à la conduite de projet présenté dans la troisième partie de cette étude. Les scores obtenus par les élèves dépendent de l'auto-évaluation relative aux objectifs d'apprentissage personnel et social. En fonction de l'occurrence de ces derniers (rarement, de temps en temps, souvent, très souvent) le score dans chaque famille de compétence évolue (autonomie, responsabilité, communication, coopération & conflits). La moyenne varie de 13,68 à 14,44 en fonction des familles et il est à noter que le score groupe varie de 208 à 312 soit une divergence de près de 100 points en ce début de formation.



### ÉVALUATION PRÉLIMINAIRE OCTOBRE 2013

NOM	PRENOM	PROFIL (+ meilleur score)	AUTONOMIE	RESPONSABILITE	COMMUNICATION	COOPERATION & CONFLITS	SCORE TOTAL (maximum 80)	SCORE GROUPE
	CHLOE	MANAGER	15	13	14	14	56	208
	FLORIAN	ANALYSTE	9	5	10	10	34	
	SABRINA	VISIONNAIRE	14	15	15	16	64	
	TESSA	COLLABORATEUR	15	12	12	15	54	
	MARUSKA	VISIONNAIRE (MANAGER puis ANALYSTE )	16	15	12	14	57	215
	FIONA	ANALYSTE	13	10	11	12	46	
	CELENA	MANAGER	13	15	14	12	54	
	TIFFANY	COLLABORATEUR	15	13	16	14	58	
	RACHEL	COLLABORATEUR	15	13	14	12	54	225
	SARAH	ANALYSTE	13	12	12	12	49	
	EMMA	VISIONNAIRE	15	14	16	13	60	
	AMELIE	MANAGER	14	17	15	16	62	
	CHARLOTTE	COLLABORATEUR	15	15	15	11	56	312
	QUENTIN	ANALYSTE	14	16	13	14	57	
	THOMAS	MANAGER	19	16	11	19	65	
	DYLAN	VISIONNAIRE	18	17	18	19	72	
	CHLOE	MANAGER	17	15	16	14	62	217
	ANATOLE	VISIONNAIRE (COLLABORATEUR)	12	11	14	14	51	
	AXEL	COLLABORATEUR	12	8	14	14	48	
	BURAPHAT	MANAGER	14	13	16	17	62	
	CORENTIN	ANALYSTE	16	14	12	14	56	237
	ENZO	MANAGER	16	16	10	13	55	
	FLORENT	ANALYSTE	14	13	13	14	54	
	GUILLEM	VISIONNAIRE	12	16	16	15	59	
	PENELOPE	COLLABORATEUR	15	18	19	17	69	
Moyenne			14,44	13,66	14,08	14,2	56,56	235,7
Score le plus élevé			18	17	19	19	72	312
Score le plus faible			9	5	10	10	34	208

## PROFIL DE COMPETENCES D'UN ELEVE (EVALUATION PRELIMINAIRE)



Le graphe ci-dessus nous permet de dresser le profil de chaque élève, en mettant en relief ses atouts et ses faiblesses. Nous utiliserons le même type de graphique pour évaluer l'évolution de chacun au cours de la formation. Nous constatons ici que l'élève présente des faiblesses en terme de responsabilité et d'autonomie.

A travers le tableau présenté à la page suivante, nous constatons que le bilan est positif, la moyenne de chaque score est en progrès ; il convient cependant de nuancer ces résultats, car lorsque nous regardons le tableau dans le détail, nous remarquons qu'un groupe perd près de 14 points entre l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale. Bien qu'il s'agisse ici d'une co-évaluation, les élèves ne se sont pas surévalués, le groupe en question est bien le seul groupe à ne pas s'être réellement investi dans la démarche, il n'a pas su prendre de décisions et a grandement manqué d'autonomie. En revanche ce groupe a su rester uni et a développé des compétences dans la gestion des conflits.

Cette analyse va dans le sens de l'hypothèse opérationnelle que nous avons formulée précédemment car elle permet de se rendre compte de manière scientifique que **cette démarche de management et conduite de projet contribue au développement des compétences émotionnelles des élèves.**

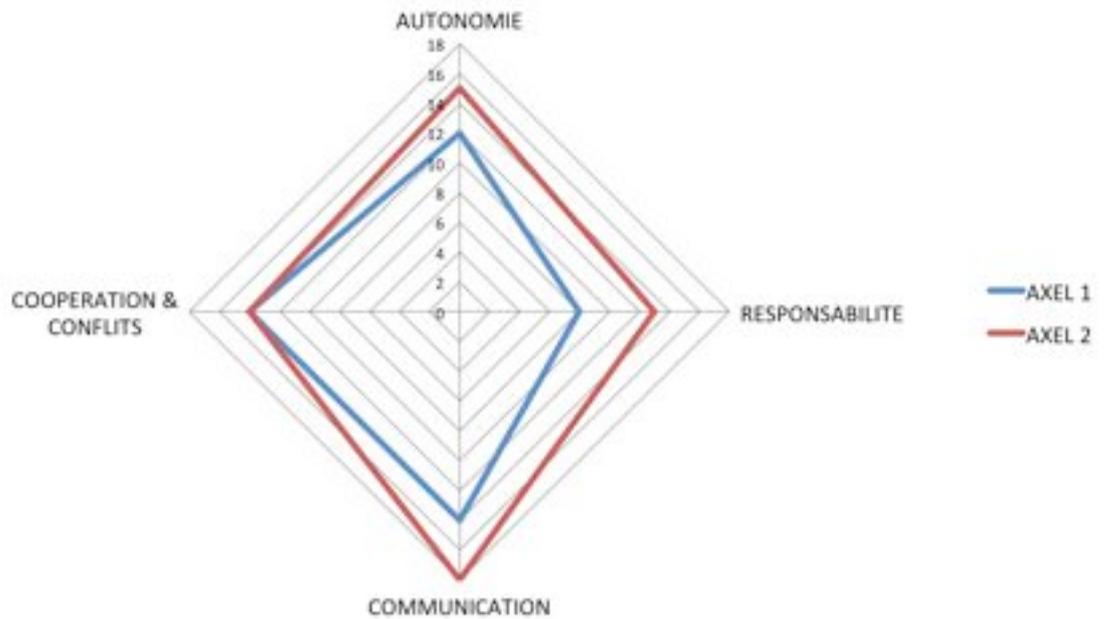


## ÉVALUATION FINALE AVRIL 2014

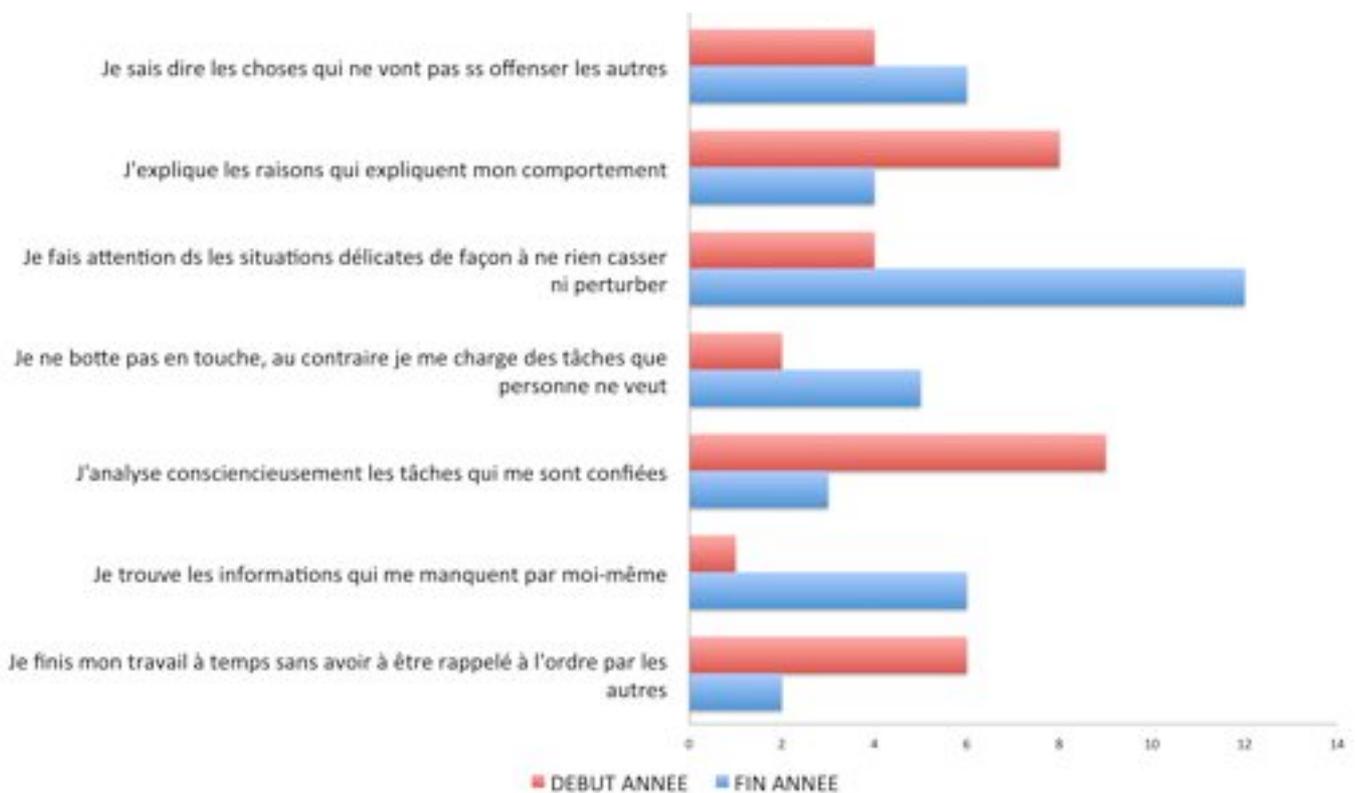
NOM	PRENOM	PROFIL (+ meilleur score)	AUTONOMIE	RESPONSABILITE	COMMUNICATION	COOPERATION & CONFLITS	SCORE TOTAL (maximum 80)	SCORE GROUPE	
	CHLOE	MANAGER	15	13	14	14	56	208	
	FLORIAN	ANALYSTE	9	5	10	10	34		
	SABRINA	VISIONNAIRE	14	15	15	18	60		
	TESSA	COLLABORATEUR	14	20	16	18	68		
				15	12	12	15	54	215
				14	17	13	14	58	
	MARUSKA	VISIONNAIRE (MANAGER puis ANALYSTE)	16	15	12	14	57		
	FIONA	ANALYSTE	17	16	17	14	64		
	CELENA	MANAGER	13	10	11	12	46		
				13	13	16	13	55	232
				13	15	14	12	54	
	TIFFANY	COLLABORATEUR	15	11	11	11	48		
				15	13	18	14	58	
				16	17	16	16	65	225
	RACHEL	COLLABORATEUR	15	13	14	12	54		
	SARAH	ANALYSTE	12	11	11	14	48		
	EMMA	VISIONNAIRE	13	12	12	12	49		
	AMELIE	MANAGER	10	11	13	14	48		
				15	14	18	13	60	211
				12	13	14	16	55	
			14	17	15	16	62		
			11	16	14	19	60		
	QUENTIN	ANALYSTE	14	16	13	14	57	256	
	THOMAS	MANAGER	17	17	17	15	66		
	DYLAN	VISIONNAIRE	19	16	11	19	65		
	CHLOE	MANAGER	19	20	13	20	72		
			18	17	18	19	72		
			19	18	15	16	68	266	
			17	15	18	14	62		
			17	17	12	14	60		
			12	11	14	14	51		
	ANATOLE	VISIONNAIRE (COLLABORATEUR)	12	10	14	16	52	217	
	AXEL	COLLABORATEUR	12	8	14	14	48		
	BURAPHAT	MANAGER	15	13	18	14	60		
	CORENTIN	ANALYSTE	14	13	18	17	62		
			12	14	15	13	54		
			16	14	12	14	56	226	
			16	14	14	16	60		
	ENZO	MANAGER	16	16	10	13	55		
	FLORENT	ANALYSTE	16	14	11	14	55		
			14	13	13	14	54	237	
	GUILLEM	VISIONNAIRE	17	15	16	15	63		
	PENELOPE	COLLABORATEUR	12	16	16	15	59		
			14	16	19	18	67		
			15	18	19	17	69		
			16	18	13	15	62	247	
		MOYENNE	14,7	15,1	14,7	15,3	59,8	236,4	
		MOYENNE EVAL 1	14,4	13,7	14,1	14,2	56,56	235,7	
		ECART	0,3	1,4	0,6	1,1	3,2	0,7	

Le graphe ci dessous présente l'évolution du niveau de compétences émotionnelles d'un élève du groupe, ce dernier a pu à travers cette démarche de formation accroître ses compétences en terme d'autonomie, de responsabilité et de communication.

### PROFIL DE COMPETENCES D'UN ELEVE (EVALUATION FINALE)



### EVOLUTION DES COMPORTEMENTS EN COURS D'ANNEE SCOLAIRE



Enfin, nous avons mis en avant à travers le graphe précédent, l'évolution des comportements en cours d'année, celle-ci est généralement positive à l'exception de trois attitudes qui ont à l'inverse régressé et sur lesquelles nous devons être vigilants afin d'essayer d'atténuer cette évolution. Il s'agit des attitudes suivantes :

- **J'explique les raisons qui expliquent mon comportement.**

Il semblerait que les élèves aient eu du mal à adopter une attitude réflexive sur leur comportement, peut-être n'avons-nous pas prévu suffisamment de temps de régulation pour leur permettre de prendre du recul sur leurs agissements.

- **J'analyse consciencieusement les tâches qui me sont confiées.**

Ils étaient neuf à déclarer avoir cette attitude en début de formation et ne sont plus que trois en fin d'année scolaire. Cette évolution peut avoir plusieurs significations ; premièrement, les élèves ont peut être développé des compétences leur permettant de réaliser les tâches qui leur sont confiées sans les avoir au préalable analysées de manière consciencieuse ; deuxièmement, cela s'explique peut-être par le rapprochement de l'échéance qui a réduit les temps d'analyse pourtant présent en début d'année ; Enfin, cette attitude est peut-être le signe d'une lassitude ou d'une perte d'enthousiasme eu égard à l'excitation de début d'année qui au cours des moins s'est considérablement réduite.

- **Je finis mon travail sans avoir à être rappelé à l'ordre par les autres.**

L'évolution négative de cette situation, s'explique également par l'arrivée de l'échéance qui a nécessité une mobilisation importante et donc des rappels à l'ordre pour parvenir à l'achèvement des travaux dans le respect des délais.

Pour les autres compétences, nous notons une évolution positive extrêmement intéressante puisque **cette évolution justifie le fait que la démarche influe sur le capital émotionnel des élèves. Les situations d'apprentissage mise en œuvre permettent le**

développement de compétences comportementales relevant du savoir-être et sur lesquelles il est difficile d'agir dans un cadre de formation plus conventionnel.

## TROISIÈME PARTIE

### **Chapitre 1 : Mise en œuvre d'une démarche de formation au management de projet**

La démarche de management et conduite de projet (PIA2) a la particularité de travailler à la fois sur les compétences méthodologiques et sur le **capital émotionnel** (Gendron, 2004)<sup>28</sup>, ***l'ensemble des compétences émotionnelles qui renvoient au savoir-être***. Car, si on forme traditionnellement au savoir et savoir-faire, on forme beaucoup moins souvent au savoir-être ou tout au moins, ces compétences sont assez peu inscrites dans les cursus de formation.

Après avoir été formé à cette démarche en juillet 2013 dans le cadre d'un transfert de compétences à l'université Montpellier 3, j'ai décidé d'expérimenter cette démarche auprès de mes élèves de première baccalauréat technologique hôtellerie.

L'organigramme ci-après présente les différentes étapes qui interviennent dans le management et la conduite de projet. L'expérimentation que nous avons menée cette année me permet aujourd'hui de présenter mes préconisations afin que ce dispositif contribue effectivement à accroître le niveau de compétence des élèves. Nous avons vu au cours de cette expérimentation que cette démarche permettait aux élèves de prendre de l'aisance dans la résolution de problèmes complexes, par l'analyse des parties prenantes, des risques, des délais ; une compétence fondamentale pour garantir la viabilité de l'entreprise selon Jürgen Uhlig-Schoenian.

---

<sup>28</sup> Gendron B. (dir.) (2007), Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel, Cahiers du Cerfee, n°23, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.

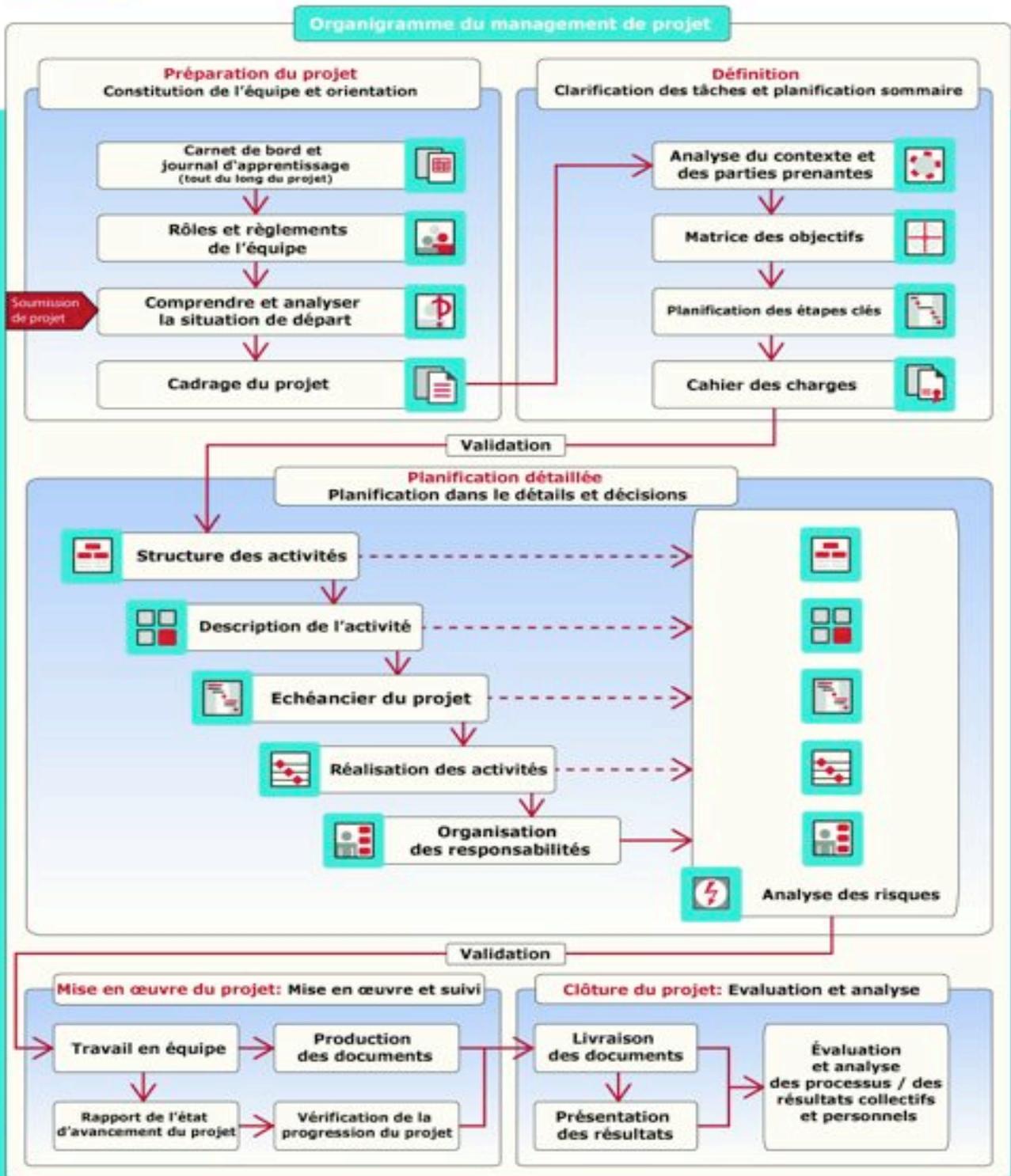
Gendron B. (2008), « Capital émotionnel et éducation », Dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A. (dir.), Paris : Presses Universitaires de France, p. 41-43.

Gendron B. et Lafortune L. (dir.) (2009), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Ouvrage Collection Education & Recherche, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 237.

ORGANIGRAMME DE LA DEMARCHE DE FORMATION AU MANAGEMENT DE PROJET



MANAGEMENT ET CONDUITE DE PROJET



Avant même de rentrer dans le détail de la démarche, la principale préconisation porte sur le choix du projet à mener. Celui-ci doit répondre à trois critères fondamentaux :

- La problématique professionnelle (projet) est si difficile qu'elle ne peut pas être résolue par une seule personne dans un délai raisonnable.
- Les compétences professionnelles de différentes disciplines ou personnes sont nécessaires.
- L'accomplissement des différentes étapes sont nécessaires et doivent être menées (les projets simples, ne peuvent pas rentrer dans ce dispositif de formation car les élèves disposent souvent de compétences leurs permettant de les mener à bien, certaines étapes leur paraîtraient alors inutiles)

### **1. Constitution de l'équipe et orientation**

Dans un premier temps, il convient de s'assurer que les équipes qui ont été constituées sont équilibrées en fonction des forces et des faiblesses de chacun. Grâce à un test<sup>29</sup> les élèves découvrent le profil<sup>30</sup> qui leur est le plus proche : Manager, Visionnaire, Collaborateur, Analyste. Une équipe dont tous les membres sont seulement créatifs, par exemple, produira de nombreuses idées, mais aura des difficultés à les mettre en œuvre, il est donc nécessaire d'affiner la composition de l'équipe.

Au cours de notre expérimentation, nous avons pu nous rendre compte qu'une équipe réunissait à elle seule une majorité de profil « Manager », les élèves ont très vite

---

<sup>29</sup> Cf annexes p. 103 « Meta Test»

<sup>30</sup> Cf annexes p. 104 « Profil personnel »

compris qu'ils auraient du mal à fonctionner correctement et se sont concertés pour reconstituer les équipes.

Une fois les équipes constituées, la démarche consiste à attribuer certains rôles afin de garantir la clarté des charges et des responsabilités. En sachant que l'attribution des rôles n'est pas définitive et peut évoluer au cours de l'année. Les rôles sont dans un premier temps à définir avec les membres de l'équipe, puis en fonction des compétences de chacun, ils doivent être répartis. La démarche PIA2 nous donne des exemples de rôles à attribuer. Ces derniers doivent être adaptés au niveau des élèves et à l'ampleur du projet.

Rôle	Mission
Le porte-parole de l'équipe (Management et Conduite de projet)	modère le travail de groupe et fait attention à ce que tout le monde puisse y participer, est toujours en cohérence avec le thème et respectueux du règlement de l'équipe.
Le responsable des délais	veille à ce que le temps imparti soit toujours respecté.
Le rapporteur	Présente et rapporte sur les résultats.
Le responsable de la qualité	veille à ce que le travail soit effectué convenablement et soigneusement.
Le scénariste-graphiste	établit par écrit les résultats des travaux de sorte qu'ils puissent être convenablement présentés.
Le rédacteur	se charge du carnet de bord du projet et gère les documents liés au projet
L'attaché de presse	communique avec les personnes qui sont extérieures à l'équipe, entretient le contact et relie les personnes entre elles. Bien souvent, le porte-parole de l'équipe est également ministre des affaires étrangères.
L'explorateur	est à la recherche de l'inhabituel et étudie ce que font les autres équipes de façon à fournir des suggestions à sa propre équipe.
Le médiateur	est actif lorsqu'il bouillonne au sein de l'équipe. Il pose sa plaidoirie sur la table, anime le débat tout en y restant impartial.
Le critique	se doit de dire tout haut ce qu'aucun des autres n'ose dire. Au Moyen-Âge, c'était le fou de la cour du Roi.

Après avoir réparti les rôles, il convient d'instituer le règlement de l'équipe afin de rendre les situations de travail optimales. Un nom devra également être choisi afin de communiquer facilement et de créer un certain enthousiasme.

La démarche PIA2 nous a donné la procédure suivante :

1. Prenez en considération ce qui empêche le travail en équipe, et identifiez les différents tueurs d'équipe (par exemple, uniquement là pour leur avantage personnel ; n'apportant aucune aide).
2. Prenez ensuite en considération la façon dont vous souhaitez travailler dans votre équipe. Quelles règles devraient s'appliquer à l'ensemble des membres de l'équipe ?

3. Par ailleurs : quelles règles devraient s'appliquer dans le cadre du travail commun avec les autres équipes ?
4. Faites le choix d'un nom pour votre équipe de projet.
5. Visualisez vos résultats (Rôles et Règles).
6. Présentez ensuite vos résultats (court: 3 - 5 minutes)

## 2. Le carnet de bord et le journal d'apprentissage

Afin de conserver une vue d'ensemble des actions menées, l'équipe devra tenir à jour un **carnet de bord**. Celui-ci permettra aux enseignants de vérifier l'état d'avancement des travaux de chaque équipe et l'activité de chaque élève. Il pourra par ailleurs servir de base pour l'évaluation des élèves.

Il peut se présenter sous forme de tableau :

Nom	Date	Durée	L'activité Qu'est-ce que j'ai fait ?	Les résultats Quel objectif ai-je atteint?	Prochaines étapes de travail Que dois-je faire ensuite ?
-----	------	-------	---	---	---

Le **journal d'apprentissage** permet quant à lui de mener une réflexion régulière sur les réussites et les échecs rencontrés au cours des travaux. Ce type de support permet également de mettre en évidence les compétences qui ont été acquises ou qui sont en voie d'acquisition. Il permet aux élèves d'institutionnaliser des temps de régulation réflexifs sur leur progression. Celui que nous avons utilisé avec les élèves est issu de la démarche PIA2 et se présente ainsi :

Journal d'apprentissage	Crée le (date):
1. Qu'est-ce qui s'est bien passé ?	
2. De quoi êtes-vous particulièrement fier ?	
3. Quelle erreur a été particulièrement inhabituelle ? Qu'en avez-vous appris ?	
4. Que feriez-vous différemment la prochaine fois ?	

5. Que souhaiteriez-vous apprendre par la suite ?

Formulez une question dont vous ne connaissez pas encore la réponse.

### 3. Le cadrage du projet

Le projet est ensuite soumis à l'équipe par l'enseignant. Dans notre expérimentation le thème du projet était le suivant : Les produits de la côte d'Améthyste<sup>31</sup>©. Nous souhaitons, découvrir et valoriser les produits côtiers de notre région. Nous avons pour ce faire défini trois « produits » à réaliser :

- Un clip vidéo sur les produits et les producteurs de la région
- Un livre de recettes
- Une exposition évolutive sur la côte d'Améthyste©

Afin de délimiter les caractéristiques du projet, nous nous sommes posé les questions suivantes avec les élèves :

- Pourquoi le projet est-il établi ?
- En ce qui concerne la demande de projet, qu'est-ce qui est clair pour vous, qu'est-ce qui n'est pas clair ?
- Quels sont les objectifs importants à atteindre pour le commanditaire ?
- Quels sont les éléments qui font partie du projet établi, et quels sont ceux qui n'en font pas partie ?
- Que se passerait-il si le projet n'aboutissait pas ?
- Existe-t-il des alternatives pour résoudre le problème ?

---

<sup>31</sup> La côte d'Améthyste est le nom de la côte du littoral du Languedoc Roussillon entre la côte Vermeil et la Camargue. Dans le cadre de l'expérimentation nous avons déposé auprès de l'INPI la marque côte d'Améthyste.

Ensuite les élèves ont complété le document de cadrage suivant et nous l'ont soumis pour approbation.

Titre du projet (un nom de projet)

Demande du projet : Qui fait la demande du projet ?

Management de projet / équipe de projet : Qui travaille au sein de l'équipe de projet ?

Pourquoi le projet est-il nécessaire ?

Quels sont les résultats de projet attendus par le commanditaire dans le cadre du projet ?

Quand commence le projet et quand se termine-t-il ?

Autres délais connus

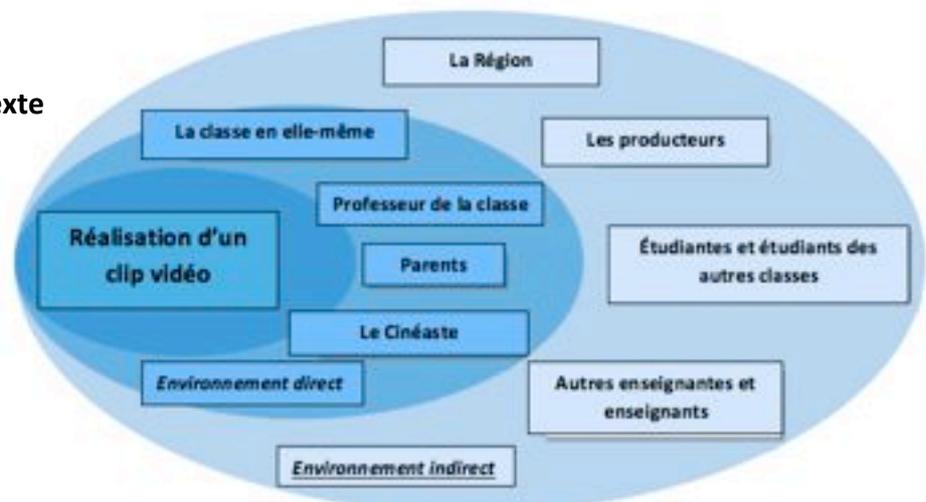
Budget : De quel budget disposons-nous ?

#### 4. L'analyse du contexte et des parties prenantes

Cette étape consiste à sensibiliser les élèves à l'importance à accorder aux groupes d'intérêt qui gravitent autour du projet. Il a donc fallu dans un premier temps les analyser en identifiant les parties prenantes du projet et leurs intérêts.

Cela doit permettre de mettre en évidence la façon dont le projet est en rapport avec d'autres personnes, avec d'autres projets et d'autres domaines d'activités afin de limiter le risque de résistance face à la réalisation du projet. Les mesures que nous aurons anticipées nous permettront de prévenir les conflits et de les éviter lors de la mise en œuvre du projet.

#### Visualisation du contexte



### Analyse des parties prenantes



### 5. La matrice des objectifs

Le but de cette étape est de définir le projet en terme d'objectifs, afin de délimiter précisément les résultats auxquels nous devons parvenir. Les objectifs doivent être clairement présentés et être pourvus d'indicateurs (critères de vérification).

<b>Objectif global</b>	
<b>Résultats des sous-objectifs</b>	<b>Critères de vérification, indicateurs et traçabilité, (éléments de preuve)</b>
<b>Conditions préalables</b>	
<b>Conditions générales</b>	
<b>Ce qui ne fait pas partie du projet ...</b>	

Les phases de brainstorming réalisées lors de cette étape permettent à chacun de confronter ses idées tout en cheminant vers un consensus. **Nous avons pu remarquer que lors de ces moments, les élèves sont naturellement contraints de développer des compétences d'écoute, d'analyse, d'argumentation, mais aussi de synthèse.** Ce travail est spécifique à une telle démarche il complète les méthodes d'apprentissages conventionnelles que nous avons pu pratiquer auparavant.

## 6. Planification des étapes clés

A ce stade, nous souhaitons que les élèves aient une vue d'ensemble chronologique du projet. La planification servira donc de « fil conducteur » aux élèves et permettra aux enseignants de disposer de points de contrôle sur l'avancement de l'exécution et de la qualité du projet.

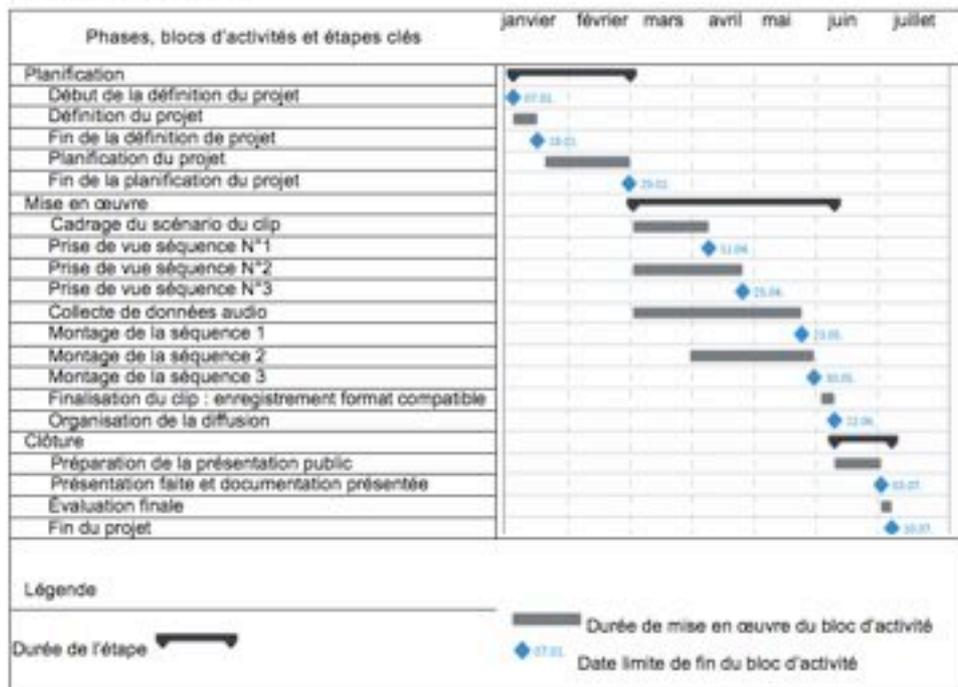
Il y a trois objectifs à atteindre :

- Etablir les étapes clés du projet et leurs durées, et les représenter visuellement.
- Estimer l'effort qu'implique le développement de chaque étape clé.
- Evaluer pour la première fois la faisabilité du projet.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons donné aux élèves la procédure suivante :

1. Subdivisez le projet en étapes clés et nommez-les.
2. Désignez un minimum de 3 et pas plus de 5 activités principales par étape.
3. Faites une estimation de la durée de chacune des étapes clés.
4. Visualisez les étapes clés sous la forme d'un graphique en bâtons.
5. Définissez les étapes clés importantes et inscrivez-les au sein de la planification des étapes clés.
6. Faites une estimation du volume de travail (élevé, moyen, faible) pour chaque étape clé.
7. Faites une estimation des coûts nécessaires pour chaque étape clé.
8. Présentez ensuite les résultats au groupe (3 - 5 minutes).

Exemple de document réalisé :



## 7. Cahier des charges

Le cahier des charges du projet est la phase finale de la définition du projet, il est semblable à la présentation du projet mais il contient des précisions complémentaires.

Ses principaux éléments demandés sont les suivants :

- Analyse du contexte et des parties prenantes,
- Matrice des objectifs,

- Planification des étapes clés.

Il résume l'ensemble des points essentiels du projet et s'apparente à un « contrat » entre les élèves et le commanditaire.

Voici la trame de celui-ci

<b>Cahier des charges du projet</b>	
<b>Titre du projet</b>	
<b>Commanditaire</b>	
<b>Conduite de projet : Qui coordonne l'équipe du projet ?</b>	
<b>L'équipe de projet : Qui travaille au sein de l'équipe du projet ?</b>	
<b>Résultats du projet : Qu'est-ce que le commanditaire attend du projet ?</b>	
<b>Début et fin du projet :</b>	
<b>Autres dates connues :</b>	
<b>Budget :</b>	
<b>Parties prenantes :</b>	
<b>Risques :</b>	
<b>Documents annexés :</b>	
Lieu et date :	
Signature :	Signature :
Le commanditaire	Le porteur de projet

## 8. Planification détaillée

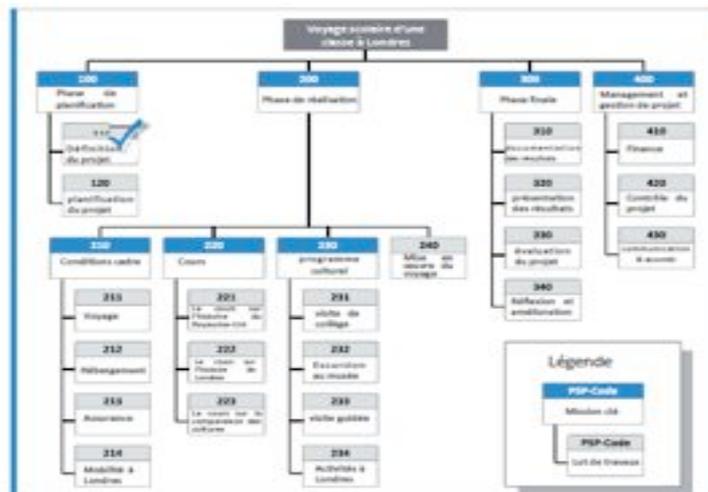
Cette étape consiste désormais à planifier tout ce qui doit être fait pour atteindre les objectifs. C'est le cœur de la démarche de management et conduite de projet.

A partir des objectifs préalablement établis, il faut désormais lister toutes les activités à entreprendre pour les atteindre. La matrice des objectifs réalisée en amont servira de fil conducteur.

Afin de structurer les activités à entreprendre nous avons travaillé avec les élèves en sept temps dissociés :

1. Brainstorming : travail de groupe pour recueillir l'ensemble des activités
2. Structuration des activités : constitution de blocs d'activités et attribution de nom à ces blocs
3. Vérification de l'exhaustivité des blocs d'activités et ajustements
4. Lister les tâches à réaliser pour chaque activité
5. Rendre la structuration la plus claire possible (montage en organigramme)
6. Numérotez chaque élément de la structure (codification)
7. Présenter les résultats à l'ensemble de la classe

### Exemple de structure



Après avoir réalisé l'ordonnancement des activités, nous avons demandé aux élèves de décrire chaque activité à l'aide de la fiche suivante :

Titre du projet :		Nom et Code de l'activité :		
Durée de l'activité :	Volume de travail :		Responsable de l'activité :	
Autres collaborateurs de l'activité :				
Budget pour l'activité :				
Objectifs de résultats - Quels sont les objectifs à atteindre?				Délai:
Tâches/ Collaboration: Qu'est-ce qu'il y a à faire exactement?	Qui ou quel service accomplit la tâche ?	Avec qui ou quel service ?	Délai	Autres actions liées ou concernées / Code activité
T1 :				
T2 :				
Conditions générales – Que faut-il prendre compte?				
Porteur de projet, lieu, signature et date:			Responsable de l'activité, signature, lieu et date:	



Enfin, afin de visualiser l'ordre et le positionnement dans le temps des activités, nous avons demandé aux élèves de présenter un échéancier du même type que celui réalisé lors des étapes clés mais de façon plus détaillée. Au cours de cette étape nous avons sensibilisé les élèves à l'importance de l'analyse des risques. En effet, avant de débiter la réalisation des activités et la mise en œuvre concrète du projet, il est fondamental de mener une analyse des risques, rigoureuse afin de prévenir leur apparition et d'anticiper les moyens de remédiation à mettre en place le cas échéant.

Après avoir énuméré les risques probables dans la mise en œuvre du projet, les élèves positionnent les risques en fonction de leur probabilité et de leur conséquence, puis ils recherchent les mesures préventives et correctives à prévoir.

Ce travail peut également être mené tout au long de la préparation et de la planification du projet, cependant afin de ne pas faire ressortir trop tôt certains facteurs de blocage, nous avons préféré l'aborder juste avant la mise en œuvre. Cela a eu l'avantage de placer les élèves dans une posture réflexive et les a conduits à formuler des hypothèses.

### Visualisation des risques : seuil de probabilité et conséquences

Seuil de probabilité	Quel degré de probabilité du risque	Élevé			
		Moyen			
		Faible			
		Faible	Moyen	Élevé	
Légende 1 Risque 1 2 Risque 2		Degré de survenue de l'évènement			
		Quelles conséquences sur le projet ?			

### Actions à entreprendre

Code activité	Risque (le nommer)	Probabilité	Conséquence sur le projet	Mesures	
				Mesure préventive	Mesure corrective
1	Absence du cinéaste	faible	moyenne	Prendre contact avec le cinéaste pour s'assurer de sa venue Contacter le professeur documentaliste pour lui demander d'intervenir en cas d'absence du cinéaste (car il dispose de compétences vidéo)	Le professeur documentaliste assure la formation sur la prise de vidéo et le montage
...	...	...	...	...	...

### 9. Mise en oeuvre du projet

Désormais, grâce aux différentes phases de préparation, définition et planification du projet (près de 14h ont été consacrées à ces étapes), les élèves peuvent débiter de façon sereine et efficace la réalisation des différentes activités qui leur permettront de mener à bien leur projet.

Au cours de cette période d'activité, de nouveaux problèmes surviennent, la planification doit être ajustée, certaines activités modifiées ; en revanche la planification sert de « fil conducteur » et les élèves développent leur autonomie en s'appuyant sur la base de la planification réalisée en amont. Même si dans la vie professionnelle tout ne peut pas être planifié de manière rigoureuse, une planification régulière et ordonnée augmente les chances de réussite d'un projet. Par ailleurs ce type de démarche apprend également à improviser et à réagir rapidement face à certains événements. Ces aptitudes ont l'avantage d'être transversales et largement appréciées dans l'entreprise.

Lors de la mise en oeuvre du projet, plusieurs temps de régulation ont été programmés afin que chaque équipe puisse établir un compte rendu de l'état d'avancement des travaux et faire part des difficultés rencontrées. Nous avons profité de ces temps de régulation pour réaliser notre enquête relative au développement des compétences émotionnelles. Par ailleurs, lors de ces moments, nous accompagnions les élèves dans leurs questionnements grâce aux outils de la démarche :

Questions permettant de déterminer le contexte (la situation) :

- Que faisons-nous à présent ?
- Avons-nous vraiment compris le problème / l'objectif / la mission ?
- Y a-t-il des solutions alternatives ?
- Travaillons-nous trop vite / trop lentement ?

Questions permettant d'évaluer le contexte (la situation) :

- Qu'est-ce qui est vraiment important dans ce projet / étape de travail ?
- Prenons-nous en considération les choses importantes et essentielles ?
- Est-ce bien cela que nous faisons à présent ?
- Que se passera-t-il si nous continuons à travailler comme ça ?

Les enseignants ont eu une posture différente vis à vis des élèves, ils avaient tantôt le rôle de collaborateur, d'accompagnateur, tantôt le rôle d'expert lorsqu'il s'agissait de problématique disciplinaire.

### **10. Clôture du projet : évaluation et analyse**

Cette ultime étape n'a pas encore eu lieu dans notre expérimentation, les élèves ont en revanche finalisé leurs travaux. Cependant, il est important de prévoir un temps de clôture institutionnalisé où les élèves présentent leurs réalisations ainsi qu'un rapport final reprenant la documentation réalisée au cours du projet (cahier des charges, échéancier, descriptions des activités...)

Les résultats du projet peuvent par ailleurs être évalués, ainsi que la démarche mise en œuvre. Cela peut prendre la forme d'une co-évaluation afin que chacun puisse se rendre compte du développement de compétences ou des difficultés rencontrées.

Il me paraît également important d'effectuer avec les élèves un bilan sur les forces et faiblesses de la démarche et des travaux qui ont été menés au cours de l'année.

## **Chapitre 2 : Perspectives d'évolution**

Le chapitre précédent nous a fait découvrir que **certaines situations d'apprentissage étaient propices aux développements de compétences particulièrement importantes dans l'entreprise et ayant un impact direct sur l'employabilité** (Gendron 2014). Par ailleurs, **lorsque l'enseignant des disciplines technologiques et professionnelles est investi dans cette démarche didactique, les élèves y voient un intérêt particulier grâce à la confiance qu'ils accordent à cet enseignant (74% des anciens élèves l'affirment)**. Aussi, il me paraît important, de finaliser cette étude en proposant quelques perspectives d'évolution nous permettant d'optimiser nos enseignements en hôtellerie-restauration.

### **1. Mettre en œuvre une démarche didactique de formalisation des savoir-être<sup>32</sup>**

C'est ce que nous sommes parvenus à réaliser à travers notre expérimentation de formation au management de projet sans avoir pensé en amont que les conséquences seraient aussi clairement perceptibles.

Henri Boudreault a diffusé dernièrement sur son site internet la démarche à entreprendre :

1. Sélection des savoir-être professionnels clés.
2. Définition pragmatique de chacun des savoir-être clés.
3. Association des savoir-être clés à des manifestations tangibles dans des tâches à réaliser.
4. Réalisation de situation et de moyen suscitant les manifestations visées.

---

<sup>32</sup> H. Boudreault 2014 <http://www.supor.org/presentations/AttitudeCJE/> consulté le 02/05/2014

Ainsi, nous pouvons lister un certain nombre d'attitudes à développer :

Assiduité, autonomie, communication, débrouillardise, esprit d'équipe, initiative, intégrité, jugement, maturité, efficacité, organisation, vigilance, respect, polyvalence, persévérance, tenue...

Chacune de ces attitudes peut être défini de la façon suivante :

**Assiduité** : présence active, régulière, et soutenue là où on est appelé par ses fonctions, application constante à un travail, une action.

**Autonomie** : se prendre en charge selon ses responsabilités de façon à poser des actions au moment opportun dans un contexte déterminé.

**Communication** : utiliser un style, un ton et une terminologie adaptés à la personne et aux circonstances.

**Débrouillardise** : réussir à résoudre un problème et un imprévu en utilisant ses propres moyens.

**Esprit d'équipe** : travailler avec les autres de manière solidaire en contribuant au travail de l'équipe par ses idées et ses efforts.

**Initiative** : proposer ou entreprendre un travail soit pour son accomplissement ou son avancement et en juger la qualité conformément aux règles de la profession.

**Intégrité** : réaliser son travail sans vouloir tromper, abuser, léser ou blesser les autres.

**Jugement** : décider face à un ensemble de faits des actions appropriées à réaliser

**Maturité** : être capable de recevoir des commentaires et des remarques dans le but d'améliorer son travail sans adopter une attitude trop émotive ou trop défensive. Admettre ses erreurs et les corriger.

**Efficacité** : réaliser son travail selon les attentes exprimées de temps de qualité ou de quantité.

**Organisation** : préparer son travail de façon à satisfaire les exigences de qualité d'efficacité et d'échéancier.

**Vigilance** : observer avec attention et de façon soutenue le déroulement de cette tâche de travail de façon en contrôler le résultat attendu.

**Respect** : Donner de la valeur aux personnes, aux choses et aux idées que l'on côtoie selon les circonstances lors de la réalisation de ses tâches dans une situation de travail

**Polyvalence** : accomplir des tâches diverses dans des domaines et contextes variés.

**Persévérance** : fournir les efforts nécessaires afin de terminer et de réussir le travail demandé.

**Tenue** : adopter la tenue générale, les comportements et le langage conforme aux règles de la profession.

On peut associer à chaque attitude des manifestations tangibles :

Exemple pour « **le respect** » :

- Accepte les idées des autres
- Partage de l'information
- Interagit avec les autres

- Apprécie les personnes
- Vérifie la conformité de son travail
- Fait preuve de jugement éthique

Enfin, on peut définir le profil des apprenants en fonctions des compétences acquises ou bien définir le profil du poste de travail en fonctions des compétences attendues.

Profil de l'élève	
Attitudes clés	Compétences développées
<p><b>1. Communication</b></p> <p>2. Polyvalence</p> <p><b>3. Esprit d'équipe</b></p> <p>4. Autonomie</p> <p><b>5. Assiduité</b></p>	<p><b>1.1 Interagit avec les autres</b></p> <p><b>1.2 Utiliser des outils de communication</b></p> <p>2.1 Accomplit des tâches diverses</p> <p>2.2 S'adapter à des situations variées</p> <p><b>3.1 Travaille avec les autres</b></p> <p><b>3.2 Accepte les idées des autres</b></p> <p>4.1 Résout des problèmes</p> <p>4.2 Apprendre les savoirs nécessaires</p> <p><b>5.1 Vérifier la conformité de son travail</b></p> <p><b>5.2 Prépare son travail</b></p>

Profil recherché	
Attitudes clés	Compétences développées
<p><b>1. Esprit d'équipe</b></p> <p>2. Autonomie</p> <p><b>3. Communication</b></p>	<p><b>1.1 Travaille avec les autres</b></p> <p><b>1.2 Interagit avec les autres</b></p> <p>2.1 Apprend les savoirs nécessaires</p> <p>2.2 Décide des mesures à prendre</p> <p><b>3.1 Partage de l'information</b></p> <p><b>3.2 Utilise des outils de communication</b></p>

<p>4. Assiduité</p> <p><b>5. Jugement</b></p>	<p>4.1 Prépare son travail</p> <p>4.2 Vérifie la conformité de son travail</p> <p><b>5.1 Repère des difficultés</b></p> <p><b>5.2 Gère des situations délicates</b></p>
---	---

Dans le cadre de nos enseignements, nous devons pour former des élèves compétents, accorder une place particulière à l'apprentissage des savoir-être ou compétences émotionnelles. Aujourd'hui, nous remarquons que ces compétences sont primordiales pour l'employeur et le maître de stage, nous avons d'ailleurs intégré dans la plus part de nos grilles d'évaluation des critères relatifs au savoir-être. Cependant, nous n'avons ni modifié nos démarches pédagogique ni intégré dans nos objectifs d'apprentissages de nombreux critères relatifs aux compétences émotionnelles.

## 2. Institutionnaliser le rôle de coordonnateur de formation

A l'heure des premiers pas de la réforme de la voie professionnelle, et aux prémices de celle de la voie technologique, la place des enseignements technologiques et professionnels doit être réaffirmée en tant que matières fédératrices des différentes approches disciplinaires et aussi comme *discipline pivot* à l'instar du management, qui dans la série STMG du baccalauréat technologique a trouvé une place centrale<sup>33</sup>. Le rôle de l'enseignant des disciplines professionnelles et technologique est important et même si à cette heure, rien ne le distingue des autres enseignants, il se doit de sensibiliser les élèves à l'importance et l'utilité des disciplines générales et doit fédérer l'équipe pédagogique autour de projets communs afin que des situations propices aux apprentissages des compétences professionnelles (émotionnelles, pratiques et cognitives) soient développées.

<sup>33</sup> Réforme du lycée, poursuite de la rénovation de la voie technologique : la série STMG  
<http://eduscol.education.fr/ecogest/enseignements/STMG/presentation-stmg> consulté le 16/05/2014

## CONCLUSION

Au terme de ce mémoire de recherche, nous avons pu démontré que le professeur des disciplines technologiques et professionnelles doit avoir un rôle de pivot auprès des autres enseignants du fait de la confiance que lui accordent naturellement ses élèves (*Près de 8 élèves sur 10*) liée entre autres, aux similitudes avérées entre son parcours de formation et celui des élèves mais aussi parce qu'il incarne pour les élèves « *celui qui les prépare à leur futur métier* ». Alors que ces derniers surestiment l'apprentissage pratique plus ou moins mimétique, l'enseignant des disciplines technologiques et professionnelles doit favoriser les rapports réflexifs dans les activités proposées. L'effet « maître » dont il dispose doit l'inciter à soutenir avec bienveillance les compétences à développer en enseignement général. Il doit être au centre de l'équipe pédagogique dans la mise en place de la stratégie globale de formation, véritable levier d'optimisation des apprentissages. Son investissement dans les démarches pédagogiques de projet, démultiplie les apports de celles-ci et contribue sensiblement aux développements des compétences des élèves. Compétences émotionnelles, qui à l'heure actuelle, font de plus en plus la différence dans l'attractivité et l'employabilité à l'issue de la formation. En effet comment parler aujourd'hui de professionnalisme sans être en mesure de réguler ses émotions et ses relations aux autres à travers des comportements appropriés, attendus et exigés dans toutes les situations de travail en relation avec une performance.

L'expérimentation de formation au management de projet que nous avons pu mener cette année nous a permis de prendre conscience de l'importance de ces compétences émotionnelles utiles sur le marché du travail mais aussi dans le cadre des études et particulièrement dans les formations exigeant des aptitudes au travail en autonomie comme à l'université. La démarche est encore loin d'être maîtrisée, tant elle bouleverse nos habitudes, cependant elle a fait naître auprès des collègues qui m'ont accompagnés et moi-même l'envie de poursuivre dans cette voie, qui aujourd'hui, semble incontournable à l'heure où la connaissance est à la portée de tous. Le rôle de l'enseignant doit évoluer et constamment s'adapter aux changements de la société afin

que l'enseignement professionnel et technologique reste compétitif dans un pays où les écoles et les instituts privés n'ont jamais été aussi nombreux. En moins d'une quinzaine d'années, internet a révolutionné l'accès au savoir, autrefois transmis par les maîtres et par les livres il est désormais à la portée de tous. A l'avenir, le bon professionnel sera celui qui réussira à prendre de la distance dans chaque situation, grâce à l'analyse du contexte, des parties prenantes, des objectifs et des contraintes il devra être en mesure de réagir rapidement et d'adapter les énergies en présence à l'optimisation de la productivité. Pour ce faire, il devra disposer des outils méthodologiques aussi bien professionnels que comportemental.

De plus, même si la ou les disciplines technologiques ou professionnelles nous paraissent être des disciplines pivots fédératrices des différentes approches disciplinaires, peut-être pourrions comme nous avons pu le faire dans le cadre des PPCP ou comme le font désormais la plus part des baccalauréats technologiques instaurer un temps d'apprentissage spécifique au management et conduite de projet en lien avec la spécialité du diplôme.

Enfin, n'oublions pas qu'en dépit de la discipline enseignée, notre étude nous permet d'affirmer que pour neuf élèves sur dix, la motivation de l'enseignant et le fait que celui-ci fasse régulièrement référence à la vie active et à leur futur métier constituent les principaux facteurs d'intérêt pour la discipline.

## BIBLIOGRAPHIE

**AGULHON Catherine.** *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Éditions de l'Atelier, 1994.

**CASNAV-CAREP** de Nancy-Metz. *Education à la citoyenneté, donner du sens à l'école* [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/edcit/edcit\\_sens.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/edcit/edcit_sens.htm)>. (consulté le 14/10/2011)

**CHARLOT, Bernard.** *Le Rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos, 1999.

**BARTH, Britt-Mari.** *Le Savoir en construction ; former à une pédagogie de la compréhension.* Retz : Condé-sur-l'Escaut, 1993.

**BOUDREAU Henry.** UQAM [en ligne]. Disponible sur : <http://www.supor.org> (dernière consultation le 14/05/2014)

**BROCH Marc-Henry.** *Travailler en équipe à un projet pédagogique.* Chronique Sociale, Lyon, 1999 2<sup>e</sup> édition.

**BRUCY Guy, LAOT Françoise, DE LESCURE Emmanuel,** *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale,* L'Harmattan, 2009.

**CORDIE Anny.** *Les cancrs n'existent pas,* Paris : Éditions du seuil, 1993.

**CORTES-TORREA Daniel.** *Concept, méthodes, outils pour enseigner aujourd'hui dans la voie professionnelle.* Paris : Éditions Casteilla, 2007.

**DOLTO Françoise.** *L'échec scolaire.* Éditions Ergo Press, 1989.

**DOUILLACH Danièle, CINOTTI Yves, MASSON Yannick.** *Enseigner l'hôtellerie restauration.* Paris : Delagrave Éditions, 2002.

**EURIAT Nicolas.** *Transformation de l'enseignement professionnel et rapport au savoir des enseignants, enjeux autour des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel.* Thèse. Doctorat en sociologie, Nancy : Université Nancy II, UFR Connaissance de l'homme, Décembre 2007.

**HADJI Charles.** *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire.* ESF Editions, Issy-les-Moulineaux 2012.

**HENAUULT Christian.** *L'enseignement technique d'hier à demain.* [en ligne]. Disponible sur : <<http://christian.enault.free.fr/public/histenstech.pdf>> (consulté le 12/02/2014)

**HUBERT Michel.** *Apprendre en projet. La pédagogie du projet élèves.* Chronique sociale, Lyon 1999.

**JELLAB Aziz.** *Un nouvel avenir pour les lycées professionnels.* Sciences Humaines, Juin 2009, N°205.

**JELLAB Aziz.** *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves.* Ophrys | Revue française de sociologie Février 2005, Vol. 46 pages 295 à 323

**JELLAB Aziz.** *Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique.* SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation, 2000, N° 26 (214-257)

**JELLAB Aziz.** *Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes.* Revue Sociologie du travail. 2005, N°47 p. 502-517

**JELLAB Aziz.** *Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs.* Revue Française de Pédagogie, janvier-février-mars 2003, N° 142, p. 55-67

**JELLAB Aziz.** *Étudier en lycée professionnel de l'orientation contrainte à la réhabilitation des élèves et des savoirs.* Revue diversité, ville école intégration, septembre 2006, N°46, p. 167-175.

**LENA Pierre.** *Enseigner c'est espérer, plaider pour l'école de demain.* Editions Le Pommier, Paris 2012

**MAINGIN Alain, DUFOUR Barbara, FOUREZ Gérard.** *Approches didactiques de l'interdisciplinarité.* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2006.

**MAROY Christian.** *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête.* Cahier de recherche du Girsef, n°12, décembre 2001, Louvain-La-Neuve, pp. 1-26

**MASCRET Nicolas.** *N'oublions pas les bons profs.* Editions Anne Carrière, Paris 2012

**MAZALTO Maurice.** *Une école pour réussir : l'effet établissement,* Paris : L'Harmattan, 2005.

**OBIN Jean-Pierre.** *Enseigner, un métier pour demain.* Rapport au ministre de l'éducation nationale. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant. 2002

**PELPEL Patrice, TROGER Vincent.** *Histoire de l'enseignement technique,* L'Harmattan, 2001.

**PRADEL-PAVESI Christine, REAL-DOUTE Monique.** *Construire des projets avec les élèves.* Hachette éditions, Paris 1999.

**TANCREZ Patrick.** *C'est comment une école attachante ?.* Paris Éditions de la Chronique Sociale, 2010.

**TERRAL Hervé,** *Les idéaux pédagogiques et l'institution scolaire: Pour une analyse socio-historique,* L'harmattan, 2001

**TANGUY Lucie.** *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens.* Revue française de pédagogie. Volume 97, 1991. pp. 135-136

# ANNEXES

## 1. Questionnaire N°1 (Elèves)

**Dans quelle filière vous trouvez-vous ? \***

- Filière générale (Bac S/L/ ES)  
 Filière technologique (Bac Technologique : hôtellerie, STI, STG, STL, ST2S, STAV, TMD)  
 Filière professionnelle (Bac Professionnel : Cuisine, Commercialisation et Service, Boulangerie Pâtisserie, Electrotechnique, Commerce, etc)  
 Post Bac : BTS  
 Autre :

**Etes-vous ? \***

- Une fille  
 Un garçon

**Quel age avez-vous ? \***

14 ans

**Classez les affirmations suivantes : \***

Donnez votre avis le plus sincèrement possible (c'est anonyme !)

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Toutes les matières ont la même importance pour moi	<input type="radio"/>				
Certaines matières sont plus importantes que d'autres	<input type="radio"/>				
J'adapte mon attention et mon travail en fonction du programme	<input type="radio"/>				
J'adapte mon attention et mon travail en fonction du professeur	<input type="radio"/>				
J'adapte mon attention et mon travail en fonction des coefficients	<input type="radio"/>				

**A quel enseignant accordez-vous le plus d'intérêt (écoute en classe, travail personnel...) \***

S'il vous plait concentrez vous et soyez sincère, ce n'est pas noté et c'est anonyme..

- Professeur de Français  
 Professeur de Mathématiques  
 Professeur d'EPS

- Professeur principal
- Professeur de sciences
- Professeur d'histoire-géographie
- Professeur de Philosophie
- Professeur de gestion, comptabilité
- Tous les enseignants sans distinction particulière
- Autre :

**Pensez- vous accorder plus d'importance à une matière si : \***

Relisez la question avant chaque hypothèse...

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le cours se déroule dans le calme	<input type="radio"/>				
le professeur fait preuve d'autorité	<input type="radio"/>				
Le professeur s'intéresse à d'autres disciplines et y fait référence en cours	<input type="radio"/>				
Le professeur semble proche de vous	<input type="radio"/>				
Le professeur fait référence à la vie active et à votre futur métier	<input type="radio"/>				
Le professeur est jeune	<input type="radio"/>				
Le professeur est vieux	<input type="radio"/>				
Vous obtenez de bonnes notes dans cette discipline	<input type="radio"/>				
Le cours vous semble structuré	<input type="radio"/>				
Le professeur vous semble motivé	<input type="radio"/>				
Le professeur utilise les nouvelles technologies (video projecteur, tableau interactif..)	<input type="radio"/>				
Le professeur enseigne parfois sa discipline dans la langue vivante étudiée (ne concerne pas les professeurs de langues)	<input type="radio"/>				

**Après lecture de votre emploi du temps et en fonction du métier que vous souhaitez exercer pensez vous que certaines disciplines devraient être facultatives**

- Oui
- Non
- Sans opinion

Citez la ou les matières qui selon vous devraient être facultatives ou optionnelles :

Citez la matière ou le domaine qui ne semble pas figurer sur votre emploi du temps et que pourtant vous jugeriez utile

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous français

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous aux mathématiques

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous l'EPS

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous l'enseignement de la spécialité

ou en admettant que vous ayez un enseignement spécifique à votre métier

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous aux sciences

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous l'art appliqué

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous à l'accompagnement personnalisé**

il s'agit d'une matière nouvelle qui consiste à répondre aux besoins spécifiques de chaque élève

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



**En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous à la philosophie**

il s'agit d'une matière qui consiste à développer la pensée..

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



**En admettant que vous composiez vous même votre emploi du temps, combien d'heure accorderiez vous à la gestion comptabilité**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



**D'après votre vécu que souhaiteriez vous ne plus vivre l'année prochaine, quelles sont vos attentes vis à vis des cours, des enseignants...**

Exprimez vous le plus librement possible, sans vous soucier des fautes d'orthographe... il n'est pas nécessaire de faire des phrases mais exprimez-vous au maximum !

## 2. Questionnaire N°2 (Anciens élèves)

### 1. Avez vous suivi une formation professionnelle et/ou technologique ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui dans un lycée
- Oui dans un CFA
- Non *Arrêtez de remplir ce formulaire.*
- Autre : .....

### 2. Combien de temps a duré votre formation professionnelle ou technologique \*

*Une seule réponse possible.*

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans et plus
- Autre : .....

### 3. Au cours de votre formation, à quel(s) professeur(s) accordiez-vous le plus de confiance ? \*

Donnez la discipline (Mathématiques, Français, Pratique professionnelle, etc)

.....

### 4. Pourquoi ? \*

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Aujourd'hui, avec le recul quels reproches pourriez-vous faire à votre professeur de pratique professionnelle ?**

Essayez d'être le plus objectif possible

---

---

---

---

---

.....

.....

**6. Aujourd'hui, avec le recul quels conseils donneriez-vous aux professeurs de pratique pour qu'ils soient de meilleurs professeurs ?**

.....

.....

.....

.....

.....

**7. Selon vous qu'a-t'il manqué à votre formation ?**

.....

.....

.....

.....

.....

**8. Pourquoi votre professeur de pratique vous paraissait-il compétent (ou incompétent) ?**

.....

.....

.....

.....

.....

### 3. Questionnaire N°3 (Enseignants)

**1. Dans quelle filière enseignez-vous ou avez-vous enseigné principalement ? \***

*Une seule réponse possible.*

- Voie professionnelle
- Voie technologique
- Voie générale
- Apprentissage
- Autre : \_\_\_\_\_

**2. Avez vous déjà participé à la mise en place d'une stratégie globale de formation ? \***

La stratégie globale de formation se caractérise par une démarche commune adoptée par l'ensemble de l'équipe pédagogique afin d'organiser les enseignements en leur donnant du sens. Elle est généralement contextualisée selon des thématiques ou en fonction des productions mises en oeuvre. En résumé elle consiste à concevoir un planning prévisionnel de formation (PPF) commun à toutes les disciplines.

*Une seule réponse possible.*

- Oui     *Passez à la question 3.*
- Non     *Passez à la question 7.*
- Je ne sais pas     *Passez à la question 7.*
- Autre : \_\_\_\_\_

### La stratégie globale de formation

**3. Selon vous, quels sont les effets de cette stratégie sur les élèves ? \***

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans opinion
Les effets sont difficilement perceptibles	<input type="radio"/>				
Les élèves semblent mieux considérer l'ensemble des disciplines	<input type="radio"/>				
Les élèves donnent davantage de sens aux enseignements	<input type="radio"/>				
Ils ont plus de difficultés à se concentrer et à s'adapter aux situations	<input type="radio"/>				
Ils sont plus captifs et impliqués dans la formation	<input type="radio"/>				
Les décrochages ou changements d'orientation sont plus rares	<input type="radio"/>				

**4. Vous pouvez également donner votre point de vue à ce sujet**

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Selon vous, quels sont les effets de cette stratégie sur les enseignants ? \***

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans opinion
Les effets sont difficilement perceptibles	<input type="radio"/>				
Les collègues sont plus impliqués dans la formation	<input type="radio"/>				
Cela donne de l'enthousiasme	<input type="radio"/>				
Cela permet de mettre en place des projets communs	<input type="radio"/>				
Cette démarche diminue la valeur des enseignements	<input type="radio"/>				

**6. Vous pouvez également donner votre point de vue à ce sujet**

.....

.....

.....

.....

.....

11. **Donnez votre sentiment par rapport aux affirmations suivantes : \***

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas d'avis
Les élèves accordent davantage de confiance au professeur de pratique qu'aux autres professeurs	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique a un rapport privilégié avec ses élèves	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique est au centre de l'équipe pédagogique	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique doit favoriser les échanges avec l'équipe éducative	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique coordonne naturellement les enseignements en créant des contextes professionnels différents	<input type="radio"/>				

12. **Selon vous quelles qualités doit avoir un professeur de pratique pour enseigner aujourd'hui ?**

Merci d'en donner au moins une...

.....

.....

.....

.....

.....

13. **Au delà de votre discipline avez vous des compétences complémentaires mises au service de l'institution et/ou de vos élèves \***

(enseignement DNL, informatique, théâtre..)

*Une seule réponse possible.*

- Oui    *Passez à la question 16.*
- Non    *Passez à la question 14.*

14. **Quelle(s) compétence(s) complémentaire(s) souhaiteriez vous acquérir? \***

*Plusieurs réponses possibles.*

- Enseigner ma discipline dans une langue étrangère
- Enseigner ma discipline dans une langue régionale
- Etre formateur en santé et sécurité au travail
- Développer les compétences informatique de mes élèves en vue de l'obtention du B2i
- Etre formateur de sauveteurs secouristes du travail
- Perfectionner mes compétences disciplinaires
- Aucune
- Autre : .....

**15. Pour quelles raisons souhaitez vous acquérir ces compétences \***

C'est anonyme soyez sincère, plusieurs réponses peuvent être sélectionnées

Plusieurs réponses possibles.

- Dans l'intérêt de mes élèves
- Dans l'intérêt de ma carrière
- Dans l'intérêt de l'établissement
- Pour des raisons financières
- Pour allier travail et plaisir
- Pour rompre la monotonie
- Pour avoir une reconnaissance particulière
- Pour mon plaisir personnel
- Autre : .....

Passez à la question 18.

**16. Quelle(s) compétence(s) complémentaire(s) avez vous ? \***

Plusieurs réponses possibles.

- J'enseigne ma discipline dans une langue étrangère
- J'enseigne ma discipline dans une langue régionale
- Je suis formateur en santé et sécurité au travail
- Je développe les compétences informatique de mes élèves en vue de l'obtention du B2i
- Je suis formateur de sauveteurs secouristes du travail
- J'ai des compétences complémentaires dans ma propre discipline (précisez les quelles dans "Autre")
- Aucune
- Autre : .....

**17. Pour quelles raisons avez vous développé ces compétences \***

C'est anonyme soyez sincère, plusieurs réponses peuvent être sélectionnées

Plusieurs réponses possibles.

- Dans l'intérêt de mes élèves
- Dans l'intérêt de ma carrière
- Dans l'intérêt de l'établissement
- Pour des raisons financières
- Pour allier travail et plaisir
- Pour rompre la monotonie
- Pour avoir une reconnaissance particulière
- Pour mon plaisir personnel
- Autre : .....

**18. Donnez votre sentiment par rapport aux affirmations suivantes : \***

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans opinion
Le professeur de pratique devrait avoir un rôle fédérateur dans les équipes éducatives	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique dispose naturellement d'un capital confiance auprès des élèves	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique devrait jouer un rôle particulier pour fédérer l'équipe pédagogique	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique est trop axé sur sa discipline et s'intéresse peu aux enseignements généraux	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique doit aider les élèves à comprendre l'intérêt de toutes les disciplines	<input type="radio"/>				
Le professeur de pratique sollicite peu ses collègues pour organiser des projets communs	<input type="radio"/>				

**19. Vous pouvez également donner votre avis sur le rôle du professeur de pratique aujourd'hui.**

Merci pour votre réponse je sais que votre temps est précieux...

.....

.....

.....

.....

.....

#### 4. META-Test (constitution des équipes)

##### Notice d'utilisation

Commencez par la ligne A. Lisez les quatre énoncés de la ligne A. Quel énoncé vous correspond le mieux ? Attribuez, pour chaque énoncé de la ligne A, un 4, un 3, un 2 et un 1.

4 signifie : « l'énoncé me correspond tout à fait ».

1 signifie : « l'énoncé ne me correspond pas du tout ».

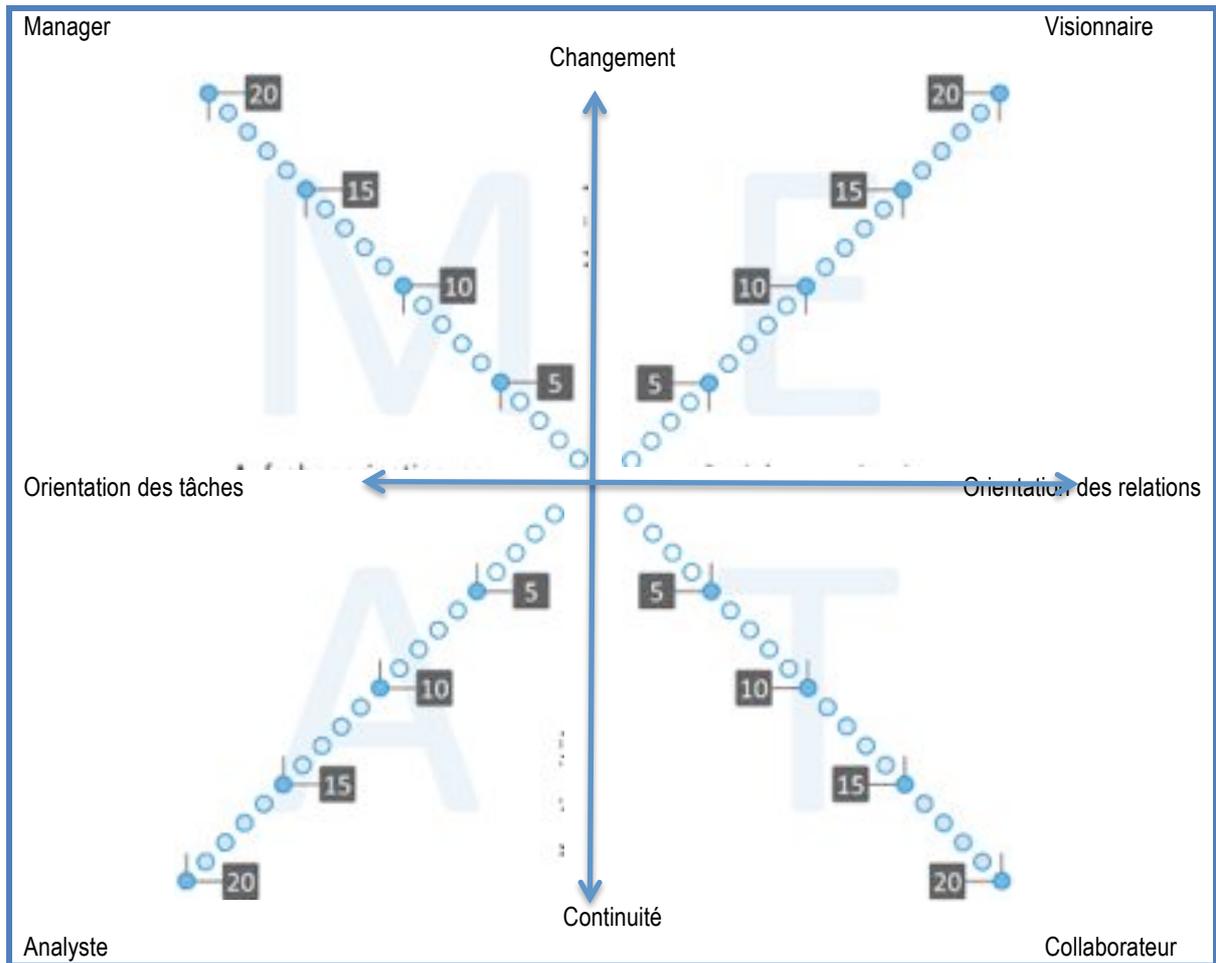
2 et 3 correspondent à des choix intermédiaires.

Lorsque vous avez attribué une valeur pour chaque énoncé de la ligne A, vous pouvez alors passer à la ligne B (etc.).

Lorsque vous avez complété l'ensemble des cases du tableau, effectuez alors le total colonne par colonne.

<b>A</b>	<b>Je prends volontiers l'initiative.</b>	<b>Je développe volontiers de nouvelles idées.</b>	<b>Je travaille volontiers avec d'autres personnes.</b>	<b>Je vais volontiers « au fond » des choses.</b>
<b>B</b>	Il est important pour moi d'atteindre l'objectif rapidement.	Il est important pour moi d'explorer de nouveaux sentiers.	Il est important pour moi qu'il y ait une « bonne ambiance ».	Il est important pour moi que nous travaillions ensemble à fond.
<b>C</b>	Il est facile pour moi de prendre des responsabilités.	Il est facile pour moi de faire des propositions.	Il est facile pour moi de céder, parfois.	Il est facile pour moi d'évaluer les faits de façon objective.
<b>D</b>	D'après les autres, il semblerait que je sois trop dominant.	D'après les autres, il semblerait que je sois trop expansif.	D'après les autres, il semblerait que je sois trop réticent.	D'après les autres, il semblerait que je sois trop consciencieux.
<b>E</b>	Je n'aime pas tourner autour du pot.	Je n'aime pas la routine.	Je n'aime pas les débats.	Je n'aime pas la précipitation.
<b>F</b>	Je fais attention à l'avancement de l'équipe.	Je fais attention à la diversité de l'équipe.	Je fais attention à l'humeur de l'équipe.	Je fais attention à prendre soin de l'équipe.
	TOTAL Manager	TOTAL Visionnaire	TOTAL Collaborateur	TOTAL Analyste

### 5. Profil Personnel (diagramme)



## 6. Article à paraître dans la revue CNDP Economie et Management (ébauche)

*Bénédicte Gendron, Vice-Présidente déléguée à la Formation professionnelle et aux relations avec le monde socio-économique de l'université Montpellier 3, benedicte.gendron@univ-montp3.fr et Sofia Kouremenou, Ingénieur de formation, Université Montpellier 3, sofialenakour@yahoo.com*

### **Le Management et la Conduite de projet PIA2, une approche par l'action auprès de la génération Z**

La génération Z, native des années 1990, offre un portrait fait d'aspirations contradictoires et de valeurs paradoxales. Créative et enthousiaste, la génération Z a du mal à s'épanouir dans un cadre figé et imposé. Son besoin d'agir, de décider et de participer amène à revoir les cadres classiques d'enseignement et à revisiter la fonction d'apprentissage pour y considérer, au-delà de la cognition, les affects et la conation<sup>34</sup>. C'est en classe que ces besoins sont les plus flagrants, les élèves ne s'impliquant vraiment dans le déroulé du cours qu'une fois qu'ils en sont devenus co-acteurs. C'est ce qui a pu être observé lors de la mise en oeuvre en classe de cette démarche PIA2<sup>35</sup>. On l'aura compris, le respect de son autonomie est non négociable avec la génération Z. Cette intransigeance nouvelle marque la fin du cours traditionnel magistral ; il faut mettre en scène, surprendre, multiplier les activités pour tenter de capter son attention. En cela, la démarche de management et conduite de projet PIA est intéressante et innovante car elle permet le développement du « capital émotionnel »<sup>36</sup> des apprenants et de la mise en action des élèves dans un cadre structuré facilitant le travail en projet.

### **Origine et mise en oeuvre de la démarche de « Management et Conduite de Projet » PIA2**

La démarche PIA2, conçue et mise en oeuvre par les chercheurs et pédagogues de l'Institut Technik Bildung de l'Université de Brême et l'Association Allemande pour le Management de Projet, s'inspire du courant d'apprentissage « learning by doing ». Son objectif, dans le cadre de l'enseignement, est de développer des compétences méthodologiques et techniques mais également de travailler le capital émotionnel des apprenants.

Actuellement, la démarche PIA est mise en place dans dix pays européens. Ainsi, pour la France, le Pr. Bénédicte Gendron, met en oeuvre depuis décembre 2012 ce projet dans le cadre de collaborations actives entre l'université Montpellier 3 et des lycées de l'académie ; elle est assistée de Sofia Kouremenou, ingénieur de formation. Plusieurs acteurs, tant au niveau national (Ministère de l'Education Nationale) qu'à un niveau régional sont impliqués dans la dissémination de la phase pilote du projet. Ainsi, cette démarche avec la collaboration étroite de Didier Chadourne, IPR Economie- Gestion, est enseignée auprès de formateurs et enseignants ; elle est déjà mobilisée dans les enseignements d'économie- gestion. Facilement applicable à ces filières grâce à une dynamique de projet déjà existante, la démarche PIA2 n'est pas exclusive à ces disciplines. A ce jour, vingt-trois enseignants et formateurs ont été



<sup>34</sup> Gendron B. (2013), Management pédagogique et équation revisitée de l'apprentissage : la place du capital émotionnel, Cahiers de l'Institut National en Recherche de l'Education", Algérie : INRE., p.51-60 2.

<sup>35</sup> PIA2 : Management et conduite de Projet en tant qu'instrument au service des exigences du marché du travail et de l'assurance qualité de la formation dans les filières d'enseignement technologique et professionnel. Pour en savoir plus, consultez notre page facebook, Pia France Upv : <https://www.facebook.com/piadeux.france>

<sup>36</sup> Capital émotionnel : ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, Gendron B. (2008), « capital émotionnel et éducation », dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A. (dir.), Paris : Presses universitaires de France, p. 41-43 ; Pour en savoir plus consultez notre page facebook, Capital Emotionnel Idefi-Upv : <https://www.facebook.com/capitalemotionnel.idefiupv>

formés et cinq établissements l'appliquent à travers huit projets, impliquant près de soixante-dix élèves des filières technologiques et professionnelles de notre académie.

## Les dimensions innovantes de la démarche PIA2 : de l'élève à l'enseignant

Issus des méthodes actives, les outils et techniques d'apprentissage utilisés par la démarche laissent la place libre au plaisir, à l'interactivité et à la créativité et donnent une note colorée au sérieux du travail structuré. Par l'utilisation de paperboards, de post-its, l'organisation de brainstorming, etc., on facilite l'engagement des élèves en les impliquant davantage dans le projet par l'action. Les élèves deviennent acteurs de leurs projets.

Dans cette démarche, l'esprit d'équipe tient une place principale. PIA2 utilise pour la constitution des groupes de travail un bref questionnaire qui aide les élèves à identifier leur profil parmi quatre catégories (manager, visionnaire, analyste et collaborateur). La diversité des compétences conditionne fortement l'efficacité du travail ainsi que la réussite du projet. C'est ce que Pierre-Loïc Rodier et Josiane Morla du lycée George Frêche ont constaté en laissant les élèves libres de constituer leurs équipes. Au sein d'un même groupe, trois élèves sur cinq ont été identifiés comme managers. Assez vite, cette équipe s'est rendue à l'évidence qu'elle ne réussissait pas à prendre des décisions. Finalement, les lycéens ont reconstitué une équipe plus équilibrée. Cette anecdote montre que les élèves prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et qu'ils sont capables de prendre des décisions afin d'atteindre les objectifs du projet.

De plus, dans la démarche PIA2, chaque membre détient des responsabilités qui tournent et des tâches précises facilitant le bon fonctionnement au sein de l'équipe. Pour cela, les élèves utilisent un « carnet de bord », qui permet également contrôler l'avancement du projet. Ainsi, le PIA2 apprend progressivement à s'auto-réguler et travaille l'esprit déductif, inductif, analytique et synthétique, mais aussi critique.

A partir du guide « Poser les Bases », les élèves définissent et analysent les parties prenantes et leurs risques associés. Ils planifient et construisent leur travail via le tâtonnement et l'apprentissage par leurs erreurs. Elles servent à prendre du recul et à tirer des enseignements des actions. Les



jeunes utilisent le « carnet d'apprentissage » afin d'évaluer leur progression et de prendre des décisions dans le but de s'améliorer. Cette démarche peut également être perçue comme un vecteur de développement de l'esprit d'entreprendre. D'ailleurs, Marc Steckler, des lycées Charles Alliès à Pézenas et Joseph Vallot à Lodève, combinent cette démarche avec le dispositif Entreprendre Pour Apprendre (EPA).

Elle incite à l'action, à la prise de décisions et d'initiatives, à l'anticipation des conséquences et au travail collaboratif. L'enseignant occupe ici un rôle essentiel d'accompagnateur et de coach. Il facilite la prise de contacts entre les apprenants et les professionnels impliqués dans le projet. Il motive et encourage les élèves à continuer, à persister, à atteindre les objectifs du projet. En limitant la dépendance enseignant-élève qui prime dans la méthode traditionnelle, ce dernier apprend à travailler en autonomie et à développer une diversité de compétences. Dès les premières séances et tout au long du projet, les élèves remplissent un questionnaire assorti d'une grille d'évaluation visant à identifier leurs compétences émotionnelles sociales et personnelles. La note finale est le fruit d'une collaboration entre l'élève et l'enseignant. L'objectif de ce protocole est que les élèves apprennent à se connaître et à s'évaluer de manière juste afin de se dépasser.



Selon les témoignages des enseignants formés ou qui appliquent cette démarche, elle offre la nouveauté d'un cadre structuré qui permet d'encourager les élèves à travailler en autonomie. Elle propose des outils concrets d'enseignement et d'évaluation tant du travail collectif qu'individuel. La dimension innovante porte essentiellement sur le développement du capital émotionnel, des savoir-être et à leur évaluation au-delà des compétences méthodologiques traditionnelles.

## 7. Le savoir-être mis en avant dans l'enseignement professionnel et technologique via la démarche de management de projet

### professionnel et technologique

La globalisation et la compétition économique de plus en plus exacerbée, conduit à une injonction paradoxale de libération de la créativité et d'obligation de polyvalence et de perfectionnisme à la fois qui amènent les employeurs à exiger une haute spécialisation combinée à une polyvalence importante. L'instabilité du marché de travail, la forte concurrence, l'évolution des métiers et des services vers une ère électronique et virtuelle demandent une capacité d'adaptation développée, une prise d'initiative, une capacité d'analyse et une réflexion créative importante. L'opérationnalité immédiate après le baccalauréat professionnel et/ou technologique est un impératif incontournable. La résolution innovante de problèmes devient de plus en plus nécessaire. Au-delà du savoir et du savoir-faire, il devient nécessaire et « attendu » de savoir gérer ses émotions, gérer les conflits, travailler en équipe, s'adapter au contexte, de savoir accompagner le changement... Compétences relevant du savoir-être et constituant un capital émotionnel, les

compétence comportementales, psychosociales ou encore appelées compétences émotionnelles, sont demandées et appréciées dans le monde du travail et font désormais partie des compétences

professionnelles (Gendron, 2008, 2011<sup>1</sup>). Afin de satisfaire les exigences du marché du travail en constante évolution, les établissements de formation redéfinissent leur programme se focalisant sur le développement des compétences professionnelles en y incluant la dimension des savoir-être du point de vue des compétences transversales à acquérir des élèves ou apprenants.

L'enseignement de la démarche de management et conduite de projet participe aux développements de compétences transversales articulant savoir, savoir-faire et savoir-être

<sup>1</sup> Gendron B. (2008), « Capital émotionnel et éducation », *Dictionnaire de l'éducation*, Van Zanten A. (dir.), Paris : Presses Universitaires de France, p. 41-43. Gendron B. (2011), « Capital Humain et Capital Emotionnel, Pourquoi ils importent dans les ressources humaines : Des notions aux pratiques », in Marmoz L. et Attias-Delattre V. Eds, *Ressources humaines, force de travail, et capital humain*, Paris : L'Harmattan, p. 175-185.

## Projet européen de transfert d'innovation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement technologique et professionnel

Dans le cadre d'un projet européen de transfert d'innovation, l'université Paul Valéry Montpellier 3, entre autres, en collaboration avec le lycée de l'hôtellerie et du tourisme Georges Frêche de Montpellier, dans un premier temps, ainsi qu'avec plusieurs délégations de l'Académie de Montpellier (DAFCO, DAET, DAPPEN, DAREIC et CARDIE) et la Région Languedoc Roussillon se sont engagés à mettre en place une méthodologie innovante de « management et de conduite de projet » (PIA2) dans leur cursus d'enseignement technologique et professionnel de niveau secondaire. Ce projet européen présente l'avantage de s'aligner avec les exigences du marché de travail et de donner l'opportunité aux élèves et apprenants d'acquérir des compétences émotionnelles critiques pour leur insertion professionnelle en se basant notamment sur le principe de formation-action et de travail en équipe favorisant entre autres, l'autonomie, la conscience et confiance en soi, la connaissance des autres, la culture et des règles de vie dans lequel le projet et l'apprenant s'inscrivent. Dans un deuxième temps, les institutions impliquées préparent le terrain pour la dissémination et la diffusion de cette méthodologie dans d'autres

lycées professionnels et technologiques après la fin de cette première expérience pilote notamment, via une formation des formateurs des enseignants. Cette démarche de management et de conduite de projet a été conçue et développée par l'Institut Technik Bildung de l'université de Brême et l'Association Allemande pour le Management du Projet et mise en œuvre avec succès dans l'enseignement supérieur professionnel en Allemagne ainsi qu'auprès de pays d'Europe de l'Est (CH, CZ, PL, SK, TK) dans le cadre d'un premier projet européen de transfert d'innovation (PIA1). A présent, ce projet (PIA2) est centré sur l'adaptation de la démarche de management de projet dans les filières de l'enseignement secondaire professionnel et technologique dans les pays du sud de l'Europe : France, Italie, Portugal et Espagne.



## Management et conduite de projet, un atout pour l'insertion professionnelle

Le management et la conduite de projet sont largement utilisés dans plusieurs champs, entre autres, l'économie, les sciences, et le domaine

administratif parce qu'ils encouragent l'action systématique et ciblée, le travail en équipe, la réflexion structurée et l'autonomie. De nos jours, cet enseignement s'intègre de plus en plus dans les lycées professionnels et technologiques. La multitude d'intérêts et de champs de connaissance ainsi que les compétences et les expériences impliquant communication, motivation et engagement des apprenants sont intégrés dans le processus pédagogique avec l'aide de l'apprentissage par projet et de la responsabilité de la répartition du travail.



L'enseignement de la démarche et conduite de projet participe aux développements de compétences transversales articulant savoir, savoir-faire et savoir-être. Le côté innovant du management et de la conduite de projet (PIA2) se base sur le fait que via des projets réels ou réalistes qu'il propose, les élèves s'entraînent et acquièrent des compétences professionnelles transversales et transférables dans leur futur emploi. Nombre d'études montrent aujourd'hui la valeur ajoutée de ce type d'enseignement. De plus, cette démarche peut être appliquée non seulement en tant que contenu de formation mais également comme méthodologie didactique afin de garantir la qualité de l'enseignement.

Plus spécifiquement, cette démarche offre également aux élèves ou apprenants des apprentissages techniques par rapport à la conduite de projet : formuler les objectifs, créer des plans d'actions, analyser le contexte, les parties prenantes et les risques, diviser et organiser le projet en étapes, évaluer, etc. Mais aussi, elle encourage le

développement des compétences nouvelles, comme la gestion de son temps, le travail en équipe, la prise de décision, la régulation et le conflit dans l'équipe, l'organisation, la division et le contrôle des tâches etc.

La relation entre le marché du travail et les établissements de formation est primordiale. Prenant en compte le contexte économique actuel, les entreprises sont menées à changer leur mode de production et de fonctionnement et. Par conséquent, les répercussions de ces changements arrivent dans le système d'enseignement professionnel et technologique. L'intégration du management et de la conduite de projet (PIA2) dans l'enseignement professionnel et technologique vise à développer les compétences nécessaires pour une meilleure insertion professionnelle des jeunes dans le marché du travail tout en garantissant une haute compétitivité dans un contexte économique instable.

Université Paul Valéry, Montpellier III :

**Pr. Bénédicte GENDRON**, Vice-Présidente de l'université Paul Valéry, Montpellier III  
Déléguée à la Formation professionnelle et aux relations avec le monde socio-économique.

**Eleni Sofia KOUREMENO**U , Assistante de projet PIA2

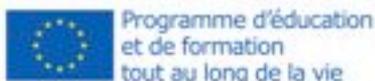
Lycée G.Frêche:  
**Jean-Luc DEMORTIER**, Proviseur

**Pierre-Loïc RODIER**, Professeur d'organisation et de production culinaire et du tourisme

**Josiane MORLA**, Professeur documentaliste

**Ramon GONZALEZ**, Professeur d'espagnol

## 8. Communication inter académique au sujet de l'expérimentation



### **TRANSFERT DE COMPÉTENCES : méthode Management et Conduite de Projet (mise au point par des chercheurs de l'Université de Brême)**

Depuis la rentrée de septembre 2013, une équipe de professeurs du Lycée de l'Hôtellerie et du Tourisme GEORGES-FRÊCHE expérimente une démarche de formation au Management et à la Conduite de Projet avec des élèves de Première Baccalauréat Technologique Hôtellerie.

Les élèves, formés à la méthode, dans un premier temps, la mettent, ensuite, concrètement en œuvre, dans le cadre d'une action intitulée « Projet Côte d'Améthyste ». Celle-ci consiste à découvrir et valoriser les produits côtiers de la région Languedoc-Roussillon, par le biais de rencontres avec des producteurs et par la conception d'outils de communication de qualité.

Quelques élèves de 1ère bac techno



Cette action, proposée au Lycée par l'Université Montpellier 3, est suivie dans sa mise en œuvre par la Cellule Académique Recherche - Développement en Innovation et Expérimentation du Rectorat de Montpellier.



Soirée en l'honneur des partenaires européens investis dans le projet.

Au premier plan : Mme Bénédicte Gendron, vice-présidente de l'Université 3, Mme Armande Le Pellec Muller, Recteur de l'Académie de Montpellier, M. Jean-Luc Demortier, Proviseur du lycée Georges-Frêche.

Relevant d'une démarche pluridisciplinaire, structurée, favorisant le travail en équipe, elle a trouvé un bon accueil auprès des élèves, qui y voient un moyen de développer de nouvelles compétences au cours de leur formation, tout en se projetant dans ce qui sera leur futur environnement professionnel. Les professeurs en constatent déjà les premiers effets positifs, à travers leur implication, leur engagement, et leur motivation.  
J. Morla et P-L. Rodier

# TABLES DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1 : ÊTRE ENSEIGNANT EN HOTELIERIE-RESTAURATION</b> .....	<b>11</b>
1. L'EVOLUTION DU METIER ET DES FORMATIONS.....	11
2. L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE ET PROFESSIONNEL.....	16
<b>CHAPITRE 2 : ÊTRE COMPETENT OU AVOIR DES COMPETENCES ?</b> .....	<b>19</b>
1. L'ELEVE SAIT S'ADAPTER ET AGIR QUEL QUE SOIT LE CONTEXTE.....	19
2. QUOTIENT INTELLECTUEL OU CAPITAL EMOTIONNEL © ? .....	23
<b>CHAPITRE 3 : PEDAGOGIE DE PROJET : ELEVES ET ENSEIGNANTS ACTEURS</b> .....	<b>26</b>
1. LE CONCEPT ET LA DEMARCHE DE PROJET .....	26
2. LES DISPOSITIFS EN PLACE AU LYCEE .....	29
A. LE PROJET PLURIDISCIPLINAIRE A CARATÈRE PROFESSIONNEL (PPCP) .....	30
B. LE PROJET D'ACTION EDUCATIVE (PAE) .....	32
C. LE PROJET ARTISTIQUE ET CULTUREL (PAC) .....	33
D. LA CONDUITE ET PRESENTATION D'ETUDES TECHNIQUES (CPET).....	33
E. LES TRAVAUX PERSONNELS ENCADRES (TPE) ET L'ÉPREUVE DE PROJET .....	34
<b>DEUXIEME PARTIE</b> .....	<b>37</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>37</b>
1. HYPOTHESE GENERALE .....	38
2. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	38
3. HYPOTHESES ALTERNATIVES .....	38
<b>CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	<b>39</b>
1. ECHANTILLONS DE L'ÉTUDE .....	39
2. TYPE D'OUTILS UTILISES .....	40
A. QUESTIONNAIRE N°1 .....	41
B. QUESTIONNAIRE N°2 .....	41
C. QUESTIONNAIRE N°3 .....	42
D. EVALUATION DE LA DEMARCHE DE FORMATION AU MANAGEMENT ET A LA CONDUITE DE PROJET.....	42
3. ANALYSES ENVISAGEES .....	43
<b>CHAPITRE 3 : RESULTATS ET INTERPRETATIONS</b> .....	<b>44</b>
1. QUESTIONNAIRE N°1 : ÉLEVES EN COURS DE FORMATION .....	44
A. PROFIL DES ELEVES.....	44
B. ANALYSE DES DONNEES .....	45
2. QUESTIONNAIRE N°2 : ANCIENS ELEVES .....	49
A. PROFIL DES ANCIENS ELEVES .....	49
A. ANALYSE DES DONNEES .....	50
3. QUESTIONNAIRE N°3 : ENSEIGNANTS .....	52
A. PROFIL DES ENSEIGNANTS .....	52
B. ANALYSE DES DONNEES .....	54

4.	QUESTIONNAIRE N°4 : EVALUATION DE LA FORMATION AU MANAGEMENT DE PROJET.....	60
A.	PROFIL DES ELEVES.....	60
B.	PRESENTATION DE L'EVALUATION .....	60
C.	ANALYSE DES DONNEES.....	61
<b>TROISIEME PARTIE.....</b>		<b>67</b>
<b>CHAPITRE 1 : MISE EN ŒUVRE D'UNE DEMARCHE DE FORMATION AU MANAGEMENT DE PROJET .....</b>		<b>67</b>
1.	CONSTITUTION DE L'EQUIPE ET ORIENTATION .....	69
2.	LE CARNET DE BORD ET LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE.....	71
3.	LE CADRAGE DU PROJET .....	72
4.	L'ANALYSE DU CONTEXTE ET DES PARTIES PRENANTES .....	73
5.	LA MATRICE DES OBJECTIFS.....	74
6.	PLANIFICATION DES ETAPES CLES .....	75
7.	CAHIER DES CHARGES.....	76
8.	PLANIFICATION DETAILLEE .....	77
9.	MISE EN OEUVRE DU PROJET .....	81
10.	CLOTURE DU PROJET : EVALUATION ET ANALYSE.....	82
<b>CHAPITRE 2 : PERSPECTIVES D'EVOLUTION .....</b>		<b>83</b>
1.	METTRE EN ŒUVRE UNE DEMARCHE DIDACTIQUE DE FORMALISATION DES SAVOIR-ETRE .....	83
2.	INSTITUTIONNALISER LE ROLE DE COORDONNATEUR DE FORMATION .....	87
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>90</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>92</b>
1.	QUESTIONNAIRE N°1 (ELEVES) .....	93
2.	QUESTIONNAIRE N°2 (ANCIENS ELEVES) .....	97
3.	QUESTIONNAIRE N°3 (ENSEIGNANTS).....	99
4.	META-TEST (CONSTITUTION DES EQUIPES).....	104
5.	PROFIL PERSONNEL (DIAGRAMME).....	105
6.	ARTICLE A PARAITRE DANS LA REVUE CNDP ECONOMIE ET MANAGEMENT (EBAUCHE).....	106
7.	LE SAVOIR-ETRE MIS EN AVANT DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNOLOGIQUE VIA LA DEMARCHE DE MANAGEMENT DE PROJET .....	108
8.	COMMUNICATION INTER ACADEMIQUE AU SUJET DE L'EXPERIMENTATION .....	111
<b>TABLES DES MATIERES.....</b>		<b>112</b>
<b>RESUME .....</b>		<b>114</b>

## RÉSUMÉ

### Le professeur de pratique pivot d'une démarche pédagogique de projet

La première partie de ce mémoire présente l'évolution de la formation professionnelle et technologique en France. Les notions de compétences et d'élève compétent sont ensuite définies en distinguant Quotient intellectuel et Capital émotionnel. Le concept et la démarche de projet sont présentés et illustrés par les différents dispositifs présents dans les lycées hôteliers. La deuxième partie tente de répondre aux deux hypothèses exprimées : « Le professeur des disciplines technologiques et professionnelles a un rôle fédérateur dans les démarches pédagogiques de projet » et « Former les élèves à une démarche de management et conduite de projet contribue au développement des compétences émotionnelles de ces derniers ». Les résultats des différentes enquêtes sont présentés et commentés. La troisième partie présente la mise en œuvre d'une démarche de formation au management de projet auprès d'un groupe d'élèves et donne des préconisations relatives au développement des compétences émotionnelles.

**MOTS CLÉS :** Pédagogie de projet, lycée professionnel, lycée technologique, professeur de pratique, disciplines professionnelles, disciplines technologiques, hôtellerie-restauration, PPCP, épreuve de projet, Capital émotionnel, compétences émotionnelles, élève compétent.

## ABSTRACT

### The vocational teacher pivot of a project-based teaching

The first part of this report presents the evolution of vocational and technological training in France. The notions of skills and competent pupil are then defined by distinguishing emotional Intelligence and IQ. The concept and the project approach are then presented and illustrated by the various schemes in the catering schools. The second part tries to answer both hypotheses: "the teacher of the technological and professional courses has a federative role in the project-based teaching" and " To train student in an approach of management and project management contributes to the development of their emotional skills". The results of the various questionnaires are presented and commented. The third part presents the implementation of an approach of training to the project management with a group of student and give recommendations related to the development of emotional skills.

**KEY WORDS :** Project-based teaching, vocational school, technological school, vocational teacher, professional courses, technological courses, catering, emotional Capital, emotional skills, competent student.