

Université de Lyon

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

École Doctorale EPIC

ED 485 – Éducation- Psychologie- Information et Communication

Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR

Année 2013

Formation professionnelle et marché du travail

**Étude exploratoire des interactions entre compétences scolaires et attentes
du secteur de la restauration (technologie culinaire) à partir des
représentations des acteurs**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Dirigée par le Professeur Jean-Claude REGNIER

Présentée et soutenue publiquement le 17/10/2013

Par

Zoualfakar Jammoul

Devant du Jury

Mme. Line Numa-Bocage, Professeur des Universités, Université d'Evry-Val-D'Essonne, Evry

M. René Regaudiat, Chef de travaux, Lycée professionnel Hélène Boucher, Vénissieux

M. Jean-Claude Régnier, Professeur des Universités, Université Lyon 2, Lyon

M. Marc Weisser, Professeur des Universités, Université Haute-Alsace, Mulhouse

TABLE DES MATIERES

<i>Résumé</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Remerciements</i>	10
<i>Introduction</i>	12
<i>PARTIE 1 : La formation professionnelle initiale et le marché du travail. Le cas spécifique «hôtellerie-restauration»</i>	18
1. Quelques repères historiques sur la formation professionnelle en France	19
1.1. Les débuts de l'apprentissage en France au Moyen-âge.....	19
1.2. Tentatives de relance de la formation professionnelle au 19 ^{ème} siècle.....	22
1.3. L'enseignement professionnel au XX ^e siècle :	26
1.4. Conclusion	34
2. Le secteur « hôtellerie-restauration » en France	35
2.1. Délimitation succincte du secteur.....	35
2.2. La taille du secteur « hôtellerie-restauration » en France et Rhône-Alpes	35
2.3. Les différents types de restauration.....	36
2.3.1. La restauration commerciale.....	36
2.3.2. La restauration rapide	36
2.3.3. La restauration collective.....	36
2.4. Un secteur considéré comme créateur d'emploi	37
2.5. Les raisons d'un manque de main-d'œuvre dans ce secteur	38
2.5.1. La pénurie de main d'œuvre dans l'hôtellerie-restauration	38
2.5.2. La durée du temps de travail	38
2.5.3. La pénibilité des horaires	38
2.5.4. Les types de contrats.....	39
2.5.5. La rémunération.....	40
2.6. Les qualifications professionnelles	40
2.7. Représentations de la profession dans la société française	41
2.8. Conclusion	42
3. Quelques repères sur la formation professionnelle initiale	43
3.1. Retour sur les objectifs de la formation en général	43
3.2. Le cas du dispositif de la formation initiale professionnelle.	44
3.3. Les diplômes professionnels préparés.....	46
3.3.1. Le certificat d'aptitude professionnelle – CAP.....	46

3.3.2.	Le brevet d'études professionnelles – BEP	46
3.3.3.	Le baccalauréat professionnel.....	46
3.4.	Les acteurs de la formation professionnelle en France	52
3.4.1.	Le rôle de l'État	52
3.4.2.	Le rôle des régions.....	52
3.4.3.	Le rôle du milieu professionnel	52
3.5.	Les jeunes dans la section «restauration»	53
3.5.1.	Les effectifs scolaires	53
3.5.2.	L'insertion des jeunes diplômés dans la vie professionnelle	53
3.6.	Conclusion.....	54
<i>PARTIE 2 : Processus et facteurs en jeu dans l'apprentissage professionnel</i>		<i>55</i>
1.	<i>L'apprentissage professionnel par compétence</i>	<i>56</i>
1.1.	La distinction entre les concepts de compétence et de qualification	57
1.2.	Les modèles de qualification.....	62
1.2.1.	Premier modèle de qualification selon Oiry	62
1.2.2.	La parcellisation du travail	63
1.2.3.	Deuxième modèle de qualification selon Oiry.....	64
1.2.4.	Troisième modèle de qualification de Oiry	64
1.3.	Les démarches d'apprentissage par résolution de problème.....	65
1.3.1.	La démarche proposée par Guy Le Boterf	65
1.3.2.	La démarche proposée de G. Meyer et M.N Simonard.....	66
1.3.3.	Les démarches proposées par les formateurs de l'IUFM de Rouen.....	66
1.3.3.1.	L'étape de découverte.....	67
1.3.3.2.	L'étape d'analyse	68
1.3.3.3.	L'étape de résolution des problèmes	68
1.3.4.	Autour de la notion de situation problème	69
1.3.4.1.	Que peut-on comprendre par situation- problème ?	70
1.3.4.2.	Les caractéristiques de la situation- problème	74
1.3.5.	Autour de la question de la résolution de problème	76
1.3.5.1.	Les procédures pour résoudre un problème	76
1.3.6.	L'évaluation dans les démarches d'apprentissage	81
1.3.6.1.	Retour sur la question des objectifs de l'évaluation.....	81
1.3.6.2.	L'évaluation diagnostique.....	83
1.3.6.3.	L'évaluation formative.....	84
1.3.6.4.	L'auto-évaluation.....	85
1.3.6.5.	L'évaluation sommative.....	86
1.4.	Conclusion.....	86
2.	<i>Place et rôle du stage au cours de l'apprentissage professionnel</i>	<i>87</i>
2.1.	Que peut-on entendre par stage dans le cadre de la formation professionnelle ? ...	87
2.2.	Quels sont les types de stage ?	88
2.3.	Les objectifs du stage :	88

2.4.	Une durée du stage variable selon les cycles	90
2.5.	Un stage géré par une convention	91
2.5.1.	Les engagements contractuels de l'apprenant vis-à-vis de l'entreprise	92
2.5.2.	L'entreprise vis-à-vis de l'étudiant «stagiaire»:.....	92
2.5.3.	Le rôle du tuteur en entreprise	92
2.5.4.	Les quatre positionnements du tuteur de stage :	93
2.5.5.	La place et rôle de l'établissement d'enseignement vis-à-vis de l'élève en relation au stage professionnel	93
2.5.6.	L'entreprise, l'établissement d'enseignement et le stage.....	94
2.5.7.	L'élève vis- à -vis des établissements d'enseignement et du stage.....	94
2.6.	La question de l'évaluation du stage en entreprise.....	94
2.7.	La question du rapport de stage.....	95
2.8.	Conclusion :.....	96
3.	<i>L'orientation scolaire professionnelle en France.....</i>	96
3.1.	Quelques repères historiques de l'orientation scolaire professionnelle en France..	98
3.2.	Quelques autres précisions sur ce qu'est l'orientation scolaire.....	106
3.3.	Quelques repères relatifs aux objectifs de l'orientation scolaire.....	108
3.3.1.	Développer la flexibilité des travailleurs	108
3.3.2.	Favoriser le développement personnel de l'individu	108
3.3.3.	Amener les élèves à se répartir dans les filières de formation existantes.....	109
3.3.4.	Favoriser l'intégration sociale	109
3.4.	Quelques éléments sur le système d'orientation scolaire professionnelle actuelle.	109
3.5.	Les acteurs de l'orientation scolaire	110
3.5.1.	Le conseiller d'orientation psychologue (COP).....	110
3.5.2.	Le centre d'information et d'orientation (CIO)	111
3.5.3.	Les enseignants.....	111
3.5.4.	Les parents.....	111
3.5.5.	Le chef d'établissement scolaire.....	112
3.6.	L'organisation des services d'orientation.....	112
3.6.1.	Les pratiques d'orientation scolaire	113
3.6.2.	La semaine «École-Entreprise»	113
3.6.3.	La décision d'orientation scolaire.....	114
3.6.4.	L'entretien personnalisé d'orientation	114
3.7.	Les facteurs pouvant influencer l'orientation scolaire.....	116
3.7.1.	Les facteurs sociaux.....	116
3.7.1.1.	L'origine sociale des parents	116
3.7.1.2.	La différence de genre (fille/garçon)	117
3.7.2.	Les facteurs économiques.....	118
3.8.	Conclusion	120
4.	<i>Problématique et méthodes de la recherche</i>	121
4.1.	Problématique de la recherche :.....	121
4.1.1.	Essai d'explicitation des trois questions centrales de la recherche	121

4.1.1.1.	Première question : compétences et connaissances -----	121
4.1.1.2.	Deuxième question : formation professionnelle initiale-----	122
4.1.1.3.	Troisième question : orientation, motivation et insertion professionnelle -----	122
4.1.2.	Essai d'explicitation des hypothèses de la recherche.....	122
4.2.	Retour sur des questions méthodologiques de la recherche	123
4.2.1.	Réflexion méthodologique sur la construction des données	124
4.2.1.1.	Construction de données par enquête par questionnaire -----	125
4.2.1.2.	Questionnaire réalisé pour notre enquête : réalisation et passation -----	125
4.2.1.3.	Construction de données par enquête par entretien -----	126
4.2.1.4.	Construction de données par observation directe -----	128
4.2.1.5.	Réalisation de notre observation -----	129
4.2.2.	Quelques repères relatifs au sondage, à l'échantillonnage et à la représentativité de l'échantillon construit.....	130
4.2.3.	Quelques difficultés majeures rencontrées sur le terrain dans la construction des données	133

PARTIE 3 : Traitement, analyse des données, interprétations des résultats et discussion
..... 134

1. Description des variables signalétiques et démographiques caractérisant les individus à partir des échantillons.....
135

1.1. Exploration de la cohérence des réponses apportées à la question sur les raisons de l'intégration dans la filière de formation professionnelle
138

1.1.1.	Qu'est-ce que l'Analyse Statistique Implicative ?.....	138
1.1.2.	Graphique implicatif des variables binaires qui composent la variable V10	140

2. La question des connaissances, des compétences déclarées par le MEN et des attentes du domaine professionnel de la restauration
141

2.1. Première question élémentaire : Les compétences déclarées par le MEN reflètent-elles les attentes des métiers de la restauration ?.....
141

2.1.1.	Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par questionnaire concernant la liste des compétences du référentiel MEN.	142
2.1.2.	Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par entretien concernant la liste des compétences du référentiel MEN.....	145
2.1.2.1.	Entretien avec des élèves -----	145
2.1.2.2.	Entretien auprès des enseignants-----	146

2.2. Deuxième question élémentaire : Les élèves en fin de formation initiale professionnelle réussissent-ils acquérir les compétences déclarées par le MEN ?.....
146

2.3. Troisième question élémentaire : Existe-il des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans ce secteur de travail ?
147

2.3.1.	Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par entretien concernant la question du recrutement de main d'œuvre dans le secteur hôtellerie et restauration	158
2.3.1.1.	Entretien avec des enseignants -----	158
2.3.1.2.	Entretien avec des élèves -----	159

2.4. Quatrième question élémentaire : Quelles sont les caractéristiques que doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier ?	160
2.4.1. Les résultats de la discussion avec le restaurateur au cours du stage d'observation dans l'entreprise.	160
2.4.2. Cinquième question élémentaire : Quel est le type de formation professionnelle le plus adapté au monde du travail ?.....	160
2.5. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la première hypothèse...	162
3. La question des processus d'acquisition des connaissances et compétences par les élèves dans la formation professionnelle initiale	164
3.1. Première question élémentaire relative aux démarches pédagogiques au cours de l'apprentissage.....	164
3.2. Traitement et analyse des données obtenues par l'observation directe au sein de la classe et du terrain de stage : première phase	165
3.2.1. Démarche de l'enseignant.....	165
3.2.2. Démarche du tuteur-restaurateur.....	166
3.2.3. Comparaison des démarches et discussion	167
3.3. Traitement et analyse des données obtenues par l'observation directe au sein de la classe et du terrain de stage : seconde phase.....	168
3.3.1. La grille d'observation affinée.....	168
3.3.2. Traitement et analyse des données issues de la grille d'observation affinée concernant le terrain en TP. Discussion	169
3.3.3. Traitement et analyse des données issues des entretiens concernant le terrain en TP. Discussion	172
3.3.3.1. Entretien avec des enseignants -----	172
3.3.3.2. Entretien avec des élèves -----	173
3.4. Deuxième question élémentaire relative aux programmes scolaires.....	174
3.4.1. Traitement et analyse des données issues des entretiens concernant les programmes scolaires. Discussion	174
3.4.1.1. Entretien avec des enseignants -----	174
3.4.1.2. Entretien avec des élèves -----	175
3.5. Troisième question élémentaire relative à l'évaluation.....	176
3.5.1. Traitement et analyse des données issues de l'observation et des entretiens concernant la question de l'évaluation. Discussion	176
3.5.1.1. Données d'observation d'une situation d'examen -----	176
3.5.1.2. Entretien avec des enseignants -----	177
3.5.1.3. Entretien avec des enseignants et avec les élèves concernant l'évaluation. -----	178
3.6. Quatrième question élémentaire relative au stage scolaire professionnel	178
3.7. Traitement et analyse des données issues du questionnaire, de l'observation, des entretiens concernant la question du stage scolaire professionnel. Discussion.....	178
3.7.1.1. Données issues du questionnaire concernant le stage. -----	178
3.7.1.2. Données issues de l'observation concernant le stage. -----	184

3.7.1.3. Données issues des entretiens avec les enseignants et les élèves concernant le stage. -----185

3.8. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la deuxième hypothèse.. 188

4. *La question de l'orientation scolaire, de la motivation des apprenants et de l'insertion professionnelle dans le domaine de la restauration..... 192*

4.1. Première question élémentaire relative aux facteurs identifiables pouvant avoir un impact sur le choix des élèves 194

4.2. Deuxième question élémentaire relative aux critères identifiables pour orienter les élèves vers cette voie professionnelle 196

4.3. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la troisième hypothèse . 207

Conclusion 209

Bibliographie 216

Sitographie..... 226

Index des figures..... 231

Index des tableaux..... 234

Résumé

La relation entre le système éducatif et le monde de l'entreprise a souvent suscité des questionnements et des remises en cause des uns et des autres et cela depuis le Moyen-âge étant donné que le milieu professionnel évolue plus rapidement en fonction des paramètres économiques, sociaux et culturels que l'éducation scolaire ne peut le faire. Or, les élèves sont au centre de cette tension puisqu'ils poursuivent un apprentissage scolaire dans l'objectif de s'insérer dans la vie professionnelle.

Pour mieux appréhender cette problématique, cette recherche s'est penchée sur l'influence des apprentissages scolaires et sur les besoins des métiers dans la branche de la restauration, filière nommée « technologie culinaire » auprès d'élèves d'un lycée professionnel.

Trois axes de recherche ont été établis : la relation entre les compétences professionnelles déclarées par le Ministère de l'éducation nationale (MEN) et les besoins des métiers de la restauration, le processus d'apprentissage en travaux pratiques (TP) au cours de la formation professionnelle initiale et l'acquisition des compétences par les élèves puis le lien entre l'orientation scolaire et l'insertion dans la vie professionnelle.

Ces trois champs d'investigation ont été menés auprès d'un échantillon composé d'élèves, d'enseignants et de restaurateurs de la région Rhône-Alpes à travers un questionnaire, des observations sur le terrain et des entretiens. L'objectif étant de confronter les avis afin de questionner le processus d'apprentissage permettant une meilleure insertion professionnelle.

Abstract

The relationship between education and the business world has often been questioned and challenged on either part and that since the Middle Ages as the workplace evolves more rapidly taking into consideration the economic, social and cultural parameters of the time than school education can. However, students are at the heart of this interaction as they engage in academic learning with the aim to enter the job market later.

To better understand this problem, this research focused on the interaction between academic learning and the needs of the food industry, particularly the catering branch involving students from a vocational school currently engaged in developing their culinary skills.

Three areas of research have been established: the relationship between the skills required by the MEN and the needs of the catering business, the learning process in workshops during the first stages of training and the acquisition of skills by students and thirdly the interaction between counseling and entering professional life.

These three areas of investigation were conducted with a sample of students, teachers and restaurateurs in the Rhône-Alpes region through a questionnaire, field observations and interviews. The objective was to compare the opinions questioning the learning process for better employability.

Remerciements

Je souhaite exprimer toute ma plus vive gratitude à Monsieur Jean- Claude Régnier, Professeur des Universités à la Faculté des Sciences de l'Education à Lyon 2, qui accepté de me suivre pendant ces cinq années avec patience, disponibilité et bienveillance, dont il a su me témoigner tout au long de ma recherche doctorale. Je le remercie infiniment.

Je remercie tout particulièrement Monsieur MARC WIESSER, Professeur des Universités à l'Université de Haute- Alsace à Mulhouse, qui m'a accueilli en France en 2007 pour diriger mon mémoire de Master2 et qui me fait l'honneur d'être rapporteur et membre du jury de ma thèse.

Mes remerciements vont également à Madame Line Numa-Bocage, Professeur des Universités à l'Université d'Evry- Val d'Essonne, qui a eu la gentillesse d'accepter d'être rapporteur et membre du jury de thèse.

Je remercie également Monsieur René Regaudiat, chef des travaux du lycée professionnel d'Hélène Boucher, d'avoir accepté de participer au jury de soutenance de ma thèse et je tiens à lui dire toute ma sympathie et toute ma reconnaissance pour sa précieuse aide administrative tout au long de mon stage.

Je tiens également à remercier toute l'équipe pédagogique du lycée professionnel d'Hélène Boucher à Vénissieux ainsi que les élèves pour leur accueil chaleureux tout au long de mon année de stage, leur disponibilité et leur bonne humeur. Un grand merci pour Monsieur Christophe Lethenet qui a piloté mon stage sur le terrain et qui m'a fait découvrir la gastronomie française et ses douceurs ! A Monsieur Philippe Martin et sa femme, mes remerciements chaleureux pour m'avoir accepté au sein de leur restaurant.

Je remercie aussi toute l'équipe de l'école doctorale EPIC et surtout Monsieur André Robert, Christian Buty et Nadja Régnier ainsi que l'équipe administrative et pédagogique du laboratoire ICAR.

Pour ses encouragements et les nombreux moments de distractions, je tiens à remercier Anne qui a aussi accepté la tâche redoutable de chercher à travers ces pages les coquilles orthographiques ou grammaticales et de mettre de l'ordre dans les points et les virgules ! Un clin d'œil à ma lectrice ainsi qu'à ses enfants, Guillaume et Matthieu, pour les parties de fou rire...

Pour toute sa patience et sa gentillesse, je remercie Monsieur Bernard Durtel pour avoir consacré beaucoup de temps à la lecture et à la correction du mémoire.

Mes pensées vont aussi vers Monsieur Eric Leroux pour avoir « éclairer les idées » !

Remerciements chaleureux et toute mon amitié à tous mes ami(e)s qui m'ont soutenu au cours de ces années : Hussein Sabra et Suzanne El-Hage, Diane Diaz, Nadia Boussad. Amitiés sincères à mes amis : Fadi, Dima et Hala Khalil, Abo Lila, Sommar et Hassan, Nadia El Eter, Mahdy Layla Mahmoud, Abir Ahmad, Meriam Belhaddioui, Abd Al Azize et sa famille, Hassan et sa famille.

Mes pensées vont également à ma famille : Noawrs et Nouhad, Baraa et Abou Hassan, Brodence et Abou Chahde, Kinana et Abou Chams et leurs enfants.

Je tiens surtout à remercier mes parents, Ahmad Jammoul et Halima Dayoub, qui ont su m'encourager dans la poursuite de mes études et dans la réalisation d'un rêve d'enfant: celui d'étudier en France.

Mes pensées vont aussi à mes cousins Rami et Mohannad Dayoub et à mes nombreux amis qui nous ont quittés ainsi qu'au peuple syrien qui souffre.

Une pensée toute particulière pour mon frère **SNDIBAD** à qui je dédie ces pages.

Introduction

La révolution industrielle, qui a balayé l'Europe au XVIII^e siècle, a conduit à une série de changements radicaux qui ont impacté tous les aspects des systèmes sociaux, économiques, politiques ainsi que l'éducation et la formation au niveau européen puis mondial.

Le siècle passé a connu aussi un grand nombre d'événements sociaux, de crises économiques et politiques, de révolutions scientifiques et d'inventions qui demeurent d'actualité et qui changent en permanence le visage du monde tant au niveau culturel, social, éducatif et économique qu'industriel. Ces changements ont non seulement eu un impact sur nos façons de vivre mais ils posent de façon aigüe la question du maintien de la qualification associée à l'évolution permanente des métiers. Les nouvelles inventions ont conduit à une série de changements qui ont affecté l'individu, la société, l'économie, les systèmes de production et les systèmes d'apprentissage associées. Il en a résulté l'émergence d'un réseau de nouvelles industries connexes. Ceci interroge les responsables des systèmes d'apprentissage sur le développement et/ou l'évolution de nouveaux dispositifs pédagogiques pour répondre aux besoins de qualification de ces nouvelles industries. Cela nous montre les liens interactifs entre les différents secteurs de notre société.

La question qui se pose est la suivante :

Est-ce le système industriel ou le système éducatif qui pilote l'évolution de la société ? Rien ne permet de mettre en avant un choix plutôt qu'un autre. Les deux systèmes s'influencent et interagissent réciproquement entre eux et sur le développement de notre société.

Nous vivons donc dans un monde qui est en perpétuelle mutation, en particulier dans les domaines économiques et industriels, où l'on voit tous les jours l'émergence d'un grand nombre de nouveaux métiers en même temps que disparaissent d'autres professions. L'impact de ce phénomène peut être notamment la croissance du chômage pour une partie de la population et les besoins de nouvelles professions en main d'œuvre qualifiée.

Nous voyons ici, le rôle du système d'enseignement, d'apprentissage et de formation qui doit suivre le rythme de ces changements pour répondre aux besoins des différentes professions en main-d'œuvre qualifiée en coopération avec les responsables des entreprises.

Les systèmes éducatifs entraînent entre autre des processus d'évolution et de changement, surtout au niveau de la recherche scientifique dans les universités et centres de recherche qui sont l'une des locomotives principales du développement dans tous les pays. Un

grand nombre des inventions et des innovations sont nées de ces institutions scientifiques, et parfois nous voyons que ces inventions sont le fruit de la coopération entre les universités, les centres de recherche et les entreprises. De nombreux centres de recherche ont besoin aujourd'hui de fonds pour conduire leurs projets car les gouvernements ne sont plus en mesure de financer seuls l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la recherche scientifique. C'est pourquoi nous voyons aujourd'hui un bon nombre d'établissements scolaires, universitaires et de centres de recherche ouvrir leurs portes aux secteurs privés. Par ailleurs, nous remarquons que les entreprises sont à la recherche d'une part d'une augmentation de la productivité et d'autre part d'innovation et de développement de produits et services nouveaux pour accroître leur compétitivité. C'est une des raisons pour lesquelles les entreprises lient des relations de coopération avec les universités et les centres de recherche scientifique.

Les entreprises ont besoin de main-d'œuvre qualifiée dans tous leurs processus de production. Cette main-d'œuvre qualifiée provient des établissements scolaires généraux et professionnels, des centres d'apprentissage et de formation et des universités. Pour ces raisons, il nous semble que la coopération entre les écoles, les centres d'apprentissage et de formation, les universités et les entreprises devrait constituer un élément clé dans le processus d'organisation et de planification du système éducatif et d'apprentissage dans l'enseignement scolaire général, professionnel et universitaire.

Cette relation interactive et de réciprocité entre le monde professionnel et le monde de la formation constitue l'idée de base de cette recherche. Qu'ils soient citoyens, entrepreneurs, économistes, chercheurs, enseignants, responsables politiques, tous reconnaissent la nécessité d'un système éducatif apte à relever les défis de ces différents événements et changements propres à notre société. Cependant, certaines critiques soulignent l'incapacité du système éducatif à accompagner ces mutations et à former les travailleurs qualifiés dont nos sociétés ont besoin. Cela nous amène à envisager les questions suivantes :

- 1- Le système éducatif actuel est-il suffisamment souple pour suivre le rythme des changements sociaux et économiques, qui se produisent dans la société ?
- 2- Y a-t-il une coopération efficace entre le système éducatif et d'autres secteurs de la société «économique, industriels, services...» ?
- 3- Quels sont les motifs d'une collaboration renforcée entre le monde de la formation le monde professionnel ?
- 4- Comment devons-nous organiser et planifier le système de formation et d'apprentissage ?

5- Quels sont les moyens et les méthodes que nous devons mobiliser pour atteindre les objectifs de formation ?

6- Le système éducatif classique a-t-il la capacité à répondre aux besoins du marché du travail ?

7- Comment pouvons-nous planifier ce système et en vérifier son efficacité sur le terrain ?

Nous observons que de nombreuses théories sont proposées par les chercheurs et les spécialistes pour développer le système éducatif afin de répondre le mieux possible aux besoins du marché du travail en main d'œuvre qualifiée. Dans un système de globalisation économique et de changements sociaux, le rapprochement entre l'enseignement secondaire (le lycée d'enseignement général et technologique, le lycée professionnel, le lycée des métiers) et le marché du travail est inévitable pour assurer le développement d'une société donnée.

Cette recherche porte sur la relation entre la formation professionnelle initiale et le marché du travail en posant la question suivante : l'apprentissage en travaux pratiques (TP) au cours de la formation professionnelle initiale prend-il en considération le développement de la compétence professionnelle des élèves en accord avec les besoins des professions ?

Nous allons traiter cette question en mettant l'accent sur l'apprentissage professionnel dans un lycée hôtellerie-restauration et plus spécifiquement sur la matière «technologie culinaire». Répondre à cette question est complexe car il faut tenir compte de tous les facteurs qui ont un impact sur les processus d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur du lycée professionnel. Nous abordons cette question en fonction des trois interrogations ci-dessous:

1- Les compétences déclarées par le Ministère de l'Éducation Nationale répondent-elles aux besoins du métier ?

2- À la fin de leur formation initiale, les élèves réussissent-ils à acquérir ces compétences ?

3- Les compétences exercées sur le terrain au cours des TP répondent-elles aux besoins du métier ?

4- Quel est l'impact de la motivation sur l'insertion professionnelle dans l'avenir ?

Pour répondre à ces questions, cette recherche inclut trois parties :

Dans la première partie, nous abordons l'histoire de la formation professionnelle en France, l'importance du secteur «hôtellerie-restauration» dans l'économie française et l'objectif de la formation professionnelle initiale.

La deuxième partie aborde les démarches d'apprentissage, axées sur le concept de compétence plutôt que sur le concept de qualification, les méthodes d'évaluation au cours de l'apprentissage, l'importance du stage au cours de la formation et l'orientation scolaire.

À la sortie de la discussion théorique, nous avons construit la problématique, les hypothèses de notre recherche et choisi les méthodes pour construire les données. Nous avons mobilisé trois méthodes pour construire les données qui nous permettent de traiter la problématique de cette recherche :

1- Un stage d'observation dans un lycée professionnel «hôtellerie-restauration» pendant une année scolaire et un stage d'observation, en entreprise, pendant une semaine avec un stagiaire.

2- Un questionnaire distribué auprès des élèves, enseignants et restaurateurs.

3- Un entretien avec les élèves observés et leurs enseignants.

La troisième partie de cette recherche est consacrée à la discussion des résultats obtenus par les méthodes ci-dessus. Nous avons utilisé les logiciels SPSS et SPAD ainsi que l'analyse manuelle pour traiter les données construites afin de répondre à la question centrale de cette recherche.

Suite à l'analyse effectuée, nous observons qu'il existe une différence significative entre les réponses de nos publics « restaurateurs, enseignants, élèves » sur les questions posées. Par ailleurs, nous observons que les compétences déclarées par le MEN ne répondent pas parfaitement aux attentes du métier ciblé dans notre recherche. La majorité des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » témoignent de diverses difficultés sur le terrain malgré une démarche de l'apprentissage au sein du «TP» axée sur la gestion et la réflexion des enseignants et la répétition par les élèves. En outre, nous observons que la motivation a un impact notable sur l'insertion des élèves dans la vie active puisque 18,3 % des élèves veulent changer de type de formation, 29,8 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel après l'obtention du diplôme. 36,5 % des élèves vont travailler quelques années dans ce domaine professionnel pour changer de voie professionnelle plus tard.

La question qui se pose est de savoir pourquoi nous nous intéressons à ces thématiques et quels sont les éléments qui nous conduisent à traiter cette problématique dans le cadre d'une recherche doctorale en Science de l'éducation.

L'origine de cette recherche

Elle est liée à notre spécialité universitaire en Syrie qui concerne la planification des programmes scolaires, à notre expérience personnelle en tant que travailleur saisonnier dans le

domaine de la restauration en Syrie. Et, à partir de mes expériences personnelles et professionnelles dans ce domaine, en Syrie, il ressort une série de constats :

1- La majorité des élèves semble préférer le lycée d'enseignement général.

2- Les élèves entrent au lycée professionnel parce que leurs résultats scolaires, c'est-à-dire leur diplôme syrien obtenu à la fin du collège, ne leur permettent pas de suivre les cours au lycée général. Mais, ils quittent aussi souvent le lycée professionnel pour suivre les cours au lycée d'enseignement général privé en vue d'obtenir le diplôme qui leur permet de continuer leurs études à l'université.

3- Les personnes qui ont un diplôme du lycée professionnel ne trouvent pas de travail parce que généralement les patrons préfèrent les travailleurs issus du lycée général : ils pensent que les compétences des diplômés du lycée général sont meilleures que celles du lycée professionnel.

4- Par rapport aux diplômés du baccalauréat général, ceux du baccalauréat professionnel ne sont pas perçus de manière positive parce que ce diplôme ne leur permet pas de continuer leurs études universitaires pour d'obtenir «un bon emploi» selon les références sociales et culturelles de la société syrienne.

5- Les employeurs déclarent toujours que les compétences des diplômés issus du baccalauréat professionnel ne sont pas assez développées pour exercer un métier.

6- Les personnels de direction et les enseignants des lycées professionnels déclarent toujours que le budget n'est pas suffisant pour construire des laboratoires, qu'ils manquent de matériels et de matériaux pour effectuer les expériences et les activités pratiques en TP.

7- Il existe un écart entre les compétences des diplômés qui possèdent le baccalauréat professionnel et les besoins sur le marché du travail. La formation n'est pas adaptée aux bassins d'emploi et aux besoins de l'industrie et du commerce.

8- Les élèves déclarent que les programmes dans les lycées professionnels ne leur permettent pas de suivre le stage dans une entreprise ou une usine en fonction de leur spécialité. Un problème se pose : celui du tutorat et de l'encadrement.

9- L'évaluation repose sur une évaluation des savoirs scolaires et non pas sur les compétences acquises.

10- Selon les sources que nous avons consultées, il apparaît que le domaine «hôtellerie-restauration» souffre de manque de main d'œuvre. En Syrie, selon les chiffres de Ministère du Tourisme, le manque de travailleurs qualifiés dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration est estimé à 143 000 individus, d'ici à 2014. (National Academic Reference

Standards for Tourism: (2011). Repéré le 15, 07, 2011, à <http://www.albaath-univ.edu.sy/NARS/1/15.pdf>)

En France : Pôle-emploi a effectué une étude sur les besoins en main d'œuvre dans la région Rhône-Alpes pour l'année 2010. Il s'avère que 28 865 projets d'emploi concernent le secteur de l'hôtellerie et de la restauration et constituent le premier secteur d'activité sollicité par les entreprises dans cette région. (Pôle emploi Rhône-Alpes : Point sur l'enquête Besoins en Main d'Œuvre et l'emploi salarié en région, (le 11 avril 2011,) repéré le 19,07, 2011, à http://www.pole-emploi.fr/file/mmelement/pj/45/61/6f/db/cp110411_bmo_es62639.pdf).

Telles sont les raisons qui nous ont amené à étudier la relation entre la formation professionnelle initiale et le marché du travail et à choisir le secteur «hôtellerie-restauration» pour effectuer cette recherche.

PARTIE 1 : La formation professionnelle initiale et le marché du travail. Le cas spécifique «hôtellerie-restauration»

Cette partie comprend trois chapitres :

Le chapitre I est consacré à l'étude de l'évolution historique de l'apprentissage professionnel du Moyen-âge jusqu'à nos jours. Cette approche chronologique montre que l'apprentissage a été pris en charge dès son essor par le milieu professionnel uniquement en vue de suivre le développement industriel pour répondre aux besoins des métiers et qu'il a été repris en charge par l'État par la suite afin de répondre aux besoins des professionnels, de la société et des individus. Dès l'époque moderne, la coopération entre les institutions et le secteur privé, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle, a été instaurée afin de coordonner les actions éducatives en liaison avec le domaine professionnel.

Le chapitre II est consacré à montrer le poids du secteur hôtellerie-restauration dans l'économie française au niveau national et régional, son rôle dans la création d'emplois et la difficulté à recruter de la main-d'œuvre qualifiée.

Le chapitre III porte sur la formation professionnelle initiale où nous avons identifié les objectifs fondamentaux de cette formation, les diplômes préparés ainsi que le rôle de l'État et du monde professionnel dans l'organisation, le financement et la mise en œuvre de l'apprentissage professionnel dans le secteur «hôtellerie-restauration».

1. Quelques repères historiques sur la formation professionnelle en France

La formation professionnelle, en France, comme dans de nombreux pays a connu beaucoup de changements depuis son origine. Se référer à l'évolution historique du système de formation, des programmes et des lois offre une vision globale des diverses problématiques de la formation professionnelle afin de mieux comprendre la situation actuelle. Saisir les modifications, les raisons des changements, les répercussions sur le développement du système éducatif, productif, économique et de la société, analyser les résultats de chaque nouvelle mise en œuvre d'un programme permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées au sein des projets visant à améliorer les programmes de formation. Pour rendre compte de l'histoire de la formation professionnelle, en France, il convient de se référer à l'évolution de la société, aux lois, aux événements historiques qui sont à l'origine des différentes mutations de la formation professionnelle.

1.1. Les débuts de l'apprentissage en France au Moyen-âge.

La notion d'apprentissage apparaît à partir du 10^{ème} siècle avec l'essor des techniques, le développement urbain et l'essor démographique. L'émergence des villes va permettre aux bourgeois d'affirmer leur autonomie dans le domaine politique, économique et social en créant les communautés de métiers regroupant des artisans de même métier qui devaient respecter les règles édictées. La notion de communauté de métiers disparaîtra au XVIII^{ème} siècle pour laisser place à l'appellation de corporation. Ces communautés étaient des associations obligatoires placées sous le contrôle d'une personne juridique ou de jurés, dans une juridiction territoriale définie, veillant au respect des lois et au sein desquelles les artisans devaient prêter serment. Elles étaient appelées les communautés jurées par opposition aux «communautés réglées» gérées par l'autorité royale sans obligation de serment et aux «communautés libres» où les individus pouvaient exercer sans aucun apprentissage et règlement. Les communautés de métiers jurés constituaient le plus large ensemble. Ces groupements professionnels édictaient des règles techniques pour protéger les membres de la concurrence, pour limiter l'accès au métier (conditions de l'apprentissage, salaire) et ainsi réguler l'équilibre économique de la profession.

L'apprentissage d'un métier passait par l'entrée dans une communauté de métier, trois échelons hiérarchiques de la profession devaient être franchis pour sanctionner l'acquisition des compétences : l'apprenti, le compagnon (accès au compagnonnage) et le maître (accès à la

maîtrise). En moyenne, dix ans étaient nécessaires pour la formation professionnelle, (Ancien-Régime, (S.D) repéré le 13, 03, 2009, à Wikipedia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Corporation_Ancien_R%C3%A9gime.

L'apprentissage commence vers l'âge de 12 ans et dure 5 à 6 ans jusqu'à 12 années selon les spécialités. L'apprenti est logé chez le maître qui se charge de son éducation et de sa formation professionnelle, il a un rôle d'éducateur et de formateur. Un contrat entre la famille et le maître est signé chez un notaire pour attester de l'engagement de l'apprenti et fixer les modalités de la prise en charge. Il reçoit un enseignement théorique, doit prêter serment après sa réussite. Cet apprenti deviendra compagnon pour une durée minimum de 3 ans. Vers ses 20 ans, il devra présenter un chef d'œuvre et payer ses droits d'admission à la communauté de métier. Ce statut lui permet de toucher un salaire pour son temps de travail, non pour la pièce réalisée, ainsi que d'être embauché par un maître. L'accès au rang de maître est possible si une place est vacante dans la profession et avec l'accord du maître. Devenir maître consiste à réaliser une œuvre, seul, qui peut être vendue, prouvant la maîtrise du savoir-faire devant ses pairs. Il lui est possible de racheter son métier auprès d'un maître quittant la communauté lui permettant ainsi d'avoir déjà un emplacement, les outils et une clientèle. Le maître a le droit d'être rémunéré en fonction de son ouvrage. (CAMBON & BUTOR, 1994) & (ANDRE, s.d, repéré le 17,04,2009).

À l'origine, l'apprentissage concernait les enfants de condition sociale modeste. Avec le temps, l'importance de la famille, l'argent et l'exigence d'un chef d'œuvre onéreux sont devenus des critères de sélection pour accéder à la formation professionnelle. Au Moyen-âge, les écoles étaient inexistantes et la formation passait par les communautés de métier qui contrôlaient l'accès à la profession. Le savoir professionnel était considéré comme une propriété à cacher, à voler ou à acheter. Paradoxalement, la base de l'apprentissage reposait sur une rétention du savoir. Cette «pédagogie de la privation» selon MOREAU (2002), consistait à éloigner l'apprenti des savoirs et savoir-faire. Trois étapes régissaient l'apprentissage :

- 1^{ère} étape : le travail domestique et les servitudes pour apprendre le respect de la hiérarchie ;
- 2^{ème} étape : le travail auxiliaire de rangement de l'atelier et de nettoyage ;
- 3^{ème} étape : les travaux de production périphérique où l'apprenti «volait» avec ses yeux le savoir et le savoir-faire. (MOREAU, 2002).

Néanmoins, l'accès à la formation professionnelle a permis de relancer le débat entre l'éducation et la formation. Depuis Platon, l'éducation relève de la culture et appartient à un

domaine noble par opposition à la formation professionnelle. Le Moyen-âge en ce sens a battu en brèche cette conception mais à la Renaissance, celle-ci va resurgir. Deux courants vont s'opposer : l'Humanisme d'une part qui fait une distinction entre l'éducation pour la formation de la personne et la formation pour le métier, la Réforme d'autre part, qui valorise l'activité professionnelle et contribue à la promotion sociale. On peut dire que déjà la formation professionnelle souffre d'un préjugé négatif que l'on retrouve de nos jours si l'on considère les moyens scolaires et le niveau social des élèves orientés dans les filières professionnelles. (CAMBON & BUTOR, 1994).

Le système d'apprentissage au sein des corporations, qui protègent le savoir-faire hérité des siècles passés, va perdurer jusqu'au XVII^e siècle où des contrats de louage vont faire leur apparition. Ces contrats ont permis le développement un apprentissage en parallèle du système des corporations or les alloués n'avaient pas un accès direct au savoir-faire et donc ne pouvaient pas faire œuvre de transmission, seuls les fils de maîtres avaient un accès privilégié. (MOREAU, 2002). Cette volonté de protectionnisme du savoir-faire par les communautés va mettre en danger le système de corporation et avec la révolution s'amorce une fracture du monopole des corporations. Le système de la formation professionnelle traditionnelle tel qu'il était envisagé va commencer à connaître un déclin car il ne répond plus à l'évolution industrielle qui a besoin de nouvelles qualifications pour l'essor des nouveaux métiers. La révolution industrielle et la doctrine libérale sont en opposition aux corporations qui empêchent la concurrence, l'innovation et le libre échange. Les bases du système corporatif seront abolies par l'Édit de février 1776, le décret d'Allarde du 17 mars 1791, puis interdites par la loi Chapelier du 17 juin 1791 faisant passer les modèles et les savoir-faire dans le domaine public. Cependant, la Révolution n'a pas su non plus former des ouvriers qualifiés. La dégradation de l'apprentissage et de la transmission des savoirs et savoir-faire est liée à un manque de perspectives face à la transformation du monde ouvrier. La société de production a un besoin réel d'ouvriers, en forte quantité et peu rémunérés par les entreprises, et par ailleurs les familles ont besoin d'argent, ce qui relègue au second plan la problématique de l'apprentissage. Le projet Condorcet, en 1792, a préconisé une formation poursuivie pendant toute la durée de la vie mais il ne sera pas plus appliqué que les autres propositions pour la diffusion de l'instruction.

Ses principaux objectifs étaient :

- l'égalité des chances devant l'instruction ;
- des contenus en lien avec l'évolution des sciences et des techniques ;
- une véritable formation civique des citoyens ;

- une égalité entre les hommes et les femmes ;

Néanmoins, la Révolution a créé en matière de formation professionnelle quelques grandes écoles d'ingénieur (Polytechnique, les Mines, les Ponts et Chaussées) et le Conservatoire National des Arts et Métiers qui deviendra, sous la Restauration, une haute école d'application des connaissances scientifiques, commerciales et industrielles. Les tentatives de relance dans un climat politique instable n'ont pas permis de résultats probants. La problématique de la formation professionnelle est donc posée parce que les découvertes techniques sont déterminantes sur l'organisation du travail, sur les modes de production, sur l'économie et sur l'éducation qui ont à leur tour un impact sur la déqualification des tâches due à l'enseignement traditionnel inadapté aux nouvelles tâches. Une population dite rurale émerge et le patronat veut la contrôler à la fois sur le plan moral et professionnel. La question de l'enseignement est en jeu pour répondre à cette nouvelle évolution de la société.

Il faut attendre la mise en place de l'instruction publique, l'intervention des entreprises et des communes dans tous les systèmes économique, social et industriel durant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle en tant que facteurs importants pour la relance de la formation professionnelle. En fait, pendant tout le XIX^e siècle, la question de la formation professionnelle est inséparable de celle de l'instruction du peuple. (MOREAU, 2002) et (DUBAR, 2004).

1.2. Tentatives de relance de la formation professionnelle au 19^{ème} siècle.

En 1851, la loi du 4 mars instaure le contrôle de l'accès aux formations, introduit la notion de liberté et met en place le contrat d'apprentissage assorti de 2 heures de lecture-écriture-calcul. Ensuite, dans la période 1863-1865, une commission sur l'enseignement professionnel tente de déterminer les moyens de développer cet enseignement. C'est le commencement d'une implication de l'État dans l'enseignement technique qui aboutira en 1870 à la création du Conseil Supérieur de l'enseignement technique chargé notamment de la répartition des subventions de l'État. C'est d'ailleurs à cette époque qu'apparaît le terme «technique», il désigne une «pratique des arts utiles et application des connaissances scientifiques aux différentes branches de l'industrie, de l'agriculture et du commerce». Cet intérêt pour la technique se manifeste par la création des écoles manuelles d'apprentissages en 1880 auxquelles sera rattachée la branche professionnelle des écoles primaires supérieures (EPS) créée en 1829.

Ces écoles sont le reflet d'une volonté de lier la formation et l'emploi pour répondre à l'évolution des nouvelles qualifications requises dans le monde industriel et pour réguler

l'emploi. Il convient de distinguer l'enseignement technique de l'enseignement professionnel. L'enseignement technique s'est inscrit dans la scolarisation dès 1880 avec la création des écoles nationales professionnelles par le Ministère de l'Instruction Publique et des écoles pratiques du commerce et de l'industrie par le Ministère du Commerce et de l'Industrie. En parallèle, l'enseignement professionnel s'est inscrit dans un ensemble plus vaste de la formation professionnelle en prise avec le monde économique. (AGULHON, 2008). Cette distinction est apparue après la Révolution.

Ces développements de la branche technique pendant le XIX^e siècle nous amènent à nous questionner sur la pertinence de ces actions : ont-elles répondu aux besoins des secteurs industriels ou non ?

Trois camps s'opposent quant aux perspectives de la formation professionnelle :

- les patrons sous tutelle du Ministère du Commerce qui veulent une formation purement professionnelle ;
- le Ministère de l'Instruction Publique qui revendique un enseignement technique théorique ;
- les syndicats qui veulent un retour à l'apprentissage traditionnel considérant que l'enseignement scolaire ne prépare pas au métier.

Ces trois points de vue divergents reflètent la difficulté de mettre en place une planification de la formation professionnelle qui réponde aux besoins de chacun et la complexité de lier l'éducation à la formation. Chaque partie a voulu en réalité entreprendre des initiatives individuelles pour répondre à ses besoins.

Le secteur privé confessionnel souvent en partenariat avec le patronat a mis en place des écoles d'enseignement technique et professionnel dès 1859 comprenant 40 heures d'atelier par semaine et 2 heures théoriques par jour comme par exemple les écoles de Jean-Baptiste de la Salle. Or, des obstacles ont entravé les tentatives des associations religieuses pour la diffusion de cours professionnels :

- la difficulté de s'articuler avec la formation initiale,
- l'impossibilité de les suivre pendant le temps de travail,
- l'absence de toute incidence sur l'évolution de la carrière professionnelle.

Le secteur industriel a planifié ses besoins selon les différentes branches. Par exemple, le secteur agricole, précurseur dans le domaine, avait déjà créé en 1822 ses fermes-écoles en toute indépendance de l'Instruction Publique et jusqu'à nos jours l'enseignement agricole n'est pas rattaché à l'Éducation Nationale. Quant au patronat, il a profité du manque de développement de l'apprentissage pour embaucher des enfants sans les payer, cherchant

d'abord le profit. (Loi de 1841 la loi autorisant les enfants à travailler à partir de l'âge de 8 ans). Il faut attendre 1881 avec les lois de Jules Ferry qui rendent la scolarité obligatoire de 6 à 13 ans pour limiter l'exploitation des enfants par le monde industriel. Par ailleurs, il est vrai que le nombre de machines utilisées dans l'industrie française est multiplié par cinq entre 1860 et 1900 et qu'il existe un réel manque d'ouvriers qualifiés d'une part par manque de formation et d'autre part en raison d'une baisse importante de la natalité en France ce qui a poussé les entreprises à recruter des étrangers, des Anglais, des Belges notamment pour répondre à la demande. Dans les années 1860, des grandes entreprises ont construit des écoles de fabrique où les élèves ont partagé leur temps entre les cours d'instruction primaire et les travaux d'atelier sous la conduite d'un contremaître ou d'un vieil ouvrier. Ce type de procédé permettait au patronat de former ses employés en fonction des qualifications requises par les emplois occupés. En fait, le mouvement patronal et les industriels veulent une indépendance, une décentralisation de l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général. Ils souhaitent une formation à faible coût centré sur un métier spécifique qu'ils peuvent superviser et rentabiliser à court terme. C'est ainsi que l'enseignement technique sera confié en 1892 au Ministère du Commerce et reviendra en 1920 au Ministère de l'Éducation Nationale.

Le secteur syndical : les premiers congrès de la 1^{re} Internationale, entre 1864 et 1870, insistent sur l'idée d'un enseignement intégral entre la formation théorique et la formation pratique en vue de produire un ouvrier qui soit à la fois «un travailleur des bras et un travailleur de la tête». La majorité des délégués intervenant sur la question de l'éducation tiennent à l'émancipation de la classe ouvrière en lui donnant la base scolaire nécessaire pour effectuer un choix réfléchi et réduire la main mise du patronat. Ils tiennent également à la formation du métier indépendamment de toute scolarisation qui permet à l'ouvrier de garder son identité socioculturelle et de s'affirmer en fonction de ses compétences professionnelles. Pour soutenir les ouvriers, divers mouvements organisent des cours professionnels pour adultes financés par les bourses du travail à partir des dernières années du XIX^e siècle. La Ligue Française de l'Enseignement est créée en 1866 mais ces cours ne sont pas généralisés et attirent peu d'ouvriers qui préfèrent travailler par obligation financière.

Cette période manifeste également l'emprise des thèses proudhoniennes et marxistes sur le mouvement syndical naissant. (MEN, (n.d.) La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle) & (La Direction de l'Information Légale et Administrative, 2005).

Ces diverses tentatives prouvent la crise de l'apprentissage, le manque d'harmonie entre les différents acteurs et l'incapacité de l'instruction publique face à cet enseignement qui relève de la formation et non pas de l'éducation.

En effet, on observe que «malgré la création de plusieurs écoles professionnelles publiques à la fin de XIX^e siècle, notamment les écoles pratiques de commerces et d'industries, (...) la grande majorité des jeunes fils d'ouvriers et d'artisans continuent à se faire embaucher sans aucune formation professionnelle : en 1906, sur 87 500 jeunes de moins de 21 ans salariés du commerce et d'industrie, 800 000, soit environ neuf sur dix, n'avaient reçu aucun enseignement postérieur à l'instruction primaire». (DUBAR, 2004, p. 12). Cela peut vouloir dire que le nombre des écoles professionnelles n'était pas suffisant pour répondre aux besoins du marché du travail en raison de la révolution industrielle de ce siècle qui avait généré un besoin accru d'ouvriers qualifiés. Par ailleurs, les patrons d'entreprises avaient constaté que les compétences des étudiants issus des écoles professionnelles n'étaient pas suffisantes pour qualifier leurs ouvriers. Ceci explique pourquoi ils n'ont pas demandé le niveau du diplôme professionnel avant d'embaucher ces ouvriers. Enfin, l'orientation scolaire vers les domaines professionnels était probablement très défailante pendant cette période. Ces facteurs peuvent expliquer le manque du nombre d'ouvriers qualifiés au cours de ce siècle.

En France, le patronat et les syndicats n'ayant pu organiser la formation professionnelle de façon efficiente, il ne reste que l'État porter cette démarche. C'est la conclusion que tout le monde tire dès la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e en France. Anthime Corbon qui fut un grand dirigeant de syndicat a déclaré «désormais, il n'y a pas d'autre moyen que l'école pour former les maîtres-ouvriers». Il a rappelé à l'État ses obligations pour contrôler la formation professionnelle. (DUBAR, 2004). Or, l'Instruction Publique considérait à l'époque que l'école laïque, libérale et nationaliste relevait d'un enseignement général supérieur à l'enseignement technique et que l'enseignement technique devait s'adresser à une élite ouvrière sélectionnée pour faire face aux progrès de l'Angleterre et de l'Allemagne dans l'industrie. Cette situation explique le nombre de travailleurs non qualifiés professionnellement et la question de l'apprentissage comme essentielle pour le développement du pays.

Mais la question qui se pose est de savoir si l'État peut contrôler seul l'enseignement professionnel. On constate après un siècle que l'État ne peut pas assumer cette mission sans une collaboration avec les entreprises, les syndicats et les diverses associations nationales et régionales qui ont un rôle important dans son organisation et sa mise en œuvre. Par ailleurs, il

ne faut pas oublier le rôle de chaque région, sous le contrôle de l'État, pour organiser ce type de formation en fonction de ses besoins. Cette situation critique de l'apprentissage professionnel est due à un manque de perspective de la part des autorités qui n'ont pas su évaluer l'importance dans un contexte industriel, économique et social en plein bouleversement. L'apprentissage traditionnel orienté vers des métiers manuels et des compétences spécifiques ne correspondait plus à l'apprentissage de métiers nécessitant des connaissances générales et techniques en raison de l'apparition des machines. Comment alors envisager l'apprentissage de manière à répondre activement aux progrès industriels et aux évolutions des nouvelles qualifications?

Le début du 20^{ème} siècle sera propice à l'édification d'un système d'apprentissage professionnel au sein de l'Instruction publique.

1.3. L'enseignement professionnel au XX^e siècle :

Vers la fin de XIX^e siècle, nous pouvons remarquer une rivalité entre le patronat, les syndicats et l'État pour organiser et contrôler l'enseignement professionnel. Néanmoins, les syndicats et le patronat ont admis le rôle central de l'État pour organiser ce type de formation. La réflexion sur l'enseignement professionnel est lancée et l'AFDET (l'association française pour le développement de l'enseignement technique) est créée en 1902 en tant que relais entre les industriels, l'administration et les écoles. Elle regroupe des patrons, des fonctionnaires et des personnalités. (La Direction de l'Information Légale et Administrative, 2005)

Nous pouvons diviser le 20^{ème} siècle en deux étapes principales, avant et après la deuxième guerre mondiale. À la fin de chaque guerre se reposent toujours les mêmes problèmes : le manque d'ouvriers qualifiés pour reconstruire ce que la guerre a détruit, le chômage puisque beaucoup de soldats, revenus de la guerre, n'ont pas retrouvé de travail et qu'ils ont besoin d'être formés selon les besoins du nouveau marché qui a émergé au cours de cette période. C'est pourquoi on trouve nombre de lois qui essaient de réorganiser la formation professionnelle en fonction des nouveaux besoins et pour s'adapter à la nouvelle réalité. Nous présentons ci-après quelques-unes de ces lois en fonction de leur chronologie d'approbation.

L'intérêt pour la formation est concrétisé par la loi du 24 octobre 1911 qui met en place le 1^{er} diplôme, le CCP (le certificat de capacité professionnelle), pour les jeunes ayant déjà effectué trois années dans l'industrie. En 1919 est créée le CAP reposant sur le schéma suivant : formation, diplôme, emploi. C'est la loi Astier présentée comme la «charte de l'enseignement technique» mais qui ne règle que très partiellement le problème de la

formation professionnelle ouvrière. Elle instaure des cours professionnels obligatoires pour les apprentis de moins de 18 ans et 150 heures de cours théorique et général avec ou sans contrat d'apprentissage pour obtenir une aptitude professionnelle en trois ans. Mais cette loi n'oblige pas les employeurs à embaucher les apprentis. En revanche, en 1925 la loi fixe le montant de la taxe, «0,2 % de la masse salariale» et exonère le patronat de la taxe s'il organise lui-même ou aide les cours privés ou communaux existants dans la formation mise en place. De fait, la réaction du patronat ne tardera pas, il organise la première conférence nationale de l'apprentissage en 1925, pour éviter que la taxe n'aille grossir les recettes budgétaires des communes sans contrepartie. Cette même année est créée la Chambre des Métiers, chargée du contrôle de la formation des apprentis. Puis, le décret du 31 mars 1926 crée le brevet professionnel (BP) pour ceux qui ont suivi pendant deux ans au moins les cours professionnels et de perfectionnement pratique et théorique organisés à l'école publique d'enseignement technique. Ce BP apporte une qualification supérieure par rapport au CAP. La loi sur le contrat d'apprentissage de 1928 qui impose un contrat écrit et signé, oblige les apprentis à être présents aux cours professionnels, lesquels suivent «une formation méthodique et complète assurée par le patron qui doit se comporter en bon père de famille». C'est la première fois que le terme de «formation» apparaît dans le vocabulaire législatif de l'apprentissage. Nous retrouvons ici certains préceptes hérités de l'apprentissage au temps des corporations.

Ce début de siècle marque une volonté de l'État de prendre en charge la formation professionnelle. Les lois rendent compte d'une prise en charge de l'enseignement technique par l'Éducation Nationale mais le contexte politique ne permet pas une optimisation des efforts et les évaluations de ces actions ne sont pas encore sanctionnées positivement par tous. (Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2004 chronologie, 2004).

En fait, la loi Astier a été bien accueillie dans un contexte de reconstruction du pays et devant la forte demande de formation des jeunes. Cette loi permet de regrouper la formation théorique et pratique dans les entreprises et présente à la fois des avantages pour les jeunes et les employeurs :

- les jeunes, qui reçoivent une rémunération, peuvent s'insérer dans milieu de travail.
- les employeurs ont la possibilité de contrôler l'adéquation de la formation reçue.

Mais en fait, ce dispositif aura du mal à prendre, car les communes se sont déclarées «incapables» de gérer ces cours, les employeurs ont contesté l'adaptation des cours aux

qualifications requises des emplois et le taux de réussite au CAP est très faible et décourage les jeunes. Par exemple, en 1929, sur 162 000 élèves qui ont suivi les cours professionnels, 33 000 se sont présentés aux examens, et 9 000 ont réussi seulement. Ce chiffre est monté jusqu'à 26 000 en 1939. Cela signifie que le système de formation professionnelle ne pouvait pas répondre aux besoins du marché du travail au cours de cette période. La formation professionnelle initiale ne prenait en compte que certains métiers traditionnels, et elle était limitée aussi aux petites et moyennes entreprises à l'exception de certaines entreprises qui avaient créé leurs centres de formations professionnelles comme Michelin, Peugeot.

Aussi, la crise de 1929 va stopper les réformes de l'enseignement technique et remettre en cause les projets lancés car inadéquats avec la situation du moment. C'est pourquoi l'État cessera de prendre des mesures législatives visant à rendre l'apprentissage obligatoire et à accélérer la formation des ouvriers. Nous pouvons donc nous demander dans quelle mesure l'absence de politique claire pour la formation professionnelle peut être considérée parmi les facteurs de la crise de 1929. L'État doit-il attendre une crise en vue de travailler sur le développement de l'enseignement professionnel ? Doit-il observer et analyser la réalité du marché de l'emploi et du travail pour élaborer les programmes de formation professionnels en adéquation avec les besoins actuels et futurs afin d'éviter de tomber dans la crise économique et sociale à laquelle il devra faire face ? Quel est le rôle qui doit être tenu par le patronat dans le développement de la formation professionnelle au présent et au futur ?

En fait, les réponses à ces questions sont complexes, mais l'État et le gouvernement doivent travailler continuellement à développer ce modèle d'éducation, en fonction de l'évolution rapide qui se déroule dans nos sociétés et ils ne doivent pas attendre les crises pour réagir. On peut noter qu'à la fin de la première guerre mondiale et jusqu'à la crise de 1929, l'État a tenté de relancer la formation professionnelle pour répondre à une économie libérale, moderne mais aussi stratégique pour le pays. Face à la crise sociale et surtout au chômage des jeunes, les pouvoirs publics devront réaffirmer leur volonté d'investissement non pas pour les seules industries mais aussi pour assurer une classe sociale qualifiée destinée à devenir une élite formée aux nouvelles techniques. En effet, le 10 mars 1937, la Chambre des Métiers se voit confier l'organisation de la formation artisanale et des offices d'orientation sont mis en place au sein de cette même Chambre. Puis, le décret du 19 juin 1937 autorise la création des ateliers-écoles pour un préapprentissage et une initiation professionnelle aux enfants âgés d'au moins 13 ans. Cette démarche repose sur une pédagogie du concret dans l'objectif de rechercher une solution scientifique. Aussi, le 24 mai 1939, un décret-loi concernant la formation et l'orientation professionnelle énonce que les employés âgés de 14 à 17 ans ont le

droit à une éducation professionnelle pratique et qu'ils doivent passer au service d'orientation professionnelle. On voit ici le souci émergeant de la question de l'orientation par rapport à la formation professionnelle envisagée de manière à éviter une déperdition des capacités de chaque apprenti dans un contexte où plane la menace d'une deuxième guerre mondiale. De plus, dans ces décrets, l'État essaie d'obliger les entreprises à prendre les apprentis au sein de leurs établissements pour aller vers une formation en alternance comme c'est le cas en Allemagne mais l'arrivée de la guerre relègue l'apprentissage au stade de la scolarisation. L'inquiétude face à la menace explique sans doute pourquoi l'État devient responsable de la formation professionnelle en créant les CFP (les centres de formation professionnelle) en septembre 1939, chargés en 6 mois de former des ouvriers pour les besoins de l'industrie de l'armement. Mais, ces centres de formation professionnelle ferment au moment de l'invasion ou plus tard en 1942 dans la zone encore libre. La France compte plus d'un million chômeurs en octobre 1940 à cause de la fermeture des usines d'armement et de la démobilisation de l'armée par l'occupation allemande ; le gouvernement de Vichy, quant à lui, prescrit la réouverture immédiate de tous les centres de formation professionnelle accélérée dès juillet-août 1940 de même que leur développement. Le régime de Vichy a défini la scolarisation de la formation professionnelle des ouvriers afin de mettre en œuvre la révolution nationale fondée sur les vertus « Travail, Famille, Patrie » et la rénovation de l'enseignement car la véritable culture et l'éducation complète doivent constituer l'assise la plus solide de la révolution nationale. Le gouvernement de Vichy veut alors tout pouvoir de décision en matière de formation morale et professionnelle de la jeunesse dévolue respectivement aux centres de jeunesse et aux centres de formation professionnelle de manière à briser toute culture de classe et de lutte de classe. Les centres de jeunesse créés en septembre 1940 pour moraliser la jeunesse et mettre fin à l'esprit laïque afin de construire un «ordre nouveau», ordre économique et idéologique spécifique de l'État français, seront transformés en centres de formation professionnelle en 1942. En fait, cette période va permettre de différencier l'enseignement technique dans les collèges techniques et l'enseignement professionnel avec le lancement des CA (les centres d'apprentissage) en 1944 : le premier destiné à former des techniciens ; le second destiné à former les ouvriers. (Les Collections de L'histoire N° 6 : Mille Ans D'école: De Charlemagne à Claude Allègre, 1999). & (MEN, La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle).

Nous observons aussi que l'intervention de l'État dans la formation professionnelle de la main-d'œuvre sera renforcée après la Seconde Guerre mondiale à la nécessité de la planification de la reconstruction de la France. À la fin de la guerre, ces centres connaissent le

succès car ils sont un lieu de la scolarisation de la formation pour tous. Les centres respectent les règles de l'Éducation Nationale et sont responsables de la formation des ouvriers et des employés qualifiés en 3 ans à partir de l'âge de 14 ans pour l'obtention du CAP. En fait, ce type de structure allie la théorie à la pratique et répond plus ou moins à la demande étant donné que les entreprises sont encore farouches à ce type d'enseignement et que des écoles-entreprises sont coûteuses. Cependant, la réussite de cet enseignement dans sa relation avec le monde industriel participe de la démocratisation est confortée par la mise en place du BEI (brevet d'études industrielles ou brevet de technicien) d'une durée de 2 ans après le CAP, en 1952, mais on lui reprochera également d'être trop lié au monde de la production car il est vrai que le monde industriel et le monde éducatif ont normalisé leur relation. Cette amélioration des relations est concrétisée par le passage de l'enseignement technique sous la tutelle de l'Éducation Nationale en 1961. On doit souligner que l'intervention croissante de l'État en matière de formation de la main d'œuvre a atteint son apogée au début des années 1960 et plus particulièrement entre 1963 et 1966. En effet, à partir de cette période l'enseignement technique et professionnel devient une partie principale de l'enseignement général.

À partir de la réforme Berthoin, en 1959, qui a défini la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et crée un cycle d'observation correspondant aux classes de 6^e et 5^e ouvertes à tous et la réforme Fouchet en 1963, qui prolongeait le cycle d'observation, on assiste à une restructuration globale de l'appareil éducatif et donc de la formation professionnelle dans son ensemble : les conditions de recrutement dans le CET, les lycées techniques et leur mode de fonctionnement vont se trouver fondamentalement modifiés. L'enseignement professionnel devient une filière de relégation car les jeunes orientés vers ce type de formation sont en situation d'échec scolaire alors qu'avant il permettait, de même que l'enseignement technique, la promotion sociale des familles d'origine populaire étant donné qu'avant ces réformes, les meilleurs élèves en fin d'études primaires étaient orientés vers l'enseignement professionnel ou l'enseignement technique. Ces possibilités constituaient ainsi une promotion réelle pour ces jeunes issus de milieux populaires, mais l'orientation vers l'enseignement professionnel est déterminée par l'échec de la scolarisation en collège : elle devient alors négative. Finalement, la formation professionnelle à la fin des années 60 devient entièrement scolarisée, dans des structures spécifiques (les CET) selon des enseignements diversifiés et hiérarchisés (enseignement général, enseignement pratique, théorique). C'est au cours de cette période que le baccalauréat technique est instauré en 1965 avec un double objectif : accéder à une formation professionnelle et poursuivre des études puis la création en 1966 des IUT où

l'enseignement technique supérieur délivrera un diplôme, le DUT, et donc d'offrir de nouveaux débouchés aux élèves étant donné que les qualifications relevant du CAP et du BEP ne sont plus suffisantes pour répondre à l'évolution des besoins de production et des nouveaux métiers émergents. On assiste durant cette période à une scolarisation de l'apprentissage puisque les apprentissages s'effectuaient en milieu scolaire et cette conception répond à une volonté d'intégrer la formation technique à un enseignement scolaire général par opposition à une formation répondant aux besoins de l'économie et du marché du travail. Cette importance de l'enseignement général permettait certes de passer du général au professionnel, de passer au niveau supérieur mais coupait la formation du milieu professionnel conduisant de ce fait à l'exclusion sociale. (KIRSCH, 2005).

Au cours de cette période, la polémique est donc apparue sur la relation entre l'école et le travail et certains courants de pensée estiment que l'école doit s'ouvrir au travail, et non vice versa : les crises des années 70 ont permis de relancer la polémique notamment en raison du chômage des jeunes, souvent bien formés, mais aussi de trouver des solutions pour rapprocher l'école et l'entreprise comme «la mise en place de périodes de formation en entreprise, l'utilisation de la démarche par référentiels pour décrire le contenu et les objectifs des diplômes professionnels» (KIRSCH, 2005). Cette nouvelle logique sera installée avec la création du baccalauréat professionnel en 1985. Le stage d'apprentissage est remplacé par une période de formation où l'élève doit acquérir des savoirs et compétences et non pas seulement appliquer ses connaissances. Aussi, les référentiels adoptés par discipline sont le reflet d'une analyse à long terme (5 à 10 ans) par rapport aux activités professionnelles fondamentales du métier. Ils demandent donc la participation des professionnels du métier à l'élaboration des référentiels.

Or, jusqu'à aujourd'hui cette polémique concernant la relation entre l'école et le travail soulève plusieurs problèmes et difficultés auxquels l'école est confrontée. Cette idée centrale forme la problématique principale de notre recherche concernant l'apprentissage : quelle est la relation entre l'école et les métiers sur le marché du travail ?

Durant les années soixante-dix, nous constatons que la crise avait imposée de modifier les politiques de l'éducation, en particulier à la lumière de la hausse continue du taux de chômage chez les jeunes, et que cette crise a entraîné une crise des lycées techniques obligeant les responsables politiques, industriels et éducatifs à changer le modèle scolaire de l'enseignement pour se tourner vers l'entreprise, qui en fonction des lois suivantes, s'avère reconnu comme un lieu de formation. En effet, la loi Guichard de 1971 impose un contrat d'apprentissage écrit ce qui donne à l'apprentissage un vrai statut officiel. La loi Royer de

1973 rend obligatoire les stages en entreprise même si l'enseignement est toujours sous statut scolaire. Elle rétablit le pré-apprentissage au collège dès l'âge de quatorze ans et des pactes pour l'emploi des jeunes (1977-1981). Puis la loi Haby qui annule les filières à relégation pour réduire les inégalités sociales. Cette mise en place d'un nouveau modèle de formation appelée formation en alternance de type scolarisée vise à réduire l'augmentation du taux de chômage et à réguler les emplois et ainsi de prendre en compte l'aspect social dans la résolution du problème du chômage.

La crise économique des années soixante-dix a également créé une crise sociale. Et, ces crises ont été une sonnette d'alarme pour un réexamen de l'actuel système éducatif dans l'objectif de répondre aux nouvelles nécessités pendant et après ces crises, en particulier le taux de chômage élevé surtout chez les jeunes pouvant avoir de lourdes conséquences sociales.

En effet, en 1979, la France a connu une grave crise économique due au deuxième choc pétrolier, qui a provoqué une augmentation du pourcentage du chômage parmi les jeunes de moins de vingt ans, Selon les statistiques menées au cours de cette période, 39 % des chômeurs étaient âgés de moins de vingt-cinq ans. En plus, les jeunes, sortis du système éducatif, constituaient 47 % des jeunes chômeurs âgés de moins de vingt-cinq ans. Cela prouve l'échec des politiques éducatives qui ont été menées au cours de cette période pour préparer la main d'œuvre dont le marché du travail avait besoin. Par exemple, une de ces politiques mise en œuvre par la réforme Haby en 1975 était de créer des options, comme la possibilité d'entrer directement dans la vie active, mais cette réforme n'a pas pris en compte l'aspect social, qui demandait de prolonger la durée des études en vue de réduire le nombre de jeunes, entrant sur le marché du travail, sans préparation suffisante. En fait, le paradoxe résidait dans la situation suivante : le monde productif souffrait d'un manque de travailleurs qualifiés alors que le marché des demandeurs d'emploi était important.

En fait, l'échec des politiques de l'éducation face aux crises économiques, en plus de leur rôle négatif au cours de ces crises, révèlent leur incapacité à s'adapter en fonction des nouveaux besoins du marché du travail et de l'évolution de la société sous tous ses aspects (économique, industriel, productif, social). Cette nouvelle réalité a poussé les responsables du système éducatif à penser aux moyens les plus efficaces afin de développer et améliorer l'efficacité du système éducatif en France. En s'appuyant sur les entreprises comme une partie intégrante et active dans le système éducatif et de l'introduction de sociétés de production en tant que partie essentielle de l'éducation pour la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée, selon les besoins de ces entreprises contribuant ainsi à l'élaboration de stratégies éducatives

pas seulement dans leur application pratique mais aussi dans la planification et la mise en place de ces stratégies en créant, en 1979, des séquences éducatives en entreprise.

Cela signifie que l'école a ouvert ses portes aux entreprises parce qu'elle est devenue incapable de supporter seule la charge de l'éducation. Notons cependant le paradoxe suivant : les entreprises au début du XXe siècle exigeaient que l'enseignement dans toutes ses divisions devait être sous la supervision de l'État car ces sociétés ne pouvaient pas fournir des emplois aux besoins d'une main-d'œuvre qualifiée au cours de cette période ; à la fin du XXe siècle, l'État demande aux entreprises de contribuer à l'éducation et la participation à la mise en œuvre de programmes éducatifs pour préparer la main-d'œuvre qualifiée en raison de l'incapacité de l'État de prendre en charge les responsabilités de tous les ordres d'enseignement. Cela montre que le système éducatif est aujourd'hui très complexe et pour maximiser l'efficacité de ce système, d'une part, nous avons besoin de la contribution des pouvoirs publics et du gouvernement et d'autre part, de la participation du secteur privé «sociétés, entreprises». Mais il convient de se demander comment définir les responsabilités et les limites de chaque partie afin d'organiser, de planifier et d'élaborer des stratégies pédagogiques, des sources de financement pour l'application et la mise en œuvre de ces stratégies sur le terrain.

En fait, le changement qui s'est produit dans les années soixante-dix, a poussé les responsables d'organisation des programmes du lycée professionnel à établir des nouveaux programmes, les méthodologies et les techniques pédagogiques en tenant compte des diverses mutations de la société. En parallèle, l'organisation de stages et la sensibilisation des enseignants et des élèves à l'importance de cette méthode ont été essentielles pour améliorer les capacités des élèves et leur réhabilitation avant d'entrer sur le marché du travail. (FIGEAT, 2005) & (OTT, 2006).

L'implication de l'entreprise qui revendique son rôle dans la formation est centrale à partir des années 80 notamment dans le développement de la formation en alternance, de même que la Région. En 1980, la loi Legendre met en place les formations en alternance mais elle sera confrontée au manque de place dans les entreprises pour accueillir les stagiaires ce qui va réduire l'effet escompté. Et, la loi de décentralisation de 1983 autorise la Région à avoir une part active dans l'apprentissage et la formation professionnelle. Cet intérêt pour la formation professionnelle est concrétisé, comme nous l'avons déjà vu, par la création des LP et du baccalauréat professionnel en 1985 (loi Carraz) ce qui signifie également que les diplômes du CAP et du BEP ne seront plus suffisants par rapport aux types d'emplois présents sur le marché du travail. Le baccalauréat professionnel permet de développer de

nouvelles compétences exigées dans les professions. En ce sens, le BEP est déjà perçu comme une année préparatoire au baccalauréat professionnel. Ce nouveau dispositif et ce souci de la qualification sont attestés par la Loi Seguin qui va établir la possibilité de passer du CAP au diplôme d'ingénieur par l'apprentissage. Cependant, la loi d'orientation dite la loi Jospin qui préconise 80 % de réussite au baccalauréat pose le problème des 20 % restant qui seront souvent orientés vers un diplôme de niveau CAP de manière à avoir une certification et de les armer face au chômage probable. Cette relégation donne une image négative de la filière professionnelle car le CAP devient le diplôme minimum qu'un élève doit obtenir pour être certifié s'il ne parvient pas au baccalauréat et qui valide des compétences à l'égard du monde productif. Aussi, dans les années 1990-2000, on voit une volonté de renforcer la place de l'enseignement professionnel par les institutions publiques et de renouer avec le monde de l'entreprise (loi quinquennale de décembre 1993, rapport de Marois sur l'enseignement professionnel et technologique en 1998, charte pour l'enseignement professionnel intégré du XXI siècle en 1999) car l'enseignement était devenu plus technique que professionnel, plus centré sur les besoins spécifiques d'un métier que sur les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. En 2001, la création du label «le lycée des métiers» comme espace de formation du CAP à la licence pour un métier ou une famille de métiers rend compte de cette volonté de certifier professionnellement, au sens large, un élève. Puis, en 2003, «le livre blanc» relatif à la réforme de l'apprentissage rend compte d'un investissement de l'État pour redévelopper la voie professionnelle. Ce livret blanc se compose de 5 parties : le renouvellement de l'image de l'apprentissage auprès des jeunes, le développement du parcours de formation personnalisé, la revalorisation de la condition de l'apprenti, la simplification pour les entreprises du recours à l'apprentissage, l'amélioration du financement de l'apprentissage. Ces intérêts et ces transformations de la formation professionnelle sont liés au développement de la société sous tous ses aspects et la réforme du baccalauréat professionnel en 2009-2010 en est l'illustration. (La Direction de l'Information Légale et Administrative, 2005) & (MEN, n.d. La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle).

1.4. Conclusion

L'apprentissage professionnel se faisait à l'origine sous la responsabilité d'un professionnel du secteur sous l'égide d'un modèle corporatiste. Pour étendre l'offre de la formation professionnelle au plus grand nombre, les différents secteurs industriels ont pris en main l'apprentissage avant de le confier à l'État. Le Ministère de l'Éducation Nationale a

commencé à organiser l'apprentissage professionnel en développant un type d'apprentissage fondé sur des partenariats entre les établissements d'enseignement et les entreprises sur le marché du travail tout en tenant compte des besoins nationaux ou régionaux. Cette relation tripartite est toujours d'actualité et elle est à l'origine de la complexité à établir une adéquation entre les programmes scolaires, les besoins des entreprises, des métiers et l'évolution permanente du contexte économique.

2. Le secteur « hôtellerie-restauration » en France

2.1. Délimitation succincte du secteur

Le secteur de l'hôtellerie-restauration et les activités de loisirs regroupent des branches professionnelles qui assurent la satisfaction des besoins des individus hors de leur domicile comme la restauration, le divertissement et l'hébergement. Ce secteur est au cœur de l'activité touristique qui constitue un poids dans l'économie nationale et contribue aussi à faire de la France l'un des premiers acteurs mondiaux du tourisme. (FAFIH, 2011, p. 3). Les métiers du tourisme ont beaucoup évolué ces dernières décennies réclamant des compétences professionnelles qui se concentrent non plus sur les techniques de production ou de service mais sur des compétences professionnelles liées à l'animation, à la gestion, à la relation commerciale, au marketing d'encadrement aux connaissances des aliments et nous pouvons ajouter la maîtrise des langues étrangères. Cette polyvalence a conduit le secteur à établir un répertoire des métiers pour disposer d'une vision globale de cette diversité afin d'asseoir sa politique d'emploi et de formation sur des bases communes. (GESTE, 2007, p. 56-57). Il est vrai qu'au cours de sa carrière professionnelle, un individu est amené à évoluer et donc à devoir changer de métier.

2.2. La taille du secteur « hôtellerie-restauration » en France et Rhône-Alpes

Le secteur hôtellerie-restauration est l'un des premiers secteurs économiques français, avec près de 196 000 établissements dont 81 000 établissements sans salariés. Il occupe 905 000 actifs dont 705 000 sont salariés et 200 000 non salariés. Par ailleurs, il existe 300 000 postes saisonniers en été et 100 000 postes saisonniers en hiver. Pour l'année 2010, ce secteur a réalisé un chiffre d'affaires de 81 milliards d'euros dont 50 milliards pour la restauration commerciale. La restauration représente 45 % des revenus du secteur touristique et presque 50 % des métiers de l'alimentation. Le secteur hôtellerie-restauration est classé au quatrième rang des employeurs privés au niveau national et 60 % des emplois du secteur

relèvent de la restauration commerciale. La restauration de manière globale sert 10.5 milliards de repas par an dont environ 65 % pour la restauration commerciale et un tiers pour la restauration collective ce qui s'explique par le fait que 15 % des repas sont pris à l'extérieur du domicile. (MARCON, 2010), (FAFIH, 2011), (CGAD, 2012) & (La restauration traditionnelle : Regard sur la restauration traditionnelle: une majorité de petites entreprises, n.d.) Dans la région Rhône-Alpes, la restauration regroupe 23 771 entreprises occupant 102 079 personnes, salariées et non salariées compris, elle représente le 4^{ème} secteur d'emploi dans la région avec 11.7 % des emplois et la deuxième région comprenant le plus d'établissements après l'Ile de France. (Les chambres de commerce et d'industrie de Rhône-Alpes, 2010-2011) & (FAFIH, 2011).

2.3. Les différents types de restauration

2.3.1. La restauration commerciale

Elle comprend la restauration traditionnelle et d'hôtellerie, les cafétérias libre-service, les cafés et brasseries, c'est-à-dire le service à table. Ce type de restauration représentait, pour l'année 2009, 50 milliards d'euros de chiffre d'affaires, 163 000 établissements recensés et 573 354 emplois avec une croissance d'emplois de + 78 % sur 16 ans (1993 à 2009) alors qu'au niveau national, elle est de + 21 %. (EURIOGROUP CONSULTING, 2012), (MARCON, 2010, p. 11) & (La restauration à service rapide, un secteur nouveau, jeune et dynamique, n.d.).

2.3.2. La restauration rapide

Elle a émergé dans les années 1986 et comprend la vente à emporter notamment avec les traiteurs et se caractérise par le concept du conditionnement jetable et donc l'absence de service à table. Elle représente 8 milliards de chiffre d'affaires en 2006, 332 100 emplois et 33 000 entreprises. (La restauration à service rapide, un secteur nouveau, jeune et dynamique, n.d.).

2.3.3. La restauration collective

Elle se définit par la distribution de repas, dont le prix est inférieur à celui des restaurants. Elle est destinée à des individus appartenant à une entreprise privée ou publique ou à une collectivité comme la restauration universitaire, scolaire, hospitalière et administrative ainsi que des secteurs comme l'armée et les prisons. En France, elle représente 17 milliards d'euros de chiffre d'affaires, 230 000 emplois et 73 000 restaurants. (MAAPRAT, 2011, p. 26) & (CGAD, 2012).

2.4. Un secteur considéré comme créateur d'emploi

Ce secteur constitue l'un des secteurs les plus dynamiques de création d'emplois et il est le 4^{ème} employeur privé de l'économie française. D'après la FAFIH, les effectifs salariés ont augmenté de 21 % entre 1999 et 2009 pour la restauration traditionnelle avec cependant une perte de 7 000 emplois en 2008 alors que pour les autres secteurs de la restauration la tendance est restée stable. 49 % des salariés travaillent dans la restauration traditionnelle, 13 % dans la restauration collective, 26 % dans l'hôtellerie ; 47 % des salariés exercent dans des établissements de moins de 10 personnes, 39 % dans des structures comprenant entre 10 et 49 salariés et seulement 6 % où l'on recense entre 50 et 99 salariés. (FAFIH, 2011). Cet aperçu montre que les établissements du secteur sont de petite, voire de moyenne taille et que les charges salariales peuvent peser sur la décision d'embaucher un demandeur d'emploi.

Pourtant, selon l'ANPE, 344 536 offres d'emploi pour le secteur de l'hôtellerie-restauration ont été déposées en 2007 sur l'ensemble du territoire français. Selon l'enquête «Besoins en main d'œuvre 2011» réalisée par le Pôle Emploi en avril 2010, 15 métiers étaient recensés dont 2 dans le secteur de la restauration : serveur de café-restaurant avec 62 777 postes à pourvoir et cuisinier avec 28 849 postes. (MARCON, 2010). L'enquête de 2012 confirme, pour le Rhône, 8 635 projets de recrutement pour les professions de serveur et commis ce qui place la profession en 3^{ème} place devant les cuisiniers (9^{ème} place) dont l'estimation d'embauche est de 4 481 projets. Pour ces deux professions, le taux de difficulté à recruter dépasse les 50 % alors que la moyenne, toutes professions confondues, est de 45 %, ceci s'explique en raison du caractère saisonnier de l'emploi et de la technicité du poste. Pour la France, d'après toujours cette enquête et concernant le domaine de la restauration, la région Rhône-Alpes est la 3^{ème} région nécessitant 28 755 emplois. Or, d'après une étude réalisée par DIRECCTE Rhône-Alpes sur l'année 2010, portant sur les difficultés de recrutement, on compte 20 043 offres pour 19 906 demandes d'emploi pour le poste de cuisinier et 18 718 offres pour 19 305 demandes pour les postes de serveurs et de commis. (Enquête Besoins en Main d'Oeuvre, 2012), (BERTRAND, 2011), (GAUGE, n.d.) & (Ministère de l'économie de l'industrie et de l'emploi, 2008).

Cette situation est paradoxale compte tenu du rapport entre l'offre et la demande et d'un taux de difficulté élevé à recruter. De plus, ce secteur économique est un des secteurs le plus important en termes de productivité et de capacité à créer de nouveaux emplois

alors pourquoi souffre-t-il d'une pénurie de main-d'œuvre ? Quelles sont les raisons, les facteurs justifiant le manque de main-d'œuvre nécessaire pour ce secteur ?

2.5. Les raisons d'un manque de main-d'œuvre dans ce secteur

2.5.1. La pénurie de main d'œuvre dans l'hôtellerie-restauration

En France, nous observons selon le rapport de Marcon que l'offre d'emploi baisse de 12,9% dans le secteur hôtellerie-restauration et touche tout particulièrement les cuisiniers et les chefs de cuisine, les employés d'étage, les réceptionnistes en établissement hôtelier, les employés polyvalents de restauration, les serveurs en restauration, les gouvernants en établissement hôtelier, les chefs de réception et les responsables de restauration de collectivité. (BERTRAND, 2011, p. 8) & (MARCON, 2010). Un constat similaire a été réalisé également par la CCI en particulier dans la plupart des métiers d'exécution de services à la clientèle (cuisinier, serveur, femme de chambre. (ALFA CENTRE La Chambre de Commerce, 2003). Nous observons par ailleurs selon le Rapport de la DARES «Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques» que le nombre de cuisiniers est en augmentation constante, passant de 130 000 mille en 1983 à 222 000 mille en 2000 (+71%). Ils travaillent plus dans les restaurants collectifs que dans les restaurants traditionnels qui créent plus d'emplois que les restaurants collectifs. Pendant les trois dernières années le secteur collectif a généré + 6 % de création d'emploi contre + 10 % pour le secteur traditionnel. (AMIRA, 2001) & (FAFIH, 2011).

En outre, GEISER & PROSPERI ont attribué le manque de main-d'œuvre dans ce secteur à plusieurs facteurs.

2.5.2. La durée du temps de travail

Les métiers de la restauration sont confrontés à la pénibilité des horaires et à des types de contrat de travail souvent courts. En effet, la moyenne hebdomadaire est de 40 à 43 heures par semaine voire 50 heures pour plus de 10 % des salariés avec deux jours de repos hebdomadaire. Il faut souligner que pour la restauration collective les horaires sont différents puisque la durée est de 35 heures.

2.5.3. La pénibilité des horaires

D'après l'enquête BVA sur la pénibilité des métiers, la restauration est perçue par 55 % des salariés interrogés comme le deuxième secteur de travail où la pénibilité est importante. Ils considèrent à 33 % que les heures de travail sont un des facteurs de pénibilité et 26 % estiment que le temps de travail pour effectuer une tâche constitue le

deuxième facteur. (BVA, 2007). Cette représentation est confirmée par une étude de l'INRS de 2003 sur les contraintes du travail dans le milieu de la restauration. Par ailleurs, hormis la durée hebdomadaire, ce sont les plages horaires qui posent problème. 45 % des salariés effectuent en moyenne 6 horaires différents, presque 71 % travaillent en coupure avec une pause de trois heures en moyenne et 78 % travaillent en fermeture c'est-à-dire jusqu'à 2 heures du matin. Les dispositifs horaires sont certes liés aux contraintes du métier, le service de la clientèle, mais ils ont également des répercussions sur le quotidien du salarié : impact sur la vie privée, allongement de la durée de présence dans l'entreprise. C'est le cas d'un salarié qui ne peut retourner chez lui à la pause. C'est également des coûts financiers supplémentaires pour les femmes qui travaillent en fermeture et doivent utiliser un taxi pour rentrer chez elles, (84 % des femmes interrogées) et un sentiment d'insécurité (86 % des femmes interrogées). De plus, 12 % des salariés attendent le premier métro ce qui peut avoir des conséquences sur leur état physique voire psychologique en raison de la fatigue : 32.1 % des personnes interrogées connaissent des problèmes de sommeil dus à la rotation des horaires. Par ailleurs, pour les chefs des petites entreprises, ce rythme peut engendrer la fermeture de l'établissement car ils éprouvent des difficultés à concilier leurs exigences professionnelles, la gestion administrative et leurs aspirations à une vie de famille et une vie sociale : certains ferment et préfèrent retrouver un statut de salarié dans le même secteur ou bien changer de secteur. Cet abandon réduit les chances de création d'emplois et engendre la perte d'une main d'œuvre qualifiée. (CEISER & PROSPERI, 2008, p. 9), (CHASSARD, 2001, p. 5), (MARCON, 2010, p. 15) & (GRIMAUD, HENRI-BONNVILLE, & RICHO, 2002).

2.5.4. Les types de contrats

Dans le secteur, la durée des types de contrats proposés influent sur l'insertion professionnelle à long terme. On distingue les CDD, les CDI et les contrats de saisonnier qui se définissent comme «un emploi dont le début et la fin n'excèdent pas les limites des saisons». D'après une étude de l'INSEE de 2003 sur les emplois et la rémunération dans les secteurs de la restauration en France, 35 % des salariés travaillent à temps partiel, 45 % ont moins de 25 ans et globalement 44 % des salariés travaillent moins de 6 mois dans le même établissement ce qui explique les contrats de type saisonnier (BEAUVOIS, 2003). En 2010, une étude du CEREQ portant sur les emplois saisonniers compris entre l'hiver 2006 et l'été 2007, chiffre à 101 400 saisonniers pour l'hiver 2007 et 301 200 pour l'été 2007. (FOURNIE, 2010). Ces emplois représentent 19 % des emplois rémunérés à l'année. En

Languedoc-Roussillon, ils représentent 32 % avec 75 % des offres en contrats saisonniers de courte durée. (GERARD, 2010). D'après la FAFIH, 54 % des contrats de saisonniers sont signés dans la restauration traditionnelle. (FAFIH, 2011). En région Rhône-Alpes, toujours d'après le CEREQ, ils représentent 10 % en hiver et 16 % en été. Cette proportion est liée à l'activité touristique. (FOURNIE, 2010).

Pour les autres contrats, la tendance générale est de 69 % de CDI et de 25 % de contrat à temps partiel en Rhône Alpes. (Observatoire Régional Du Tourisme en Rhône Alpes, 2011). Sur le plan national, d'après les données de 2007 recueillies par le CEREQ, les temps complets sont de 58 % et les temps partiels sont de 42 %. On constate une augmentation de plus de 10 % des contrats à temps partiels proposés aux salariés soit en raison des charges élevées pour l'employeur, soit en raison d'une baisse de l'activité. (FOURNIE, 2010). Cette typologie de profils peut expliquer notamment la difficulté à recruter de la main d'œuvre.

2.5.5. La rémunération

Le salaire constitue également un obstacle à l'engagement à long terme des travailleurs. D'après l'étude de l'INSEE parue en 2003, le salaire net moyen à temps complet hors pourboires est inférieur de 31 % à celui des autres secteurs. En 2000, le salaire annuel médian est de 13 148 euros net pour le secteur de la restauration et de 16 787 euros pour les autres secteurs. La rémunération peu élevée et les contrats peu attractifs sont liés à la qualification des salariés. (BEAUVOIS, 2003).

2.6. Les qualifications professionnelles

Deux profils sont observés dans la profession : les salariés possédant une formation professionnelle adaptée aux métiers et les salariés sans qualifications. Ces deux cas de figure ont un impact sur la rémunération, le recrutement et la motivation.

Les salariés sans qualifications : AMIRA, au cours de son étude sur la gestion de la main d'œuvre et les difficultés de recrutement dans le secteur de la restauration en 2001, montre que 45 % des salariés n'ont pas de diplômes voire même professionnels et 23 % ont le niveau du baccalauréat. Ceci est dû à la présence des étudiants qui cherchent un travail purement alimentaire avec un temps de travail partiel, à la forte présence des apprentis et de femmes qui cherchent un emploi complémentaire (31 % ont le niveau BEPC) mais aussi au type d'emploi occupé souvent dans le service. (AMIRA, 2001) & (ALONZO & CHARDON, 2006, p. 269). En effet, d'après la FAFIH, 67 % des emplois en service dans la restauration traditionnelle et 52 % des effectifs en tant que aides de commis ou emploi polyvalents sont

occupés par des femmes. Les 20-24 ans occupent presque 35 000 postes dans le service, c'est le taux le plus élevé parmi toutes les tranches d'âge. Les 15-19 ans, en formation professionnelle filière service, n'occupent que 15 000 postes dans cette branche et seulement 4 500 postes en cuisine. C'est le taux le plus faible après les 60-66 ans. (FAFIH, 2011). Ces données montrent que le secteur du service moins technique regroupe des profils d'individus sans véritable lien avec la profession exercée et avec très peu de diplômes, la rémunération qui en découle est par conséquent faible. Ce facteur peut expliquer la préférence des patrons pour un public non spécialisé. En revanche, les jeunes apprentis sont hors du champ de cette enquête puisqu'ils ne sont pas considérés comme salariés pendant leur apprentissage.

Les salariés qualifiés : ils concernent des emplois plus techniques comme cuisinier, (profession masculine à 75 %). Pour exercer cet emploi, il faut être diplômé d'où le faible taux pour les 15-19 ans qui sont en situation d'apprentissage alors que leur part évolue considérablement après l'obtention du bac avec plus de 15 000 postes occupés par les 20-29 ans et les 40-50 ans. Par ailleurs, nous remarquons qu'entre 30 et 40 ans, ce taux diminue fortement et qu'il est probablement lié soit à un départ de la profession soit à la volonté de créer sa propre entreprise. (FAFIH, 2011).

La question de la qualification est aussi importante à poser car le secteur a tendance à embaucher des personnes jeunes sans beaucoup de formation. Or, les besoins de la clientèle de ce secteur sont en constante évolution. Il doit donc recruter des personnes compétentes de manière à pouvoir répondre à la demande du marché. Il lui faut également s'adapter en permanence au contexte afin de rester compétitif et assurer la pérennité des entreprises créatrices d'emplois. Cette déperdition de main d'œuvre compétente est liée aux salaires et aux conditions de travail même si cette voie professionnelle permet l'obtention d'un contrat rapide pour des demandeurs d'emploi. Ce constat reflète très bien la représentation de la profession.

2.7. Représentations de la profession dans la société française

D'après un sondage TNS-Sofres en 2010, patrons, salariés et grand public pour plus de 80 % d'opinions chacun considèrent que le secteur de la restauration renvoie une bonne image et la majorité absolue des patrons et des salariés sont satisfaits de leur travail. Cependant, moins d'un tiers d'entre eux recommandent à leurs enfants de travailler dans ce secteur en raison de la pénibilité (60% des patrons et 74 % des salariés), (les salaires peu élevés 40 %), des conditions de travail difficiles pour plus de 85 % sans améliorations significatives (60 %). (TNS SOFRES, 2010). Par ailleurs, une étude IFOP de 2007 sur le

regard des jeunes de moins de 30 ans sur le secteur de l'hôtellerie-restauration, montre qu'un tiers des jeunes âgés de 20-30 ans souhaite travailler dans la restauration mais que les conditions de travail et les salaires sont perçus négativement. 68 % trouvent les rémunérations faibles, 75 % estiment les conditions de travail pénibles. 45 % des jeunes interrogés ne conseilleraient pas de travailler dans ce secteur notamment chez les 25-30 ans pour 52 %.

Pourtant, si les salaires et les conditions de travail sont pointés du doigt, des aspects positifs ont été mentionnés par les divers publics sondés. En effet, pour les deux études, la qualité du service est mentionnée à plus de 80 %, le recrutement dans le secteur est élevé à plus de 80 %, la carrière progresse vite à plus de 70 %. De plus, les patrons et salariés considèrent aussi que la restauration véhicule une image positive de la cuisine française à 90 %, qu'elle demande l'esprit et les capacités d'entreprendre à plus de 90 % et qu'elle est très importante pour l'économie à plus de 90 %. (IFOP, 2007).

2.8. Conclusion

Nous avons vu que le secteur de l'hôtellerie-restauration et la restauration en particulier était un secteur porteur économiquement en France. Néanmoins, le domaine de la restauration est confronté à un problème de recrutement lié à une faible rémunération des salariés, aux conditions de travail, aux types de contrats proposés alors que les offres et les demandes d'emploi sont conséquentes. Par ailleurs, ce secteur admet, selon les branches, des salariés non diplômés ce qui peut porter préjudice à l'avenir en termes de compétences puisqu'ils doivent répondre aux attentes de la clientèle qui varient et évoluent sans cesse. Un personnel formé et stable professionnellement aura les compétences nécessaires pour répondre à la diversité et à l'évolution des actions demandées.

3. Quelques repères sur la formation professionnelle initiale

3.1. Retour sur les objectifs de la formation en général

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, est un élément important pour la société car elle permet aux individus de construire leur parcours personnel, professionnel et social. (GAURON, 2000, p. 11). En pédagogie, «la formation est une action de développer, principalement chez les jeunes, les virtualités proprement humaines : l'intelligence, la conscience morale et sociale, et, selon Goguelin et Coll., la formation est une intervention visant à un changement dans les domaines des savoirs, savoir-faire, savoir-être du sujet formé.» (BERBAUM, 2005, p. 12). La formation d'un individu consiste «à l'amener au niveau souhaité de performance ou de comportement par l'éducation et la pratique» en lui apportant l'expérience et la théorie (T-KIT, 2004, p. 11). Il apparaît que la formation initiale est une étape charnière pour les élèves, car cette formation fournit aux élèves les compétences essentielles pour entrer et intégrer le marché du travail d'une part et acquérir d'autre part les connaissances sociales et culturelles nécessaires pour être un membre actif dans sa communauté.

En France, les établissements scolaires sont responsables de la formation initiale en dispensant les programmes définis en fonction de divers paramètres : la culture de la société, ses besoins industriels, économiques, sociaux et éducatifs. Les programmes scolaires de la voie professionnelle se déclinent en deux axes : l'un théorique et l'autre pratique.

Ce type de formation, appelée formation classique, n'est pas souple car les programmes ne peuvent pas répondre aussi vite qu'il le faudrait aux changements de la société et du monde du travail. Ce type de formation était par le passé suffisant parce que les changements sociétaux n'étaient pas aussi rapides qu'actuellement. En effet, de nos jours, l'évolution scientifique évolue à un rythme plus rapide et les programmes de la formation classique ne peuvent pas répondre aux nouveaux changements sociaux et éducatifs. L'OCDE résume bien le problème : «la société change, donc l'école doit changer, et la formation s'adapter». Le paradoxe vient évidemment de l'ambiguïté du «changement» à produire. Là encore, l'OCDE s'exprime : «La globalisation de l'économie (...) l'accroissement de la concurrence (...) fait qu'il est difficile à un pays de maintenir les éléments de son système éducatif traditionnel» quand les élèves manquent de «souplesse et d'adaptation exigées par l'économie moderne». Mais dans le même temps, l'OCDE demande de mieux considérer les «besoins sociaux», d'améliorer les résultats scolaires des élèves de toutes les catégories

sociales par rapport à une époque «où seule une minorité de privilégiés était sensée obtenir de bons résultats dans un enseignement académique». (OCDE, 1998). En conséquence de ces observations, nous nous permettons de nous interroger sur la place de la formation initiale professionnelle dans le système de formation initiale générale. Nous nous questionnons également sur son rôle principal à fournir de nouvelles bases des compétences professionnelles qui permettent d'être intégrées dans le secteur professionnel en répondant aux besoins des métiers.

Selon Jacqueline Beckers, « il y a deux finalités essentielles à la formation initiale professionnelle. La première est de permettre aux jeunes générations d'intérioriser la culture accumulée dans leur société par les générations antérieures, la deuxième est plus liée à la préparation d'un métier : acquérir des connaissances et des compétences, développer des attitudes, des normes, des valeurs pour exercer le métier» (BECKERS, 2007, p. 9). De surcroît, la formation professionnelle des jeunes, étroitement liée aussi aux capacités d'évaluation économique des pays et de leur place dans le monde, est considérée comme un défi par tous les pays industrialisés : selon Marqués, administrateur principal de l'Union Européenne, les systèmes doivent de plus en plus s'adapter à des évolutions liées à la division régionale, nationale, voire internationale du travail qui produisent des effets contradictoires, (GONNIN-BOLO, 2005, p. 43). Actuellement, afin d'améliorer la compétitivité des pays européens au niveau international, l'Union Européenne a confirmé que l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent une priorité des États membres de l'Union Européenne et de ce fait la France a fait évoluer son système de formation et de certifications professionnelles dans cette perspective européenne» (MEN, L'Éducation Nationale et la Formation Professionnelle en France, 2010, p.2). Cela ajoute une nouvelle tâche à la formation initiale professionnelle qui est de maintenir la compétitivité des pays européens en fournissant aux jeunes générations des compétences professionnelles qui leur donnent la possibilité de moderniser l'économie industrielle (production, service) et d'accroître sa compétitivité au niveau international.

Pour mieux comprendre le système de la formation professionnelle, il convient de présenter le dispositif existant.

3.2. Le cas du dispositif de la formation initiale professionnelle.

En France, le système de formation est construit en six niveaux principaux :

- **Le premier et le deuxième niveau** : formation égale ou supérieure à celle de la licence ou des écoles ingénieurs (BAC+3 ou 4).

- **Le troisième niveau** : le brevet de technicien supérieur (BTS), le diplôme des instituts universitaires de technologie (DUT) ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur, niveau BAC+2.
- **Le quatrième niveau** : le baccalauréat technique ou de technicien (BTN) ou du brevet de technicien (BT) et du brevet professionnel (BP) niveau BAC.
- **Le cinquième niveau** : qui est équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et par assimilation du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) 1^{er} degré.
- **Le sixième niveau** : formation n'exigeant pas un niveau d'étude allant au-delà de la fin de scolarité obligatoire. (Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2004 : sigles et définitions, 2005).

Nous constatons que le baccalauréat forme l'épine dorsale de la formation professionnelle parce qu'à la fin de cette année les étudiants ont dix huit ans. Ils peuvent donc, selon la loi, choisir entre la continuation de leurs études ou l'entrée dans le marché du travail. Ceci nécessite d'assurer un niveau de formation professionnelle qui tienne compte des besoins des métiers tout en répondant aux aspirations et ambitions des élèves afin de faciliter leur insertion professionnelle.

Pour accéder à une formation professionnelle visant une insertion directe sur le marché du travail, plusieurs voies sont possibles : la voie professionnelle et l'enseignement professionnel. Cette formation peut s'effectuer soit sous statut d'apprentissage avec un contrat d'apprentissage signé auprès d'une entreprise, soit sous statut scolaire où l'enseignement se déroule en lycée avec des stages d'application en entreprise. Selon le Haut Conseil de l'Éducation, 7 jeunes sur 10 sont sous statut scolaire dans la filière professionnelle du second degré. (Haut Conseil de l'Éducation, 2009). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons à la voie initiale sous statut scolaire dans la filière «restauration». Le dispositif de cette filière correspond au dispositif général.

En France, l'orientation vers la voie professionnelle se fait à la fin de la classe de troisième vers l'un des choix suivants : «1- soit vers un lycée d'enseignement général et technologique ; 2- soit vers un lycée d'enseignement professionnel ; 3- soit vers l'apprentissage.» (INFFO, 2004, p. 4).

3.3. Les diplômes professionnels préparés

3.3.1. Le certificat d'aptitude professionnelle – CAP

«La préparation dure deux ans après la troisième. Elle a lieu dans un lycée professionnel ou un lycée professionnel agricole dans le cas du certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAP). Les élèves suivent des cours théoriques, font des travaux pratiques, en atelier, en laboratoire ou sur un chantier selon leur spécialité. Les enseignements généraux et les enseignements techniques et professionnels s'équilibrent. Une période de 12 à 16 semaines en entreprise est obligatoire pour renforcer la professionnalisation de la formation. Il existe environ 200 spécialités». (MEN, n.d., La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle) & (MEN, n.d., Le certificat d'aptitude professionnelle CAP). Le CAP donne une première qualification pour ceux qui souhaitent travailler rapidement.

3.3.2. Le brevet d'études professionnelles – BEP

Le BEP **renové est devenu une certification intermédiaire**. Il atteste l'acquisition de compétences professionnelles et n'est **pas obligatoire pour l'obtention du baccalauréat professionnel**. A partir de 2013, le BEP renové est intégré au baccalauréat professionnel et il n'y aura plus de formation en vue de l'obtention du BEP. (MEN, n.d., Le brevet d'études professionnellesBEP).

<http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-etudes-professionnelles.html> - La rénovation du B.E.P.

3.3.3. Le baccalauréat professionnel

Aujourd'hui, en France, il existe trois types de baccalauréat :

- Le baccalauréat général qui sanctionne une formation générale à dominante scientifique, économique et sociale ou littéraire ;
- Le baccalauréat technologique associant une formation générale à une formation couvrant un champ technologique d'ensemble ;
- Le baccalauréat professionnel, sanctionnant une formation plus concrète débouchant sur un métier. «Le baccalauréat professionnel est un diplôme national qui atteste l'aptitude de son titulaire à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. Pour se présenter à l'examen il faut : soit avoir préparé le diplôme par la voie scolaire, de l'apprentissage ou de la formation continue (CFA) ou les sections d'apprentissage (SA) ; soit avoir travaillé pendant trois ans dans un secteur en rapport avec la finalité du diplôme».

<http://eduscol.education.fr/cid47640/le-baccalaureat-professionnel.html> - oral & (MEN, n.d.

La liste des baccalauréats professionnels, les différents modes de préparation et les modalités de l'examen.).

La création du baccalauréat professionnel en 1985 a répondu à un besoin croissant, exprimé par les entreprises, d'emplois qualifiés à ce niveau en même temps qu'il constituait une filière positive de poursuite d'études pour les jeunes titulaires d'un brevet d'études professionnelles ou d'un certificat d'aptitudes professionnelles. L'enseignement professionnel comprend des stages obligatoires dans le milieu professionnel (22 semaines obligatoires) et des cours théoriques qui visent à fournir aux élèves une expérience, une formation sur le terrain et d'être confronté au monde de l'entreprise avant d'entrer dans le monde professionnel. La finalité principale de ce diplôme est l'entrée dans la vie active même si, comme tout baccalauréat, il donne le droit de poursuivre des études supérieures en BTS, à l'IUT ou à l'université. Chaque baccalauréat professionnel vise à recouvrir un champ professionnel large, ouvert à un effectif important de jeunes et leur offrant toutes les possibilités d'adaptation ou d'évolution nécessaires au sein de ce grand secteur professionnel. Délivré pour la première fois en 1987 avec 880 diplômés pour 1 157 candidats, il connaît un essor rapide : 72 156 diplômés en 1996 pour 92 270 candidats ; 118 586 admis pour 137 033 candidats à la session 2010. Par ailleurs, les chiffres du Ministère montrent une augmentation de +36,43 % de l'effectif en un an pour le baccalauréat professionnel puisque la session 2011 comptabilise un effectif de 185 083 candidats et 155 502 admis ce qui peut s'expliquer par la nouvelle réforme de 2009 faisant passer le bac professionnel de 4 à 3 ans.

Les candidats des filières professionnelles représentent 26 % de l'effectif global des bacheliers et 74 spécialités sont proposées dans 1637 lycées professionnels. Quant à la restauration, elle constitue la quatrième filière en nombre d'inscrits avec 7 842 élèves pour 2010 et 7 630 en 2011 avec 6 272 admis au bac. (MEN, n.d. Baccalauréat 2011) & (MEN, Résultats définitifs de la session 2011 du baccalauréat, 2003)

Si l'on compare à la filière générale, on compte pour 2011, 350 548 inscrits pour 283 121 admis au baccalauréat ; ces derniers représentent 50 % des candidats et même si la filière professionnelle est plus plébiscitée qu'avant, les filières générales sont majoritairement suivies car elles permettent un large éventail au niveau des choix professionnels. Cependant, compte tenu de l'augmentation du nombre d'élèves dans la filière professionnelle ces dernières années, il semble que le baccalauréat professionnel devienne un diplôme de plus en plus sollicité dans le système de formation en France. La raison majeure est que les jeunes cherchent à obtenir un diplôme ayant une finalité professionnelle pour pouvoir s'insérer plus facilement dans le monde du travail plutôt que de continuer dans l'enseignement général dont

le coût pour les familles n'est pas toujours supportable. En combinant la culture générale et l'aspect professionnel, la filière professionnelle répond aux attentes des jeunes. En effet, «en lycée professionnel, les enseignements technologiques et professionnels représentent de 40 à 60 % de l'emploi du temps d'un élève. Ils sont dispensés sous forme de cours en classe et, selon les spécialités, en atelier, dans un laboratoire ou sur un chantier. Des périodes de formation en milieu professionnel sont également prévues, de 22 semaines pour le cycle de trois ans du baccalauréat professionnel et de 12 à 16 semaines pour les deux années du CAP. Les compétences acquises durant ces périodes, définies par le règlement de chaque diplôme, sont validées à l'examen. Les matières d'enseignement général (français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, langue vivante) occupent aussi une place importante, de l'ordre de 50%». (MEN, L'enseignement scolaire en France, 2010, p. 16). De plus, l'organisation réglementaire de l'examen traduit les objectifs assignés à la formation initiale professionnelle visant le champ des compétences générales afin de donner au futur professionnel une culture lui permettant de devenir un citoyen à part entière, une autonomie de pensée et des compétences professionnelles spécifiques au métier envisagé. Voici en illustration les détails du baccalauréat professionnel filière «restauration» :

Les épreuves écrites :

- Un seul groupe d'épreuves comportant 7 épreuves obligatoires au maximum, qui portent sur l'ensemble des domaines de formation (E1 : épreuve technologique avec 3 sous-épreuve ; E2 : épreuve d'économie, gestion de l'entreprise ; E3 : épreuve de synthèse des activités en entreprise et de mathématiques; E4 : langue vivante étrangère ; E5 : français, histoire géographie-éducation civique ; E6 : arts appliqués et cultures artistiques et E7 : une épreuve d'éducation physique et sportive) ;

- La pratique professionnelle est comprise dans l'épreuve E1 ;

- Trois épreuves sur les sept évaluées le sont par un contrôle en cours de formation (CCF) mis en place par les enseignants eux-mêmes. (CNDP, n.d. annexe 1V : règlement d'examen, baccalauréat professionnel).

Les épreuves orales :

Une épreuve de contrôle est prévue pour les candidats qui ont obtenu :

- une note moyenne générale égale ou supérieure à 8 et inférieure à 10 sur 20 ;
- une note égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'épreuve qui évalue la pratique professionnelle.

En 2009 a été annoncée la réforme du baccalauréat professionnel, la modification principale était de réduire la durée d'obtention du baccalauréat en passant de 4 ans à 3 ans en

intégrant le baccalauréat avec le BEP. Le baccalauréat, diplôme de niveau IV, permet principalement des débouchés professionnels immédiats et peut autoriser une poursuite d'études notamment dans les sections de techniciens supérieurs pour préparer un BTS. (MEN, Conférence de Presse- Rentrée Scolaire, 2009, pp. 15-16) & (MEN, L'enseignement scolaire en France, 2010, p. 15) & (IUFM, 2005, p. 35). Nous notons également une flexibilité en ce qui concerne le changement de la voie professionnelle puisque les passerelles entre les différentes voies de formation ont été multipliées :

- «des élèves de seconde générale et technologique peuvent rejoindre une première professionnelle,
- des élèves de seconde ou première professionnelle peuvent rejoindre une première technologique,
- des élèves de seconde professionnelle peuvent rejoindre une terminale de CAP et ceux issus du CAP une première professionnelle» (MEN, Conférence de Presse- Rentrée Scolaire, 2009, pp. 15-16).

Avec la réforme du baccalauréat professionnelle, la configuration de la filière est la suivante :

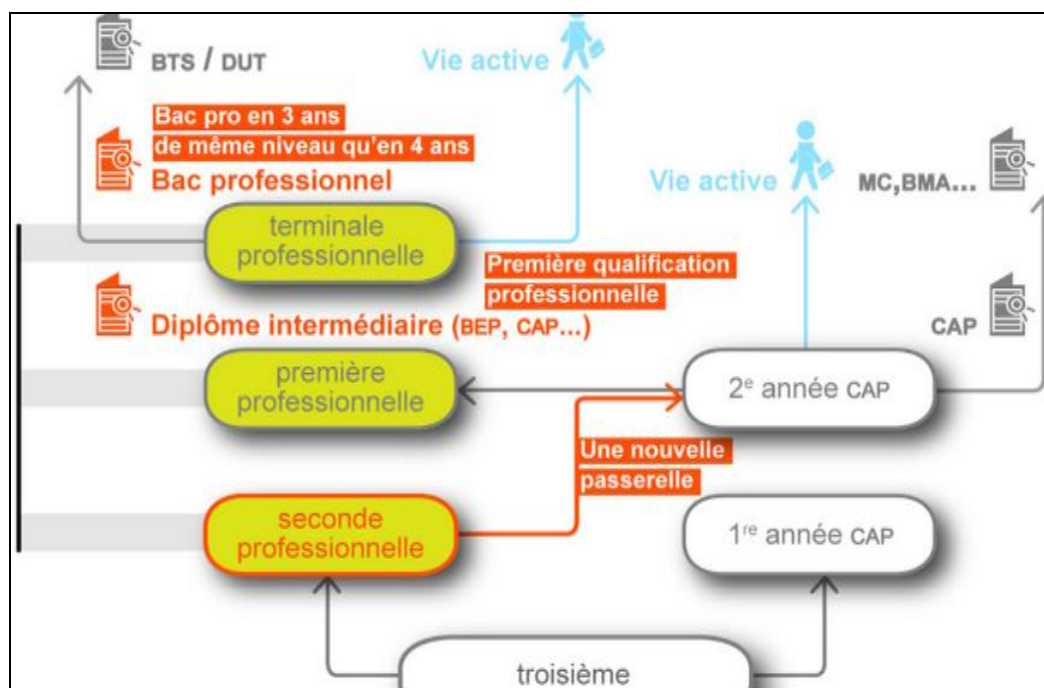


FIGURE 1 – L'organisation de la voie professionnelle en France. Source: (MEN, n.d., La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle)

Cette évolution du cursus actuel est liée à un dispositif législatif important depuis les années 1970 visant à améliorer la formation professionnelle pour répondre à la conjoncture économique et productive du pays et prouvant l'importance accordée à la formation

professionnelle qu'elle soit continue ou pas, en initiale ou en alternance. Nous ferons juste un simple rappel des lois les plus importantes concernant le domaine de la formation professionnelle initiale.

Dès 1971, la loi du 17 juillet stipule que «la formation professionnelle est une obligation nationale» car elle permet l'adaptation des individus au changement des techniques et des conditions de travail tout en favorisant leur promotion sociale. Toute formation est faite en lien avec une entreprise sous forme de convention. (Journal Officiel de la République Française, 1971). Cette loi sera renforcée par celle de 1987 précisant que l'apprentissage constitue une éducation théorique et pratique permettant «l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel» dont la formation dispensée est en lien avec «une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat et les enseignements dispensés pendant le temps de travail en centre de formation». (Journal Officiel de la République Française, 1987). Ce dispositif confère à l'apprentissage un statut de filière complète, par l'extension des centres de formations d'apprentis sur tout le territoire national, dans tous les secteurs d'activités et dans toutes les catégories d'entreprises quelque soient leur taille et leur statut. Il assure également aux régions le fait de pouvoir répondre aux besoins spécifiques du marché de l'emploi «local» en préparant des personnes qualifiées. Ces mesures seront suivies par la loi d'orientation en 1989 qui a renforcé la voie d'apprentissage puisqu'elle avait pour objectif de «conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du baccalauréat» (Informations légales, 1989). De même, la loi Fillon de 2005 formule la proposition d'augmenter la proportion du nombre d'apprentis dans les formations en apprentissage dans les lycées de 50 % et en 2009, Le Ministre Xavier Darcos entreprend la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans et la mise en place du label «le lycée des métiers». (Informations légales, 1989).

Cette volonté d'ouverture de l'école sur la vie active et le marché du travail est primordiale pour pallier aux exigences du monde de l'entreprise et doter les jeunes de compétences professionnelles. Malheureusement cette filière est souvent destinée aux élèves en échec scolaire, aux élèves ayant des résultats insuffisants pour le baccalauréat général et qui se trouvent ainsi orientés dans une voie professionnelle qu'ils n'ont pas choisie. Le fait d'être relégué dans une voie sans motivation uniquement à partir des notes obtenues en classe peut être préjudiciable au système puisqu'à la fin de leur formation le risque de changer de profession est fort envisageable. Or, ces formations ont un coût pour l'État et constituent une

déperdition alors que l'objectif principal est de donner à la majorité des jeunes d'une part l'éducation et la formation correspondant à leur ambition et à leurs capacités et d'autre part, un enseignement en conformité avec les possibilités d'emploi offertes par l'économie nationale. La question de l'orientation sera donc abordée au cours de notre recherche pour tenter de comprendre le système global de la filière professionnelle.

Le défi, auquel est confronté le système éducatif, est de mettre en adéquation les besoins sociaux, les espoirs, les souhaits et les capacités des élèves ainsi que les besoins des professions en fonction de la réalité sur le terrain du marché du travail. Ce défi ne peut être relevé sans considérer que le système d'éducation a également besoin de beaucoup de ressources humaines et matérielles et de temps pour réaliser un tel équilibre entre les besoins individuels, sociaux et économiques. (VUILLET & SICILIANO, 2003).

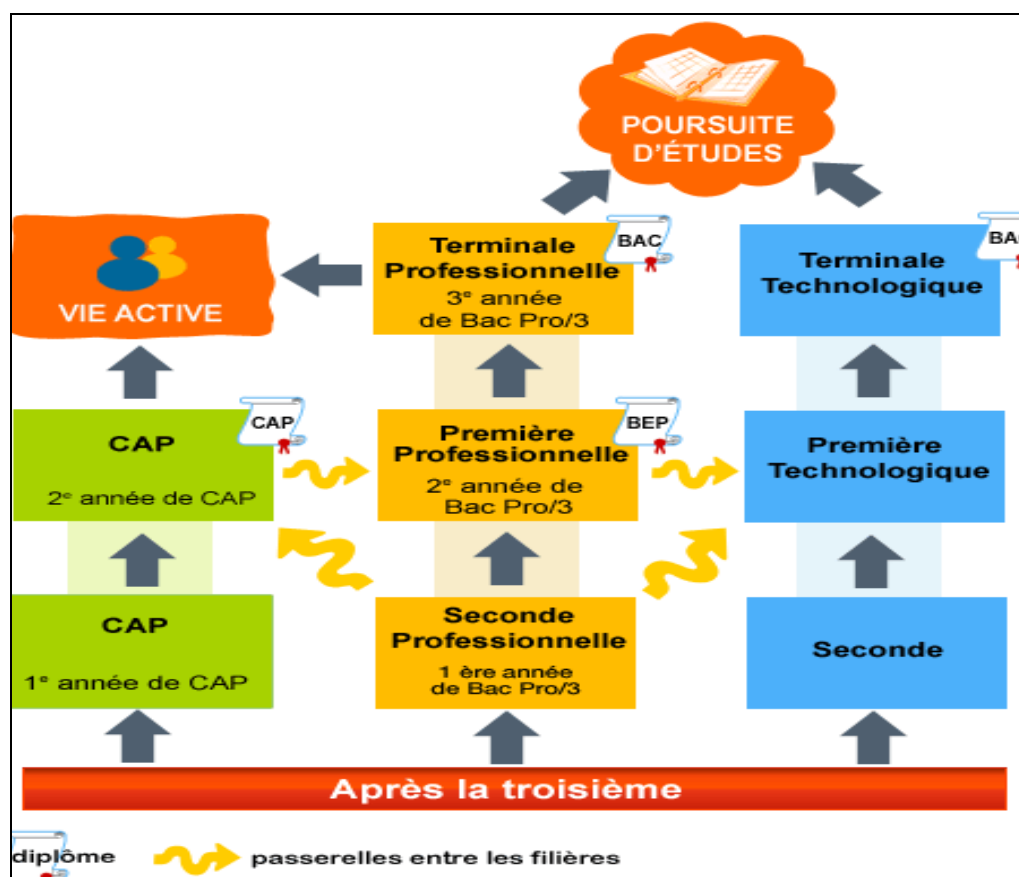


FIGURE 2 – L'organisation de la voie professionnelle en France après la réforme du Baccalauréat professionnel en 2009: source (VAILLANT 2009).

Aussi, ces certifications sont possibles grâce aux trois acteurs essentiels du bon déroulement et de l'insertion future des jeunes dans le monde du travail.

3.4. Les acteurs de la formation professionnelle en France

En France, l'organisation de la formation professionnelle repose sur une collaboration entre le gouvernement français, représenté par le Ministère de l'Éducation principalement, et les régions qui sont responsables du développement de la formation professionnelle en fonction des bassins d'emplois et des entreprises en capacité d'accueillir les élèves en stage pour développer leurs compétences pratiques.

3.4.1. Le rôle de l'État

Le rôle de l'État consiste à :

- élaborer les référentiels des diplômes professionnels en concertation avec les milieux professionnels,
- définir les règlements d'examen,
- délivrer les diplômes,
- offrir des formations variées à des élèves et des apprentis,
- recruter, former et rémunérer les enseignants,
- contrôler la qualité des formations,
- rendre compte des résultats et des moyens utilisés.

3.4.2. Le rôle des régions

Le rôle de la Région est de :

- planifier la formation professionnelle selon les priorités économiques et sociales, en collaboration avec l'État et les partenaires sociaux,
- établir le contrat de développement des formations professionnelles,
- financer certains dispositifs selon leurs priorités,
- assurer la construction, l'entretien et l'équipement des lycées ainsi que le financement des transports scolaires.

3.4.3. Le rôle du milieu professionnel

Le rôle de la profession est de :

- contribuer à l'élaboration des diplômes,
- participer aux jurys d'examens,
- accueillir et former les jeunes en entreprise,
- participer au financement des formations initiales technologiques et professionnelles par le paiement d'un impôt, la taxe d'apprentissage. (MEN, L'Éducation nationale et la formation professionnelle en France, 2010, pp. 3-4) & (PORCHER & MALICOT, 2007, pp. 13-14).

Nous observons dans cette distribution, le rôle de l'État, des régions et des entreprises mais aussi le rôle de l'établissement scolaire et du corps enseignant dans l'organisation de la formation qui mettent en application le référentiel, transmettent les connaissances, les compétences professionnelles et assurent le bon déroulement de l'examen.

Nous avons vu que de plus en plus de jeunes s'orientent vers la filière professionnelle et il paraît important de s'intéresser aux effectifs dans la filière restauration et de leur insertion dans la vie professionnelle suite à l'obtention de leur diplôme.

3.5. Les jeunes dans la section «restauration»

3.5.1. Les effectifs scolaires

Au niveau national, selon les chiffres de mars 2007 de la FAFIH, la formation initiale professionnelle sous statut scolaire en «hôtellerie-restauration» comprenait 50 000 élèves inscrits. Pour le cursus sous statut scolaire, en 2004, on comptait :

TABLEAU 1 – *Diplômes de la voie professionnelle « Restauration »*

Niveau	CAP	BEP	Baccalauréat	BTS	Licence professionnelle
Effectifs de réussite	3180	7470	5131	4587	540

Un total de presque 21 000 candidats pour 2004 alors que pour le cursus par la voie d'apprentissage, le nombre n'était que de 9 283. (FAFIH, Rapport d'études, insertion des jeunes dans l'hôtellerie restauration, 2010).

En région Rhône-Alpes, pour l'année 2008-2009, on compte 4 717 élèves inscrits en voie scolaire c'est-à-dire 65 % de l'effectif global qui est de 7 302. Ce taux est supérieur à la moyenne nationale qui est de 60 %. En fin de cycle, on compte 2 118 élèves en voie scolaire contre 1 212 en apprentissage. L'enseignement est dispensé dans 51 établissements. (FAFIH, Portrait régional Rhône-Alpes, 2010). Ces chiffres montrent qu'un nombre important d'élèves suit une formation en BEP mais la réforme du baccalauréat professionnel pourrait faire évoluer ces chiffres soit en faveur du CAP pour une formation courte soit en faveur du BAC pour une formation un peu plus longue. Par ailleurs, les jeunes issus de la formation en Rhône-Alpes devraient pouvoir s'insérer assez facilement dans le milieu professionnel étant donné la place accordée à l'hôtellerie restauration dans cette région.

3.5.2. L'insertion des jeunes diplômés dans la vie professionnelle

D'après l'étude du Céreq en 2007 sur l'insertion des jeunes dans la restauration portant sur la Génération 2004, nous constatons que 94 % des jeunes formés aux métiers de l'hôtellerie-restauration ont obtenu un emploi au cours des trois années suivant l'obtention de leur diplôme. 64 % d'entre eux ont exercé dans le secteur visé de l'hôtellerie-restauration,

dans 2 emplois en contrat à durée indéterminée sur les trois ans. La durée moyenne du 1^{er} emploi est de 14 mois sauf pour les Baccalauréats professionnels qui quittent leur poste au bout de 8 mois. L'étude montre également qu'au bout de trois ans 1 Baccalauréat professionnel sur 2 ne travaille plus dans le secteur, les jeunes ayant un diplôme de niveau I ou II évoluent plus facilement dans leur milieu professionnel au bout des trois ans ; concernant les CAP, leur insertion dépend de la voie d'apprentissage suivie. En effet, les élèves ayant un parcours sous statut scolaire sont plus sensibles au chômage pour 30 % d'entre eux et 70 % travaillent dans un autre secteur alors que 2 CAP sur 3, par voie d'apprentissage, trouvent du travail assez rapidement même si au bout des trois ans certains se réorientent. Quant à la correspondance formation-emploi le taux est de 33 % pour les licences, les BTS sont ceux qui occupent le plus de postes du secteur avec 88 %. Les Baccalauréats professionnels apprentis ont un taux de 84 %, les Baccalauréats professionnels scolaires atteignent 68 %, suivis par les CAP apprentis avec 63 %, les CAP scolaires avec 30 % et les BEP avec 64 %. Par ailleurs, les salaires qui dépendent du niveau du diplôme, sont peu élevés : 1 200 € pour un CAP, 1 280 € pour un Baccalauréat professionnel, 1 400 € pour un BTS. Globalement, 1 jeune sur 5 est sans emploi au bout de trois ans. (MOLINARI, 2010).

3.6. Conclusion

La formation professionnelle est de plus en plus sollicitée par les jeunes afin de pouvoir s'intégrer dans le marché du travail rapidement. Cependant, nous notons dans le secteur qui intéresse notre recherche qu'il existe une déperdition de la main d'œuvre au bout de trois ans. Celle-ci est probablement due aux conditions de travail, salaire, horaire et à une méconnaissance du secteur et des possibilités de carrière. Par ailleurs, la part importante des jeunes non diplômés du secteur tendraient à décourager les jeunes professionnels. Quant au choix de la formation suivie, il soulève la question des compétences et de l'adéquation entre formation et emploi.

PARTIE 2 : Processus et facteurs en jeu dans l'apprentissage professionnel

Cette partie comprend quatre chapitres :

Le chapitre I est consacré à l'étude de l'apprentissage professionnel au regard du concept de compétence professionnelle dont nous allons étudier l'évolution au regard du concept de qualification. Puis, nous nous intéresserons aux démarches de l'apprentissage selon le concept de compétence qui visent à développer les compétences des élèves face à une situation problème. Après avoir identifié les différents types de démarche, nous verrons comment améliorer l'acquisition des compétences par les élèves pour répondre aux exigences du référentiel scolaire de compétences.

Le chapitre II porte sur la place du stage au cours de la formation professionnelle initiale. Nous avons défini la notion de stage et précisé les objectifs. Puis, nous avons abordé le rôle des entreprises, de l'établissement scolaire ainsi que les devoirs et les droits de chaque acteur du stage.

Le chapitre III questionne la thématique de l'orientation scolaire qui a émergé au cours de notre lecture et notre observation exploratoire sur le terrain. Nous avons abordé l'histoire de l'orientation professionnelle scolaire en France qui est liée à l'histoire de la formation professionnelle ainsi que le fonctionnement et les objectifs du système d'orientation professionnelle actuel en tenant compte des divers facteurs qui ont impact sur la décision d'orientation scolaire.

Le chapitre IV établit la problématique de cette recherche à la suite de nos lectures et les hypothèses qu'il nous semble nécessaire de poser pour traiter cette problématique. Dans cette optique, nous avons défini nos méthodes d'investigation pour récolter les données essentielles au traitement des hypothèses de cette recherche.

1. L'apprentissage professionnel par compétence

Après avoir clarifié la place ou la position du secteur «hôtellerie-restauration» dans l'économie française et l'objectif de la formation initiale, qui vise à développer les compétences sociales et culturelles des élèves, qui leur permettent de s'intégrer dans leur société d'une part et de développer leurs compétences professionnelles pour s'intégrer facilement dans le marché du travail d'autre part. Nous allons nous concentrer dans ce chapitre sur cet objectif de la formation initiale qui concerne l'apprentissage et qui constitue actuellement le pilier essentiel pour le développement des compétences professionnelles des élèves. Les compétences sont devenues le concept fondamental de tous les programmes d'apprentissage puisque nous observons que tous les programmes d'apprentissage et de formation comprennent une liste ou un référentiel de compétences qui doivent être acquises par les élèves au cours de la période de l'apprentissage. Par ailleurs, nous observons aussi que la définition de ce concept, les méthodes d'établissement des référentiels de compétences, les démarches d'enseignement ainsi que d'évaluation de ce concept au cours de l'apprentissage sont source de débat et de controverse parmi les chercheurs, les éducateurs et de tous ceux impliqués dans le domaine de la pédagogie et de l'enseignement.

En fait, l'objectif de la notion de compétence, qui a émergé à la fin des années 60 dans la sphère économique comme un résultat d'une série de changements et bouleversements dans les domaines économique et social, était principalement de développer le processus de production et d'accroître la compétitivité des entreprises à travers le développement et l'amélioration des ressources humaines d'une part et le développement et la modernisation des techniques et des technologies de production d'autre part. Or, nous remarquons que la relation entre les deux est réciproque : la main-d'œuvre qualifiée développe les techniques et les technologies de la production et ce développement a besoin d'une nouvelle main-d'œuvre bien qualifiée et bien formée. Cette notion a commencé à prendre sa place dans la logique des programmes de formation et d'apprentissage depuis le début des années 80 en vue de développer le système éducatif et d'accroître l'efficacité des ressources humaines par l'amélioration de la sortie de ce système d'une main-d'œuvre qualifiée pour répondre aux exigences du marché du travail qui changent et évoluent rapidement.

Maintenant, nous ne pouvons pas parler de l'apprentissage sans parler des compétences et sans se poser les questions suivantes : Comment déterminer les compétences ? Quelles sont les méthodes d'enseignement et de construction des compétences adéquates à la

formation dispensée? Comment pouvons-nous évaluer les compétences acquises par l'élève au cours et en fin d'apprentissage?

Nous allons essayer de répondre à ces questions dans ce chapitre de notre recherche en clarifiant la définition du terme « compétence », en faisant référence à certaines démarches de construction de compétences en situation problème ou complexe, et finalement en montrant les différentes méthodes d'évaluation des compétence en cours d'apprentissage.

1.1. La distinction entre les concepts de compétence et de qualification

En fait, le concept de compétence est l'objet de nombreux débats et controverses dans les milieux économiques, éducatifs comme l'illustre la multitude de définitions du terme « compétence ». Nous allons proposer quelques définitions afin de clarifier les mots-clés qui entrent dans la définition de la compétence.

«Étymologiquement, compétence vient du mot latin *competentia*, qui signifie : se rencontrer au même point, répondre à, s'accorder avec. Au sens le plus large, le terme désignait à l'origine une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans les conditions déterminées» (OIRY, 2003, p. 52)

Guy Le Boterf a souligné que la compétence a longtemps été assimilée à la capacité à tenir un poste ou à une connaissance. Ce ne peut plus être le cas. Ce n'est pas parce que l'on possède un diplôme professionnel ou que l'on a suivi une formation que l'on peut agir avec compétence dans des contextes de travail évolutifs et de plus en plus caractérisés par l'événementiel et l'inédit. Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables. (LE BOTERF, 2007, p. 49). Cette définition se réfère à la période pendant laquelle le concept de qualification était répandu, où il y avait une adéquation entre les types de formation et les professions. Il a fait aussi le lien entre le concept de compétence et l'évolution du travail, où il a défini la compétence comme une capacité à gérer une situation complexe et instable. Cela nécessite des capacités manuelles et mentales fondées sur l'analyse, la synthèse, la critique et la sélection des options les mieux adaptées pour réaliser la tâche ou résoudre le problème et la capacité de détecter et corriger les erreurs au cours du travail en vue d'obtenir un meilleur résultat. En plus, selon Labrauffé, la compétence est la capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation. (LABRUFFE, 2009, p. 101). Nous notons que selon cette définition, un professionnel ou un élève doit rappeler ses ex-expériences «théoriques et pratiques» et choisir les expériences qui sont adéquates avec la nouvelle situation, où nous pouvons observer ses compétences à travers sa performance en situation. Cette définition ressemble à la définition

de Gonnin-Bolo qui a souligné que la compétence est la mise en œuvre en situation professionnelle de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. (GONNIN-BOLO, 2005, p. 37). Alors que De Vecchi a dit qu'une compétence « c'est l'aptitude à agir efficacement dans une situation complexe en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles) ». (DE VECCHI, 2011, p. 95). Cette définition élargit le concept de situation qui est lié actuellement à la définition de compétence, où il indique que la situation doit être complexe et comprendre un ensemble de difficultés et d'énigmes. En outre, la solution n'exige pas que de rappeler les ex-expériences, mais elle exige aussi de chercher des nouvelles informations et inventer des façons pour traiter et résoudre les difficultés et les énigmes dans la situation complexe. Hameline a défini la compétence comme un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles. (HAMELINE, 2005, p. 116). La difficulté de cette définition réside dans la capacité de répondre rapidement aux différents événements que le professionnel ou l'élève envisagerait dans différentes situations. La compétence, selon Gillet, se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). (GILLET, 1997, p. 69). Cette définition définit le concept de compétence par la capacité de l'individu de concevoir la solution en schémas opératoires qui permettent à l'individu d'organiser ses ex-expériences similaires et de les utiliser dans différentes situations similaires.

Scallon (SCALLON, 2007, p. 104) a résumé les compétences par les points suivants :

- Qualité globale de la personne ;
- Intégration appropriée des savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- Un système de connaissances conceptuelles et procédurales ;
- État de la personne ;
- Ensemble intégré d'habilités ;
- Capacité d'action pour laquelle nous notons que cette définition combine de

nombreux points différents et similaires, qui devraient fonctionner selon un schéma opératoire et harmonique pour traiter ou faire face aux différents problèmes dans différentes situations.

Mais Scallon, (SCALLON, 2007, p. 103), énonce un autre point de vue afin de définir la nature de compétence, où il dit « qu'il est utile de préciser ce que la compétence n'est pas :

- La compétence ne se réduit ni à un résultat ou à un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou une tâche d'évaluation.

- La compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : on ne peut ni exercer ni observer une compétence «à vide».

- La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire».

Selon ce point de vue, nous pouvons dire que le concept de compétence se caractérise par la flexibilité et la complexité comprenant un large éventail de concepts directs ou implicites, par exemple : Savoir, savoir-faire, savoir-être, capacité, connaissance, attitude, aptitude, activité, démarche, situation, tâche, action, analyse, synthèse, verbalisation, réflexion, critique, comprendre, résoudre, problème, complexe, comportement, performance et habilité, transfert, initiative, autonomie, réalisation, erreur, échec, réussite, etc.

Ces concepts interviennent aussi dans la définition de la notion de qualification, où nous constatons qu'un bon nombre d'enseignants et de travailleurs dans le domaine éducatif et économique confondent le concept de compétence et le concept de qualification. À vrai dire, nous ne pouvons pas comprendre le concept de compétence sans comprendre le concept de qualification. Nous allons donc essayer d'expliquer le concept de qualification et les points différents entre les deux. Le MEDEF, considère que «la qualification professionnelle garantit des ressources mises à disposition de l'employeur par le salarié. Elle est un socle de savoirs, savoir-faire et comportements professionnels reconnus utiles et valorisés par une profession en fonction de situations types» (JORAS, 2007, p. 73). Cette définition indique que le salarié dispose d'une gamme des connaissances qui lui permettent d'occuper une tâche, mais nous ne connaissons pas sa capacité à réagir face à la situation du travail. En fait, pour Jonnaert, «la qualification, au point de départ, n'est pas la capacité d'exécution correcte d'un travail» mais bien les «qualités» qu'une personne doit acquérir et détenir pour faire un travail donné «et qui fait que le premier venu ne peut exécuter ce travail ; formation et apprentissage sont les éléments constitutifs de la qualification. Dans cette vision de la qualification, les qualités relèvent de savoirs et de savoir-faire à acquérir au cours de formation. Ces qualités, comme ces formations, sont parfois très éloignées de la réalité du travail. À la limite, la tâche à réaliser est absente du processus de qualification» (JONNAERT, 2009, p. 13).

Lorsque la qualification s'applique aux postes de travail, selon Roger Cornu, elle se définit comme «un ensemble de capacités et de connaissances requises pour effectuer les tâches impliquées dans le poste». (CORNU, 2001, p. 104). Cette définition recoupe celle de Jean Thomas pour qui «la qualification professionnelle est un jugement porté sur le niveau et le degré de compétence d'un individu, compte tenu de l'emploi qu'il tient» (THOMAS, 1991, p. 8). En fait, comme le stipule Dugué, «la qualification est appuyée sur deux systèmes qui se

mettent en place après les grandes grèves de 1936 et la guerre de 1945 : les conventions collectives, qui classifient et hiérarchisent les postes de travail ; l'enseignement professionnel, qui classifie et organise les savoirs autour des diplômes. La relation entre deux systèmes, caractéristique du modèle de la qualification, joue un double rôle». (DUGUE, 1999, p. 8). De plus, Jean Wemäere souligne que « la qualification professionnelle correspond à l'ensemble des connaissances, capacités, compétences possédées par un individu, elle est attestée par : 1- des certifications professionnelles, des titres ou des diplômes, des habilitations ; 2- l'expérience professionnelle et les différents emplois occupés ou activités exercées. Dans ce cas, la qualification professionnelle peut être attestée par le positionnement dans une classification de branche, par le contrat de travail ou par le certificat de travail. » (WEMÄERE, 2007, pp. 101-102).

Pour sa part, Guy le Boterf n'est pas d'accord pour restreindre le concept de qualification à des connaissances qui sont liées au poste de travail en disant que « la qualification ne se réduit pas à la possession d'un certain nombre de savoir-faire, elle fait référence à un ensemble de compétences professionnelles :

- Des savoirs : l'ensemble des connaissances générales ou spécialisées à posséder : il peut s'agir de connaissances théoriques ou de la maîtrise de certains langages scientifiques et techniques ;
- Des savoir-faire : ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dans des contextes bien spécifiques ;
- Des savoir-être ou savoir-faire sociaux : c'est-à-dire des attitudes et des comportements de personnes au travail, des façons souhaitables d'agir et d'interagir. Tels comportements sont indissociables de la motivation et de l'implication au travail que l'on ne doit pas dissocier de la qualification professionnelle ;
- De savoir apprendre : dans la mesure où les exigences et les caractéristiques des emplois évoluent et font appel à des actualisations permanentes ;
- De faire savoir : étant donné la nécessité actuelle de faire de l'entreprise un milieu éducatif. » (LE BOTERF, DURAND-GASSELIN, & PECHENART, 1989, p. 59)

En fait, la définition de Le Boterf rejoint d'une façon ou d'une autre les modèles d'évolution du concept de qualification fixés par Oiry, que nous aborderons plus tard. Pour sa part, Oiry souligne une gamme d'attributs qui nous aident à distinguer les différences entre le concept de compétence et le concept de qualification afin de déterminer quelle est l'essence et la nature de chacun d'eux.

TABLEAU 2 – Définition de la compétence et de la qualification dans le discours des promoteurs de la compétence Source (OIRY, 2003, p.90)

Attributs de la compétence	Définition de la qualification dans le discours de la compétence
Rupture avec le poste de travail	Attachée au poste de travail
Attribut de l'individu	Négation de l'individu
Englobe le «savoir-être»	Ne considère que l'aspect technique du travail
Contextualisée	Abstraite
Dynamique	Rigide

De son côté, Dejoux énonce aussi cinq points essentiels pour distinguer la qualification et la compétence, selon l'ordre suivant :

- L'individualisation : nous constatons que le concept de compétence met l'accent sur les capacités individuelles qui déterminent le salaire et le travail en fonction de la qualité des individus, alors que la qualification se concentre plutôt sur le diplôme qui détermine le salaire et le travail en fonction du diplôme.

- La polyvalence : avec le développement, les métiers sont devenus plus complexes et la notion de poste, fondée sur un niveau de qualification, a été remplacée par la notion d'activité, ce qui répond aux nouveaux besoins des métiers dans l'entreprise, qui demande une main-d'œuvre plus autonome, plus créative, plus polyvalente.

- La culture du résultat : actuellement, les entreprises ne sont plus à la recherche d'un professionnel qualifié qui est capable d'exercer dans un métier selon les règles et les principes déterminés, mais sont à la recherche d'un professionnel qui peut renforcer la valeur ajoutée du produit et d'améliorer la compétitivité de l'entreprise et cela correspond plus à la notion de la compétence.

- La flexibilité de l'organisation du travail : le concept de compétence enrichit le concept de qualification en brisant le concept de travail stéréotype et de créer de nouveaux modes de travail et de formation qui permettent une meilleure interaction entre les compétences individuelles et collectives qui conduisent à développer le travail, la production, l'individu et le groupe en même temps.

- Le comportement : les développements économiques associés aux développements technologiques incités par les entreprises à la recherche de personnes qui sont en mesure de répondre rapidement aux exigences de la production en fonction des besoins du marché et la capacité de résoudre les problèmes émergents, de toute personne en mesure d'adapter ses compétences aux besoins, notamment en augmentant la compétitivité des entreprises, de sorte que le concept de qualification est devenu du passé parce qu' il ne répond plus aux besoins de métiers.

- Les capacités d'apprentissage : l'apprentissage selon la logique de la qualification est différent de l'apprentissage selon la logique de compétence parce que selon la logique de la qualification l'apprentissage se réalise de façon hiérarchique : l'apprenant apprend du formateur ou de l'enseignant alors que dans la logique de compétence l'individu doit prendre le recul nécessaire pour apprendre à apprendre : apprendre de ses expériences constitue une compétence clé. Cette faculté peut être mobilisée dans toute situation professionnelle et n'est pas restreinte à une thématique particulière. (DEJOUX, 2008, pp. 16-19). Cette dernière partie est un axe fondamental de notre recherche, où nous allons essayer de clarifier les méthodes et la démarche d'apprentissage par compétence.

1.2. Les modèles de qualification

En fait, le concept de qualification n'a pas été constant dans le temps, mais a subi de nombreux changements en fonction des changements qui se produisaient sur l'économie et en particulier sur la production dans les entreprises. Au début, ce concept impliquait que le poste de travail devait être assuré par un employé sans tenir compte de ses capacités dans le processus de production, mais les évolutions techniques et sociales ont imposé ultérieurement de veiller à l'adéquation entre le poste de travail et le rôle de l'individu définissant ainsi, dans les années soixante, le concept de qualification comme l'efficacité de l'individu sur le poste de travail. Cette dernière perspective reste en cours d'utilisation jusqu'aux années quatre-vingt, date d'émergence du concept de compétence. Nous allons essayer de clarifier les étapes de l'évolution de la notion de qualification.

1.2.1. Premier modèle de qualification selon Oiry

Le premier modèle de la qualification se base sur le poste de travail, en fait, cela correspond à la nature du travail, où l'industrie était naissante et le processus de production reposait principalement sur la division du travail selon la théorie de Talyor. Oiry a défini les attributs des modèles :

TABLEAU 3 – *Premier modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.94)*

Premier modèle de la qualification (Q1)
Attaché au poste de travail
Négation de l'individu
Mélange ambigu de critères voulus objectifs et normes sociales
Abstrait
Rigide

Ce modèle est défini sur la base des seuls savoir-faire techniques mais il comprend aussi des éléments qui ne sont pas purement techniques comme «la responsabilité et le temps nécessaire de réflexion sur la pratique» comme critère pour définir les postes de travail.

Pour une meilleure compréhension de la notion de qualification, nous devons souligner que l'apprentissage en fonction de ce modèle de la qualification est basé sur la théorie de Taylor (division du travail).

1.2.2. La parcellisation du travail

La théorie de Taylor repose sur l'idée de la division du travail entre les ingénieurs, les planificateurs et les concepteurs qui sont responsables de la conception et de la préparation du plan de production et des ouvriers qui ont responsabilité de mettre en œuvre ce plan. C'est ce qu'on appelle la division verticale du travail.

La division horizontale du travail, selon Taylor, est basée sur la division de tâches en petites parties ou morceaux où chaque ouvrier peut réaliser et accomplir son travail dans un délai déterminé, même s'il n'a guère la compétence, parce que son travail est basé sur le principe de répétitivité. (DE MONTOMOLLIN, 1981, pp. 11-16,) & (CAMUSSO, 2007, pp. 134-135). Selon Taylor, l'objectif de cette théorie est d'augmenter la production par la séparation entre les ingénieurs et les ouvriers ; les ingénieurs doivent concevoir les processus de production en fonction du principe de division de la tâche en petits morceaux et chaque ouvrier devait effectuer une partie dans un temps déterminé. Cette théorie défie la créativité, autonomie, l'initiative et la capacité mentale des ouvriers qui deviennent comme des machines fonctionnant régulièrement comme une horloge. Mais cette théorie, actuellement, ne correspond pas à l'évolution des métiers qui sont devenus plus complexes et ont besoin d'ouvriers qualifiés et équipés d'une gamme de capacités (mentale et manuelle) à la fois, ce qui leur permet de réfléchir et de réagir en face d'un problème urgent. Dominique Camusso a souligné que, «au début des années 1980, le besoin de production changeant de forme, la taylorisation recule. On n'attend plus seulement du producteur qu'il exécute mais aussi qu'il soit capable d'intégrer quelques éléments du contexte de la production, qu'il sache faire face à la complexité et à la variabilité des situations qu'il peut rencontrer. En lui demandant d'intégrer une certaine intelligence de la situation de travail, la performance du producteur ne repose plus seulement sur sa capacité à faire mais sur sa capacité à savoir-faire. Passant ainsi d'un faire à savoir faire, le contenu de formation change probablement de nature» (CAMUSSO, 2007, p. 135). Cela exige donc une sorte d'apprentissage et de formation basée sur le développement des habiletés mentales en parallèle avec les habiletés manuelles, en particulier dans l'apprentissage professionnel.

1.2.3. Deuxième modèle de qualification selon Oiry

Ce modèle considère que le concept de qualification comporte deux aspects aussi dissemblables qu'indissociables : qualification du poste de travail et qualification de l'individu. Dans le tableau suivant, ce modèle a pris en compte la qualification de l'individu alors que le premier modèle ignore l'individu.

TABLEAU 4 – *Deuxième modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.98)*

Deuxième modèle de la qualification (Q1)
Attaché au poste de travail
Prise en compte de la qualification de l'individu
Mélange ambigu de critères techniques et de normes sociales
Contextualisée au niveau de la branche
Évolutive

1.2.4. Troisième modèle de qualification de Oiry

L'évolution essentielle de la notion de qualification est apparue au XXème siècle, depuis les années-soixante-dix à la suite d'une série de développements et de la crise économique où il n'est plus possible en raison des développements technologiques accélérés d'identifier le poste de travail et de déterminer les capacités que les ouvriers doivent posséder pour exercer ce poste. C'est pourquoi les chercheurs dans les secteurs économiques et pédagogiques se concentrent sur l'individu comme un élément actif dans le processus de production, en mesure de faire face aux changements et répondre aux situations d'urgence où nous observons l'émergence du concept de qualification qui est basé sur le principe de la fonction et qui est remplacé plus tard par la notion de compétence qui est fondamentalement basée sur les compétences de l'individu à faire face aux changements et aux problèmes dans une situation de travail. Dans le tableau suivant, nous observons la différence entre le concept de qualification et le concept de compétence :

TABLEAU 5 – *Troisième modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.107)*

Troisième modèle de qualification (Q3)	Premier modèle de compétence (C1)
Détachée du poste de travail (fonction)	Détachée de poste de travail (compétence)
Accent sur le sujet	Attribut de l'individu
Englobe le savoir-être	Englobe le savoir-être
Contextualisée	Contextualisée
Dynamique	Dynamique

Ces trois modèles nous montrent une évolution historique du concept de qualification, ce qui ainsi nous aide à comprendre la nature de la notion de compétence professionnelle à travers les points de divergence et de convergence entre les deux concepts. En fin de compte,

nous pouvons dire que le développement économique et social a imposé aux travailleurs et aux chercheurs dans les secteurs économiques et pédagogiques d'élaborer de nouveaux concepts d'apprentissage afin de développer des processus de production et les concepts sociaux tels que la justice et la démocratie afin de tenir compte de l'individu en tant que tel.

1.3. Les démarches d'apprentissage par résolution de problème.

Nous ne pouvons parler de l'évolution des compétences selon la logique d'apprentissage en situation sans faire référence à certaines démarches concernant la construction des compétences par l'apprentissage en situation problème. Nous le faisons en nous appuyant sur les perspectives de Guy Le Boterf, celles de G. Meyer et M.N Simonard puis celles mises en œuvre à l'IUFM de Rouen.

1.3.1. La démarche proposée par Guy Le Boterf

La démarche que propose Guy Le Boterf, comprend quatre étapes principales pour l'apprentissage par une tâche complexe en vue de la construction des compétences :

- Le moment de l'expérience vécue correspondant à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mise en application de ses savoirs ;
- Le moment de l'explication correspondant à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits : étapes menant à une représentation de l'action ;
- Le moment de la conceptualisation correspondant à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situations ;
- Le moment du transfert ou de la transposition correspondant à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires. Le transfert consiste en l'accommodation des schèmes à la nouvelle situation ce qui implique une remise en cause des représentations afin de reconstruire une adéquation. (LE BOTERF, 2007, pp. 117-128).

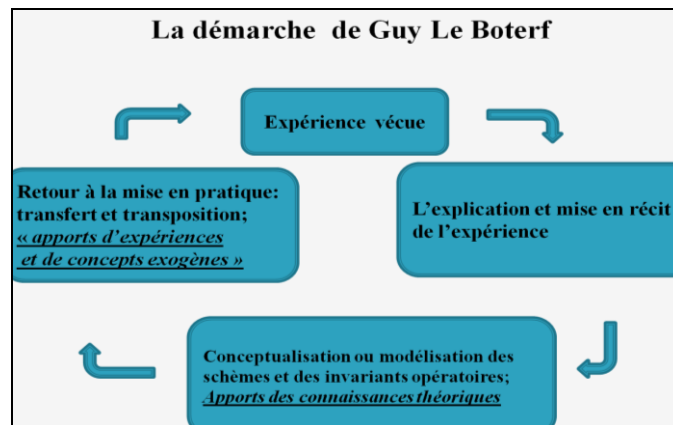


FIGURE 3 – La boucle d'apprentissage « expérientielle » de Le BOTERF, adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977) ; Source : (CONARD & DEVIN, 2007)

1.3.2. La démarche proposée de G. Meyer et M.N Simonard

Gillet (1997, pp. 121-122) rapporte les perspectives développées par G. Meyer et M.N Simonard qui s'appuient sur un modèle d'apprentissage par le problème qui comprend quatre étapes essentielles selon l'ordre suivant :

- « Le conflit cognitif : l'élève se trouve en face d'une tâche complexe qu'il va essayer de résoudre ; ce stade permet à chaque élève de diagnostiquer ses connaissances et ses expériences passées ainsi que sa motivation. C'est un travail individuel ;
- Le conflit socio- cognitif : cette étape comprend le travail au sein d'un petit groupe de quatre élèves avec des conseils pour comparer les résultats obtenus avec les résultats de l'étape précédente. Elle s'appuie principalement sur l'interaction et l'échange d'opinions, l'interprétation et les explications entre les membres du groupe afin d'obtenir une réponse consensuelle ;
- La métacognition : cette phase, animée par le formateur ou l'enseignant, est le lieu de présentation d'une série de questions : quelle est votre réponse ? Comment en êtes-vous arrivé là ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? Cette phase est nécessaire pour que l'étudiant prenne conscience de sa réponse, de ses démarches et des informations qu'il utilise pendant la résolution de la tâche complexe « problème » ;
- L'évaluation : cette étape permet de repérer les difficultés et les étapes qui doivent être surmontées afin de réussir dans une réelle situation de travail. Cette évolution formative consolide l'apprentissage. »

1.3.3. Les démarches proposées par les formateurs de l'IUFM de Rouen

Les démarches pédagogique et didactique proposées par les formateurs de l'IUFM de Rouen lors d'une formation des enseignants de la filière « restauration » pour les niveaux du

BEP au BTS, sont fondées sur l'action de l'enseignant et de l'élève. Elles se déclinent selon trois étapes essentielles :

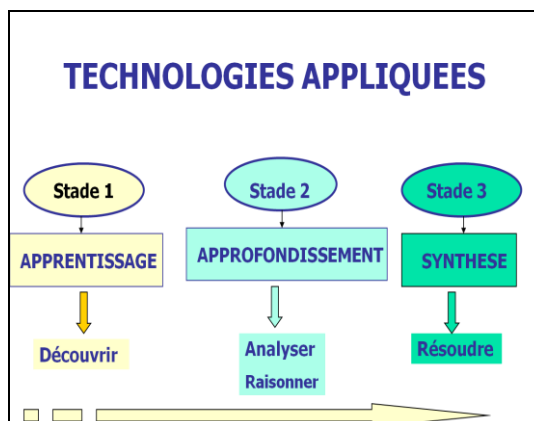


FIGURE 4 – Les stades de la situation d'enseignement-apprentissage (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)

Nous observons selon la figure ci-dessus (FIGURE 4) que les démarches proposées par les formateurs de l'IUFM de Rouen ont pris en compte le fait qu'au début de leurs études professionnelles, les élèves n'ont pas les bases théorique et pratique qui leur permettent de travailler selon une logique des compétences qui est basée sur l'autonomie des apprenants en face d'un des problèmes ou d'une gamme de problèmes en même temps. Or, ces démarches comprennent l'étape de découverte et d'analyse qui permet aux élèves d'accumuler un corps de connaissances (théoriques et pratiques) avant de passer à l'étape de résolution d'un problème. En outre, ces démarches clarifient le rôle de l'enseignant qui doit passer de celui de transformateur et de fournisseur des informations au rôle de concepteur et d'organisateur des séquences d'apprentissage.

1.3.3.1. L'étape de découverte

À ce stade, l'enseignant doit en collaboration avec les élèves déterminer les objectifs de la séquence de l'apprentissage et choisir un menu tel que les professionnels de la restauration sont conduits à le faire, et qui leur permet d'atteindre ces objectifs. Ensuite, il doit expliquer et montrer aux élèves les gestes de la réalisation de la tâche impliquée par le menu choisi. Enfin, les élèves doivent appliquer et retenir les points clés de la technique afin de fixer ou repérer les règles de travail et de production.

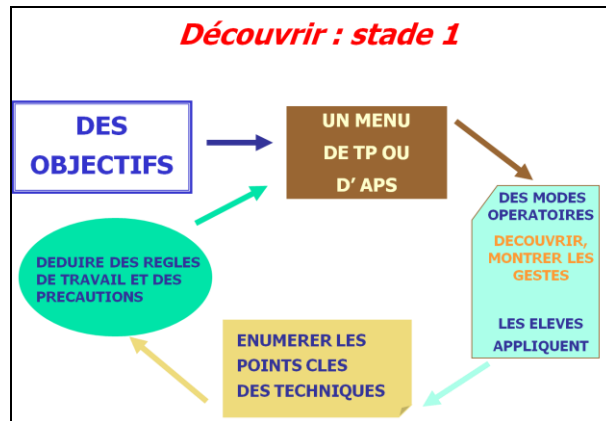


FIGURE 5 – Le stade de découverte. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : [http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire formateur de formateur.ppt](http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt))

1.3.3.2. L'étape d'analyse

Cette étape est basée sur l'intériorisation par les élèves des connaissances théoriques et pratiques de l'étape précédente, où ils doivent transformer leurs expériences accumulées en une nouvelle situation d'apprentissage similaire, mais elle comprend des difficultés que les élèves doivent surmonter pour atteindre les objectifs de l'apprentissage. À la fin, les élèves doivent analyser les résultats obtenus ce qui leur permet d'évaluer les méthodes et les moyens qu'ils utilisent au cours de la séquence de l'apprentissage en vue d'éviter les faiblesses et de renforcer les aspects positifs dans la séquence suivante.

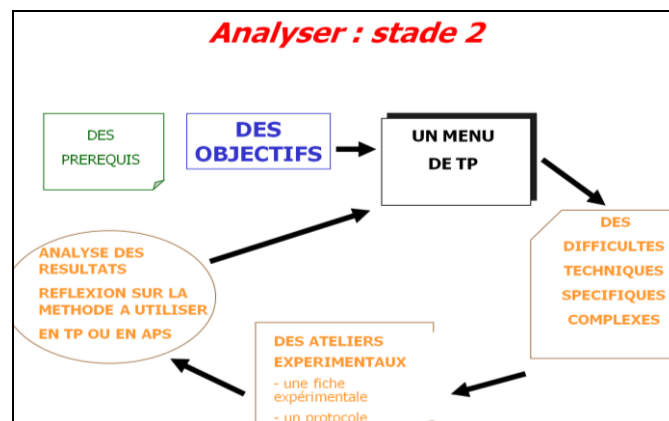


FIGURE 6 – Le stade de l'analyse. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : [http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire formateur de formateur.ppt](http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt))

1.3.3.3. L'étape de résolution des problèmes

Cette étape est fondée sur le fait que les élèves sont supposés devenir capables d'appréhender les contraintes de production et de commercialisation, justifier l'emploi de produits retenus et apporter leur valeur ajoutée à la réalisation. Il est supposé que les élèves

ont accumulé une base de savoirs et de savoir-faire, ce qui leur permet de résoudre un problème dans une situation complexe. Nous observons selon la figure ci-dessous que l'enseignant peut organiser et concevoir la séquence d'apprentissage à partir de ses expériences professionnelles ; son rôle est de concevoir et planifier, d'observer puis il doit évaluer le travail des élèves en collaboration avec eux. Par contre, les élèves dans cette étape doivent être autonomes car ils essaient d'analyser le problème et de comprendre la situation en proposant des solutions. Ils choisissent la meilleure solution et l'appliquent sans oublier qu'ils doivent aussi tout seul ou avec leur enseignant se demander pourquoi nous avons obtenu ces résultats ; ce qui leur permet de faire une réflexion sur leurs méthodes, leurs moyens en vue de consolider l'apprentissage.

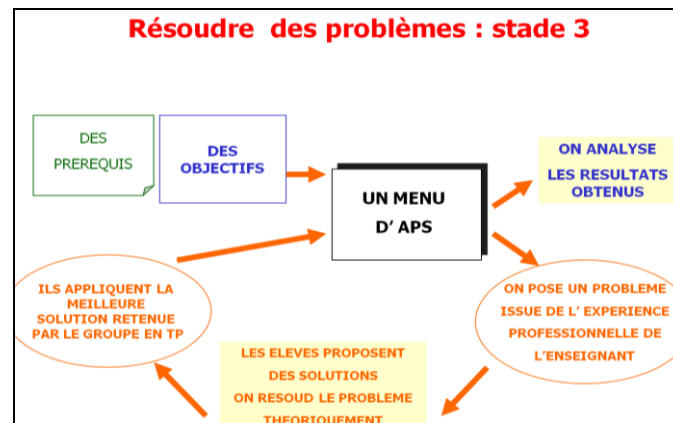


FIGURE 7 – Le stade de la résolution de problème. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)

1.3.4. Autour de la notion de situation problème

L'exploration des perspectives de Guy Le Boterf, de G. Meyer et M.N Simonard et de celles mises en œuvre à l'IUFM de Rouen nous montrent que lors de la construction des compétences professionnelles au cours de l'apprentissage, l'enseignant doit être conjointement un concepteur et un organisateur de situations d'enseignement-apprentissage. Il doit concevoir des situations complexes et des problèmes qui correspondent au niveau des élèves et au projet de la progression. De leur côté, les élèves doivent remobiliser leurs savoirs, savoir-faire, analyser la situation complexe, élaborer un plan pour résoudre le problème en réfléchissant sur la nature de la situation-problème et sa position au cours de l'apprentissage par compétence. Nous allons maintenant explorer la notion de situation-problème.

1.3.4.1. *Que peut-on comprendre par situation- problème ?*

Nous constatons que la question de l'apprentissage scolaire professionnelle figure parmi celles dont on débat le plus aujourd'hui, même si il y a «un consensus qui semble exister aujourd'hui concernant la formation professionnelle comme principal moyen pour augmenter l'efficacité productive des salariés, on observe que l'on se limite, la plupart du temps, à la formulation de «recette» traditionnelle et que l'efficacité de la formation ne va pas de soi.» (BOLLON & DUBOIS, 1998). En fait, ces débats ne concernent pas vraiment l'apprentissage, mais plutôt des questions touchant aux didactiques disciplinaires, didactiques professionnelles et aux ingénieries pédagogiques¹. Nous allons essayer de mettre l'accent sur le concept de situation-problème en tant qu'une tentative pour développer le processus d'apprentissage. Mais il faut clarifier la différence entre quelques-uns des concepts que nous utilisons en sachant qu'il n'est pas aisé de distinguer la différence entre eux avec précision.

Pour Philippe Meirieu, « la situation d'apprentissage est l'ensemble des dispositifs dans la quelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelle. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique» (MEIRIEU, 1999, p. 191). Ainsi, nous pouvons dire qu'une des caractéristiques les plus importantes de la situation d'apprentissage est qu'elle comprend tous les éléments, les processus et les dispositifs de l'apprentissage et ne se limite pas aux structures scolaires. Nous observons aussi que l'environnement d'apprentissage proposé aux sujets s'articule autour de trois types de fonctionnalités :

- «Une tâche structurée à travers la spécification de trois phases de traitement (analyse de la situation, identification des difficultés et propositions de solution).
- Un ensemble d'outils cognitifs prenant la forme de rappels ou d'illustrations des informations théoriques et des outils métacognitifs permettant au sujet de se situer par rapport à la tâche et d'analyser sa propre démarche de résolution ;
- Une interface de dialogue permettant de contacter le tuteur à distance et de lui adresser des demandes par l'intermédiaire d'une interface semi-structurée mais aussi de

¹ Entendue dans un sens assez complet comme dans la définition donnée dans un J.O. : « l'ensemble des activités de conception, d'étude, de projet, de réalisation, d'aide au fonctionnement et d'évaluation des moyens techniques d'enseignement et de formation.» (J.O. du 11 septembre 1992 p. 12522)

recevoir, à l'initiative du tuteur, des conseils, des orientations» (DE LIEVRE & DEPOVER, 1999, p. 284).

La situation de l'apprentissage implique un ensemble de processus mentaux et gestes qui visent à résoudre un problème ou réaliser une tâche complexe en collaboration entre les apprenants et les enseignants, tuteurs, formateurs, qui doivent être concepteurs, médiateurs, observateurs, évaluateurs. Philippe Meirieu distingue la situation d'apprentissage de la situation didactique en disant que cette dernière est une situation d'apprentissage élaborée par le didacticien qui fournit, d'une part, des matériaux permettant de recueillir l'information et, d'autre part, une consigne-but permettant de mettre le sujet en situation de projet. Une évaluation diagnostique dans le champ socio-affectif permet de s'assurer que la consigne-but est effectivement susceptible de mobiliser le sujet. Une évaluation diagnostique dans le champ cognitif permet de s'assurer que le sujet dispose bien des capacités et compétences lui permettant de traiter l'information. La situation ainsi didactisée permet de faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire de rencontres et concordances fortuites. (MEIRIEU, 1999, p. 191). Cela nous amène à poser une question : quelle est la position de la situation-problème par rapport à la situation d'apprentissage et à la situation didactique ? Philippe Meirieu répond en disant que la «situation-problème est une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités) ». (MEIRIEU, 1999, p. 191). Il nous semble que la relation entre les trois situations (apprentissage, didactique, problème) se circonscrit selon la figure suivante :

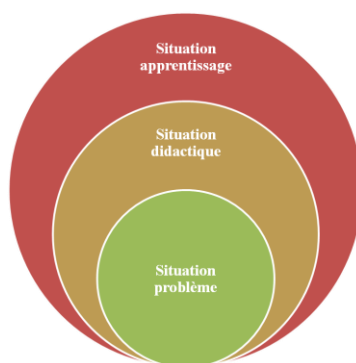


FIGURE 8 – La relation entre les trois situations «apprentissage, didactique et problème»

Nous observons ainsi que, pour réussir, l'apprentissage doit faire intervenir tous les moyens et les installations disponibles, de telle sorte que les apprenants en collaboration avec les enseignants puissent choisir les moyens et les informations et concevoir les méthodes qui les aident à résoudre le problème conçu par l'enseignant. « Dans une pédagogie de situation, le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève. Dans ce type de pédagogie, le point de départ est la saisie par l'élève d'un problème complexe entendu dans un sens très général. Le problème à résoudre peut consister à rédiger un texte dans une situation de communication donnée, à examiner un patient (réel ou fictif) comme ceux que l'on voit dans les situations cliniques en médecine, ou à préparer un plan d'affaire pour une entreprise à partir de données dont certaines sont pertinentes et d'autres superflues, etc.» (SCALLON, 2010, p. 34). Selon cette logique, l'objectif n'est pas tant de résoudre le problème, que d'activer les processus mentaux et gestes chez les apprenants pour résoudre le problème, ce qui leur permet de rechercher des informations, analyser la situation, réaliser une synthèse et/ou concevoir une solution, pour ensuite appliquer et évaluer les résultats et faire transférer la solution et les résultats à d'autres situations similaires. «Le terme « situation » permet de désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches, selon l'objectif qu'on assigne au test ou à l'examen, on peut parler de situation d'observation, de situation de vérification ou encore de situation d'évaluation» (SCALLON, 2007, pp. 33-34). En outre, le problème réside dans une situation présentant, à un moment donné, un ensemble de phénomènes insatisfaisants pour lesquels celui qui l'éprouve n'a pas, a priori, de type de solution parfaitement défini. Cette insatisfaction peut se situer au niveau de la représentation, de la façon de voir les choses, au niveau de la pratique : blocages ou freins de l'action, ou du vécu affectif : ce que l'on ressent. (CRDP, 1990, p. 32). L'objectif du terme « "situation-problème", c'est la résolution qui permet de finaliser des séquences d'apprentissage cognitif. Ce qui est nouveau, c'est la création de situations au cours desquelles la production de nouvelle capacité n'est pas distincte de la mobilisation de ces capacités. » (BARBIER, 1996, p. 38). Dalongeville et Huber ajoutent que «la situation-problème est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie» (DALONGEVILLE & HUBER, 2011, p. 17). Pour Morlaix, «Selon Perrenoud, très justement, sans entraînement, la mobilisation des savoirs et autres ressources ne se produit

pas, ne sera pas pertinente ou sera trop lente et incertaine pour permettre une action efficace. Or, tout entraînement prend du temps. Là est le vrai problème de la construction de compétences dès l'école, et renvoie aux contenus pédagogiques, l'enseignant change de rôle : il devient entraîneur. Il organise des situations complexes, invente des problèmes et des défis, propose des énigmes ou des projets, son rôle est donc très important, mais il ne tient plus le devant de la scène et ne monopolise plus la parole. Pour l'auteur, sa compétence principale évolue d'une part vers l'ingénierie didactique, la conception et la mise en place de situations, la médiation, et d'autre part, vers l'observation formative et la régulation fine des activités et des apprentissages. Cette évolution de conception pourrait avoir des implications considérables pour le métier d'enseignant, et dans les contenus de formation proposés aux futurs enseignants, si on garde à l'idée qu'une compétence ne peut s'enseigner. On ne peut enseigner que les savoirs, qui sont notamment des ressources. La difficulté prégnante ici est de décliner un référentiel métier pour les enseignants en référentiel de formation, de façon parallèle, la déclinaison du socle commun en référentiel de compétences à acquérir par les élèves se pose». (MORLAIX, 2009, pp. 80-81). Ainsi, l'apprentissage en fonction de cette logique dans le milieu scolaire nécessite un changement radical dans le rôle de l'enseignant, passer de porteur de l'information monopolisant la parole, au rôle de concepteur de problèmes et de guide pour les élèves, d'observateur des différentes activités, ce qui nécessite d'organiser une formation pédagogie adaptée pour un grand nombre d'enseignants habitués d'enseigner selon les méthodes classiques basées sur le principe de transformer des informations et d'évaluer ce qui est absorbé par les élèves . Pour sa part, Gillet a vu dans une situation créée comme situation d'apprentissage à l'intérieur d'une séquence qu'elle doit répondre aux caractéristiques suivantes : cette situation propose une tâche à accomplir à l'étudiant ; cette tâche fait problème parce que les élèves ne disposent pas pour le moment de tout ce qui lui nécessaire pour s'en acquitter. Ce qui manque à l'étudiant, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent et qui permet à l'apprentissage de se dérouler dans un contexte global qui lui donne sens. L'étudiant dispose des ressources nécessaires pour s'acquitter de sa tâche : ressources personnelles (pré-requis), ressources constitués par ses pairs (travail de groupe), ressources offertes par le formateur (documents, indications, pistes de recherche). Le formateur devient personne-ressource et non magistère. Une consigne ou une contrainte oblige à passer par l'objectif pour s'acquitter de la tâche, il s'agit d'éviter que l'on contourne la difficulté» (GILLET, 1997, p. 121).

Quant à Roland Charnay, il distingue trois fonctions didactiques que peut assurer le problème :

- « Le problème est le critère de l'apprentissage : il permet de vérifier, au terme d'une séquence d'enseignement, qu'une notion a bien été assimilée par les élèves. On peut parler ici de «pédagogie de la réponse » et de modèle d'enseignement «normatif».
- Le problème est ici le mobile de l'apprentissage : il permet de tirer des situations du vécu, de motiver les élèves à l'occasion d'activités à caractère fonctionnel. On parlera alors de «pédagogie du problème» et de modèle d'enseignement «incitatif».
- Le problème devient le moyen de l'apprentissage : il permet l'engagement de l'élève dans une résolution qui le conduira à construire, chemin faisant, les instruments intellectuels nécessaires. C'est dans ce cas que l'on parle de «pédagogie de la situation-problème» et de modèle d'enseignement «appropriatif». Le premier cas correspond à ce qu'on qualifie de problèmes fermés, auxquels s'opposent les problèmes ouverts et les situations problèmes. » (ASTOLFI & al., 1997, pp. 137-138). Ces différents points de vue nous amènent à nous interroger sur les caractéristiques de la situation problème.

1.3.4.2. Les caractéristiques de la situation- problème

En reprenant les propos d'Astolfi et ses coauteurs, nous pouvons ainsi formuler les caractéristiques :

- « Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié.
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures.
- Les élèves perçoivent la situation qui est leur proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir.
- Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. Ce sont les besoins de résolution qui conduisent l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels, qui seront nécessaires à la construction d'une solution.
- La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées.
- La situation- problème ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique.

L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des "règles du jeu".

- L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le "risque" pris par chacun faisant partie du "jeu".
- Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits socio-cognitifs potentiels.
- La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même.
- Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif ; il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes. » (ASTOLFI & al., 1997, pp. 144-145).

Ces caractéristiques nous aident à mieux comprendre l'essence du processus d'apprentissage du problème et à déterminer les rôles de l'élève et de l'enseignant au cours du processus d'apprentissage où l'enseignant doit choisir et/ou concevoir un obstacle en rapport avec le niveau des élèves afin de ne pas être trop complexe ou trop très facile. La nécessité de solution pousse les élèves à chercher des outils et des informations qu'ils ont besoin pour résoudre l'obstacle. En outre, l'enseignant doit être concepteur, planificateur, observateur et fournisseur d'informations ou de sources d'information nécessaires pour l'élève au cours de l'apprentissage.

Pour sa part, Fabre a vu que la situation problème en milieu scolaire a des caractéristiques particulières qui correspondent avec les conditions de l'apprentissage dans ce milieu. « Ce sont des tâches d'une relative complexité mettant en jeu plusieurs compétences, par opposition aux exercices "ciblés" sur un objectif particulier. Ce sont également des tâches difficiles puisqu'il n'y a problème que si la solution n'est pas immédiatement disponible. Tous ces travaux exigent de l'élève mobilisation et initiative même si l'enseignant propose des aides ou un guidage : d'où l'idée de projet. La notion de "saillance" suggère que le problème se fonde sur une difficulté objective concernant le savoir à construire. » (FABRE, 1999, p. 74).

La figure suivante nous aide à comprendre la nature de la situation-problème, les rôles des enseignants et des apprenants, les activités, les processus au cours de l'apprentissage et les objectifs.



FIGURE 9 – La nature de la situation- problème Source : (se) former par les situations-problèmes, M. Huber, A. Dalongeville, *Chronique sociale*. 2011. p. 77).

1.3.5. Autour de la question de la résolution de problème

Après avoir exploré les questions relatives à l'apprentissage, la didactique et la situation-problème et ses caractéristiques, il est important d'aborder celles touchant aux méthodes de résolution de problème dans un milieu d'apprentissage professionnel.

1.3.5.1. Les procédures pour résoudre un problème

Nous reprenons ici la perspective développée par Chauvel (CHAUVEL, 2000, pp. 39-47). qui décline une procédure de résolution de problème selon les étapes suivantes. Ainsi pour Chauvel, la première étape consiste à comprendre le problème. Si nous l'envisageons dans le contexte de la formation professionnelle, au cours de cette phase, on peut déjà considérer un seul problème qui offre une situation moins complexe qu'un ensemble de problèmes à la fois. Dans ce cas, on peut imaginer le problème soit soumis individuellement. En revanche, dans le cas d'un ensemble de problèmes, il s'agit de mobiliser tous les membres de l'équipe des enseignants et des apprenants pour participer à définir et comprendre les problèmes et choisir celui qui doit être résolu prioritairement. Cette phase doit alors se dérouler selon les étapes suivantes : a) Identifier l'ensemble des problèmes : chaque participant pose ses problèmes ce qui permet aux autres membres de l'équipe de voir les problèmes individuels et collectifs. b) Obtenir des informations sur les problèmes : à ce stade,

les participants doivent recueillir des informations sur tous les problèmes soulevés dans la phase précédente de cette aide à ne pas ignorer des problèmes peut-être important, à la fin il faut cribler les informations et choisir les informations la mieux adaptées pour déterminer le problème que l'équipe va résoudre. c) Choisir le problème : dans cette étape chaque participant doit voir l'importance du problème et du travail à faire, ce qui contribue à renforcer la motivation des participants.

En second lieu, il s'agit d'aborder une question de causalité. Identifier le problème ne signifie pas que chaque participant peut proposer sa propre solution ; nous devons éviter ce piège et connaître les causes, il s'agit de chercher toutes les raisons possibles, ce qui nécessite une analyse des éléments du problème ainsi qu'une analyse des facteurs qui influent sur le problème. Cela aide à identifier les facteurs mystérieux, où doivent être recherchées les informations pour les illustrer. Ensuite, on peut classer les raisons et/ou les facteurs selon leur impact sur le problème en commençant par les facteurs les plus importants, ou les moins importants. Après cette phase, les participants peuvent arrêter toutes les activités en attendant de trouver une solution ou encore poursuivre ces activités, ce qui leur permet de suivre le problème et son évolution, mais ce dernier choix peut être coûteux économiquement ou même dangereux dans le contexte de la formation « restauration » comme nous le verrons plus loin.

En troisième lieu, il s'agit de se confronter plus précisément à la recherche d'une ou plusieurs solutions. À ce stade, les apprenants avec les enseignants doivent exposer toutes les solutions possibles au problème qu'ils sont en mesure d'expliquer, à la suite de quoi ils doivent choisir entre celles-ci selon un ensemble de critères pertinents pour la profession de restauration comme le coût, les résultats en temps, etc.

En quatrième lieu, il s'agit de passer à l'action : la mise en œuvre de la solution soit par le ou les apprenants qui ont trouvé la solution. Toutefois il reste possible de faire quelques modifications au plan de résolution en fonction de difficultés qui peuvent émerger lors de la mise en œuvre ou encore en fonction de l'évolution du problème et de l'efficacité de la solution à ce problème. En fin de compte les apprenants doivent suivre les étapes de la mise en œuvre, être assurés de la solution et d'obtenir les résultats escomptés. Ceci permet de procéder à l'évaluation du plan de résolution et de connaître son efficacité, et mieux encore de savoir s'il est possible de l'utiliser pour résoudre d'autres problèmes de la même catégorie (CHAUVEL, 2000, pp. 39-47).

En fin de compte, nous pouvons dire que la résolution de n'importe quel problème comprend un ensemble de processus mentaux et de gestes, telles que l'analyse et la recherche, la sélection et l'application de l'ensemble de ces processus devraient être fondées sur un

ensemble de données scientifiques qui appuient le travail de résolution de problème, d'une part, et d'autre part, de permettre de surmonter les difficultés pendant la phase de la mise en œuvre. La figure suivante illustre ces étapes pour résoudre un problème.

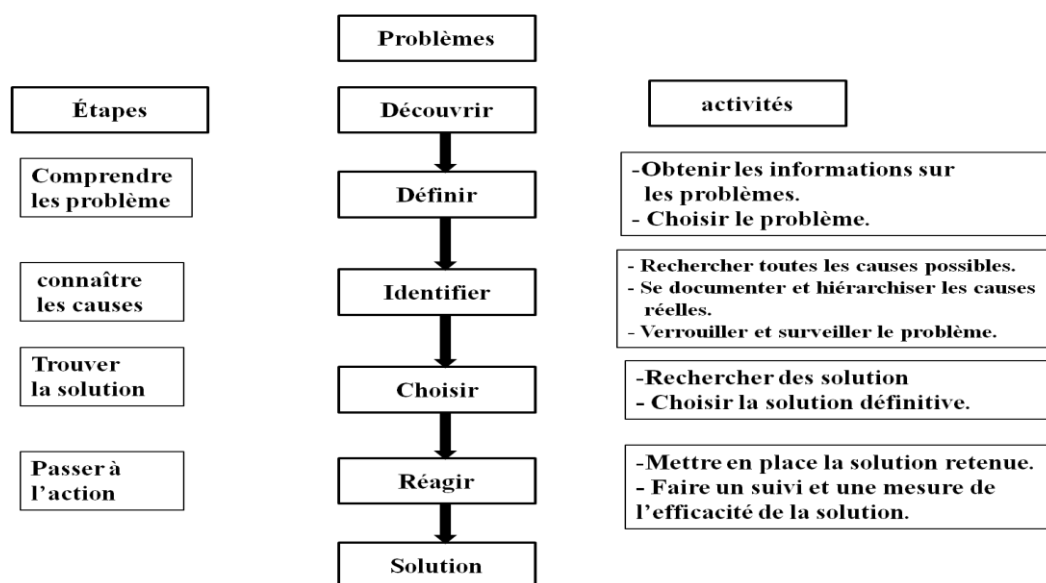


FIGURE 10 – Méthodes et outils pour résoudre un problème Source : (CHAUVEL. 2000 p.43)

Mais il est bien important de noter que nous devons éviter les routines, où la résolution des problèmes devient une opération mécanique qui n'inclut plus la phase de recherche, l'analyse, la conception, surtout que les objectifs d'apprentissage en fonction de la situation-problème ne soient plus orientés essentiellement vers la résolution du problème. C'est pourquoi, Dumas-carré, Goffard et Gil Périer proposent une orientation méthodologique qui vise à éviter la résolution mécanique et à rapprocher la résolution de problèmes d'une démarche scientifique. Dans cette optique, ils proposent de :

- 1- Commencer par une étude qualitative, en précisant la situation, en formulant le problème, en prenant des décisions à propos des conditions. Nous insistons sur la nécessité de conduire les élèves à élaborer et à expliquer une représentation du problème.
- 2- Émettre des hypothèses fondées (en s'appuyant sur les connaissances « déjà-là ») à propos des facteurs qui peuvent intervenir sur ce qu'on cherche et de la façon dont ils vont jouer (...) cette construction d'hypothèses est une belle opportunité pour que les élèves expriment leurs conceptions.
- 3- Élaborer et expliquer des chemins de résolution (planification) avant de commencer à traiter dans le détail. Notre modèle demande d'envisager plusieurs chemins de résolution pour rendre possibles les comparaisons des résultats obtenus.

- 4- Instancier complètement un chemin de résolution, en expliquant ce qui est fait, en verbalisant au maximum.
- 5- Analyser les résultats à la lumière des hypothèses.
- 6- Envisager des prolongements possibles.
- 7- Nous insistons sur le fait que les orientations précédentes ne constituent pas un algorithme pour guider pas à pas l'activité des élèves. Bien au contraire, il s'agit d'indications génériques destinées à attirer l'attention sur les « biais méthodologiques » néfastes du comportement habituel des élèves. » (ASTOLFI & al., 1997, p. 140).

En fait, l'apprentissage par le problème est planifié et conçu à l'avance pour permettre aux apprenants de développer certaines capacités cognitives, gestuelles et manuelles, où ce type d'apprentissage est fondé sur l'analyse de problème et le recueil des informations qui aident l'apprenant à concevoir le plan de résolution et à le mettre en place. Mais nous observons que quand au cours de la mise en œuvre du plan de résolution d'un problème, certains apprenants sont confrontés à des problèmes inattendus ou imprévus, cela peut être aussi un effet d'un échec de l'apprentissage par problème. Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1999), a, pour cela, émis quelques conseils pour aider l'apprenant à développer sa capacité de réagir au moment d'affronter un problème ou un événement imprévu. Voici ce qu'il propose :

1- Apprendre à anticiper :

Les apprenants comme les professionnels qui reviennent sur un événement et leurs réactions, disent souvent : « j'aurais dû me douter, j'aurais pu savoir ». Ils regrettent leur incapacité à anticiper l'événement imprévu et certains d'entre eux pensent qu'il y a quelques bugs, mais qu'ils ne peuvent pas les identifier. C'est pourquoi ils les ignorent, lorsqu'ils tombent dans ce piège, mais ça sera peut-être trop tard pour rattraper le travail, et dans certains cas, les pertes peuvent s'avérer lourdes. L'apprenant et/ou le professionnel doivent développer leur capacité à détecter et anticiper les événements imprévus, pour lesquels il faut prendre en compte tous les indicateurs de présence d'un défaut peu importe leur taille ou de son point de vue sans importance.

2- Apprendre à chercher et à lire des signes précurseurs :

L'apprenant et le professionnel doivent noter tous les signes d'apparition anormale au cours du travail, chercher les causes et essayer de les interpréter pour éviter les problèmes collatéraux. Cela contribue à développer leur capacité d'élaborer un plan pour répondre rapidement à cet événement s'il surgit et ainsi accélérer la prise de décision et la réaction, afin d'atténuer les conséquences négatives qui peuvent en résulter.

3-Apprendre à identifier des événements significatifs :

L'apprenant et le professionnel doivent développer la capacité de distinguer entre les indicateurs et les événements importants ceux qui sont secondaires pour ne pas affecter le travail ou l'apprentissage, mais cela nécessite du temps et de l'expérience. Classer le plus possible d'indicateurs anormaux et leurs effets sur le travail ou l'apprentissage, aide à développer la capacité à distinguer entre indicateurs graves et indicateurs routiniers. Par exemple, les ingénieurs ont écrit des centaines de pages sur les événements qui pourraient se produire dans un avion ou une centrale nucléaire, cette réalisation requiert beaucoup de travail, mais aide à éviter certains résultats catastrophiques, comme les conséquences d'une explosion d'une centrale nucléaire qui serait consécutive à l'incapacité des ingénieurs d'évaluer la gravité de certains indicateurs ou de l'incapacité à prendre une décision appropriée au bon moment.

4-Apprendre à interpréter l'ensemble de la situation :

Le professionnel et l'apprenant doivent développer la capacité de garder le contrôle de la situation en prêtant attention à tous les éléments d'urgence et régulier. Notons dans certains cas imprévus que le professionnel ou l'apprenant se concentrent pour répondre à l'événement imprévu et oublient le contrôle des autres événements effectués au même moment. Ceci peut conduire à une catastrophe, pas à cause d'un manque de gestion de l'événement imprévu, mais à cause de l'incapacité de contrôler et de surveiller les autres événements et opérations. Par exemple, dans le cas d'un incendie dans le cockpit, si le pilote se concentre sur l'extinction du feu et néglige l'effet du feu sur le reste des parties, l'avion risque de tomber ou d'exploser.

5-Apprendre à élaborer une réponse appropriée :

En fait, noter les différents indicateurs, l'analyse et l'étude de leurs causes peuvent aider l'apprenant ou le professionnel à anticiper un événement. Commencant à chercher une solution appropriée, il peut peut-être trouver une solution à travers de ses expériences ou lectures passées, mais cela ne suffit pas car il existe toujours certaines différences entre la théorie et la pratique. C'est pourquoi nous devons toujours apporter des changements à la solution suggérée pour l'adapter à l'événement affronté.

6-Apprendre à activer les processus de réaction.

Parfois, il est suffisant de presser le bon bouton pour éviter une catastrophe, mais la peur et l'hésitation poussent à agir parfois trop vite ou trop tard, ce qui accélère la catastrophe, malgré l'étude des indicateurs, et le choix de la bonne solution. C'est pourquoi

nous devons apprendre à réagir et à activer le processus de réaction au bon moment. (PERRENOUD, 1999).

En fin de compte, nous pouvons dire si l'apprentissage par un problème conçu adéquatement à l'avance par l'enseignant, permet à l'apprenant de développer et d'améliorer une gamme de compétences mentales, gestuelles et manuelles, la formation de l'apprenant pour répondre à certains événements imprévus au cours du processus d'apprentissage permet de renforcer certaines compétences telle que l'analyse, et d'activer le processus de réaction au bon moment.

Nous pouvons conclure que l'apprentissage en fonction de la situation problème nécessite de multiplier les efforts des enseignants et des apprenants qui leur permettent de développer leurs compétences. L'enseignant devient alors un organisateur du processus de l'apprentissage. Mais la question la plus difficile reste : comment pouvons-nous évaluer le travail des apprenants au cours de processus d'apprentissage par problème et vérifier qu'ils ont atteint les objectifs fixés selon cette logique, qui ne se limitent pas à résoudre le problème.

1.3.6. L'évaluation dans les démarches d'apprentissage.

1.3.6.1. Retour sur la question des objectifs de l'évaluation.

Nous ne pouvons pas parler de l'apprentissage sans parler de l'évaluation parce que, comme l'évoque Yuren, quelque soit le moment ou le lieu de réalisation, la formation contient toujours l'évaluation comme ingrédient sine qua non. Le thème de la formation nous entraîne presque toujours à aborder des questions d'évaluation. Force est de constater, par ailleurs, que ces questions concernant l'évaluation en formation occupe une place sans cesse plus importante à nos jours. L'évaluation porte sur des processus curriculaires, la gestion académique, l'organisation et le fonctionnement administratif, les performances, les apprentissages, les compétences, l'exercice du métier d'enseignant et sa productivité, les projets de recherche parmi tant d'autres aspects. Tous les acteurs qui interviennent dans le processus éducatifs sont sans cesse soumis à évaluation. (YUREN, 2000, p. 45). Mais l'évaluation reste le processus le plus difficile à mettre pertinemment en œuvre au cours de l'apprentissage, même si, comme le disent Meyer et Simonard : « Évaluer c'est facile, quand on a précisé l'objectif qu'on poursuit, quand on a donné des critères d'évaluation ». (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 92). Certains pourraient penser que l'objectif de l'évaluation est d'obtenir un certificat ou déterminer le niveau de réussite des élèves, mais en fait, cela n'est qu'une partie de l'évaluation. L'évaluation en fonction de l'apprentissage est une méthode

d'enseignement ou du moins une partie essentielle des méthodes de l'enseignant qui ne peut pas commencer les processus d'apprentissage sans connaître le niveau du groupe cible. Et, l'évaluation au cours du processus d'apprentissage est essentielle d'abord pour voir l'état d'avancement et d'efficacité des méthodes utilisées. L'évaluation finale va nous aider à connaître les connaissances accumulées. Nous allons donc essayer d'explicitier les quatre types d'évaluation et d'illustrer leur importance au cours du processus d'apprentissage, à savoir : évaluation diagnostique, formative, auto-évaluation et évaluation sommative. Pour ce faire, Jean Cardinet fixe à l'évaluation quatre buts fondamentaux :

- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement général ;
- Informer, sur sa progression, l'enfant et ses parents ;
- Décerner des certificats nécessaires à l'élève et à la société. (GALIANA, 2005, p. 25).

Par ailleurs, nous devons tenir compte de la polysémie du terme évaluation comme Aubret l'exprime en disant que «le mot évaluation évoque pour moi au moins trois fonctions nettement différenciées (quand je dis «évaluation» je pense donc «fonction de l'évaluation») : «évaluer» pour certifier, réguler, prédire. Certifier, c'est-à-dire attester, témoigner de l'observation de performances, de comportements, de qualités, d'un niveau atteint en fonction d'un référentiel (emploi, niveau de formation). Réguler le déroulement de processus d'apprentissage (observer ce qui se passe en début, au cours ou à la fin d'un cycle de formation), ou le déroulement de carrières par l'analyse des décisions ou des faits qui conduisent à la réussite ou l'échec personnel, social ou professionnel. Faire des prévisions d'adaptation et de réussite dans les orientations choisies ou sélectionnées, par la recherche des aspects du comportement et des potentialités les plus prédictives » (AUBRET, 1997, pp. 188-189).

Mais alors que pouvons-nous évaluer au cours de l'action de formation ? Pour répondre à cette question, Le Boterf distingue «trois niveaux d'effets d'une action de formation : l'évaluation des acquis (connaissances, capacités) en fin de formation, l'évaluation des pratiques construites et mises en œuvre pour gérer les situations professionnelles, l'évaluation des impacts sur les performances d'une unité sur les paramètres sensibles à l'action de formation» (LE BOTERF, 2011, p. 540). Cela signifie que la relation entre les méthodes d'apprentissage et d'évaluation est de nature interactive. L'apprentissage ne peut évoluer sans l'évaluation qui ne peut se faire sans l'identification des objectifs et des méthodes d'apprentissage. Le Boterf cite Wittgenstein qui résume bien cette situation : « Dis-

moi comment tu cherches, je te dirai ce que tu cherches», «ce que vous évaluez dépend du concept de compétence que vous utilisez. Selon ce que vous voulez évaluer, si les personnes sont compétentes ou ont des compétences, vous n'observez pas la même chose.» (LE BOTERF, 2008, p. 102). Pour évaluer, nous devons donc d'abord fixer les objectifs et le plan d'apprentissage. Mais pour fixer ce plan d'apprentissage et les méthodes d'enseignement et d'évaluation, nous devons connaître le niveau des élèves en mettant en œuvre une évaluation à fonction diagnostique.

1.3.6.2. L'évaluation diagnostique.

Le diagnostic ne porte pas sur une petite partie, mais prend en considération l'ensemble organisé d'une situation. (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 97). Il est lié à toutes les étapes et les processus d'apprentissage. En formation, l'évaluation diagnostique a été liée à un «test», mais pas au type et à la nature du test qui sont les plus importants, c'est la manière d'employer les résultats pour améliorer la qualité de l'apprentissage et donc le but ultime de développer les compétences des élèves. Selon le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation De Landsheere (1992) «les tests diagnostiques ont pour objectif de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire». (REY & al., 2006, p. 38). L'évaluation diagnostique a une fonction préventive qui nous permet de définir les éléments qui pourraient affecter la qualité de l'apprentissage à l'avenir, (à titre d'exemple, les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité). Bien qu'elle contribue à déterminer les modalités et les méthodes d'enseignement au cours d'apprentissage en conformité avec le niveau général de groupe cible, elle prend en compte également les différences individuelles et permet alors de repérer les élèves qui ont des difficultés particulières et qui ont besoin de soutien individuel afin de rendre l'homogénéité entre le niveau des membres du groupe. Scallon souligne que nous pouvons utiliser l'évaluation diagnostique au cours du processus d'apprentissage quand nous affrontons l'un des problèmes persistant et après l'utilisation de toutes les méthodes de nature pédagogique possible pour la résoudre et rechercher dans les aspects extérieurs qui peuvent être mis en cause : l'état de santé de l'élève, son milieu familial, ses intérêts et sa motivation. (SCALLON, 2010). Ainsi, nous pouvons définir les objectifs de l'évaluation diagnostique :

- Déterminer le niveau général du groupe cible ;
- Identifier les difficultés de chaque élève ;
- Aider l'enseignant à mettre le plan d'apprentissage ;

- Aider l'enseignant à choisir les méthodes et les moyens d'apprentissage ;
- Aider les élèves à découvrir et à accomplir leurs expériences nécessaires pour réussir ;
- Permettre à l'enseignant d'améliorer le niveau des élèves au cours de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et formative et le produit final de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et sommative.

1.3.6.3. *L'évaluation formative.*

Si l'objectif de l'évaluation diagnostique est de mesurer le niveau des élèves pour établir le plan de l'apprentissage, l'objectif de l'évaluation formative est de connaître les progrès de l'élève au cours de l'apprentissage et de mesurer l'efficacité des méthodes et des outils de l'enseignant. «L'évaluation formative viserait à servir l'apprentissage et l'enseignement, et non la sélection des élèves et la sanction des études. En ce sens, elle serait centrée sur les processus, et non sur les seuls produits de l'apprentissage» (MORRISSETTE, 2009, p. 13). Et, Andrade et Cizek définissent les objectifs de l'évaluation formative :

- Identifier les forces et les faiblesses de l'élève ;
- Aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser ;
- Croître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages ;
- Orienter la planification de l'enseignement ». (MORRISSETTE, 2010, pp. 4-5)

Par ailleurs, Talbot souligna que si l'évaluation formative fournit à l'élève des informations utiles sur et pour ses apprentissages, elle apporte aussi à l'enseignant des indications primordiales sur ses pratiques d'enseignement notamment du point de vue de son rôle dans la régulation des apprentissages. L'évaluation formative intéresse donc à la fois l'apprentissage et l'enseignement». (TALBOT, 2009, p. 9). Et, comme les métiers de l'enseignement sont devenus actuellement très complexes, l'enseignement doit prendre en compte les diversités des niveaux des élèves et se concentrer aussi sur l'amélioration du niveau collectif du groupe cible. En fait, Vial dit que l'évaluation est un dispositif d'apprentissage en trois phases : l'orientation de la tâche en exhibant ses normes, l'exécution de la tâche en y appliquant les critères procéduraux pour la rendre plus efficace et l'entraînement au contrôle des procédures exhibées. C'est un dispositif d'apprentissage du contrôle des outils de la tâche, d'entraînement progressif à l'intériorisation de ses normes» (VIAL, 2000, p. 102). En réalité, l'enseignant ne peut pas élaborer un plan d'apprentissage

sans l'évaluation diagnostique et ne peut pas avancer les processus de l'apprentissage sans l'évaluation formative, donc, la relation entre les méthodes d'enseignement et les processus de l'apprentissage est réciproque et interdépendante.

Enfin, nous pouvons dire que l'évaluation formative permet aux élèves et aux enseignants de :

- Connaître les progrès réalisés sur le plan de l'apprentissage ;
- Connaître le niveau de développement des élèves, collectivement et individuellement ;
- Connaître l'efficacité des outils, des méthodes et du rôle de l'enseignant ;
- Connaître les difficultés collectives et individuelles des élèves ;
- Modifier le plan de l'apprentissage selon les difficultés rencontrées par les élèves ;
- Rendre l'apprentissage plus flexible et facilement adaptable aux besoins des élèves.

Nous pouvons dire aussi que l'enseignant peut tirer profit des pratiques de l'évaluation formative comme de l'auto-évaluation parce qu'elles lui montrent les manques, les failles de sa planification, de son rôle, de ses méthodes et de ses outils.

1.3.6.4. L'auto-évaluation.

L'auto-évaluation est efficace si les objectifs, les règles à atteindre sont clairement définies au préalable avant l'action. Et, l'enseignant, au centre de l'auto-évaluation, fixe les règles que les apprenants se doivent de respecter afin d'accomplir la tâche. Aussi, ce type d'évaluation permet aux élèves de mesurer l'acquisition de leurs compétences, pour les enseignants, de réajuster le dispositif d'enseignement. (REGNIER, 2000a), (VIAL, 2001), (MILLET & al., 2010).

D'après cette approche, la pratique de l'auto-évaluation peut donc apporter des avantages pour les élèves concernant :

- Le développement de compétences métacognitives ; les élèves apprennent à mieux rectifier le travail qu'ils sont en train de faire en vue d'en améliorer la qualité ;
- La responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion ;
- L'aptitude des élèves à la pensée critique ;
- L'amélioration de l'aptitude à la résolution de problèmes. (ONTARIO, 2007).

1.3.6.5. *L'évaluation sommative.*

L'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre ; les examens périodiques et les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. C'est à partir d'une évaluation sommative que se dresse le plus souvent un classement des élèves entre eux. (REY & al., 2006, pp. 37-38). «L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés. Si elle devait se réaliser comme une évaluation rigoureusement terminale, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée. En outre, la distinction à maintenir entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative serait on ne peut plus nette» (SCALLON, 2010, p. 17). Selon G. De Landsheere, l'évaluation sommative peut aussi avoir pour objet de déterminer dans quelle mesure un programme fonctionne bien dans son ensemble» (REY & al., 2006, pp. 37-38). L'évaluation sommative est donc la dernière étape de l'apprentissage où nous observons l'amélioration définitive du niveau des élèves et le résultat final du processus d'apprentissage. Certains l'utilisent pour une classification des élèves entre eux et délivrer le diplôme qui reflète aussi l'atteinte des objectifs de l'apprentissage.

1.4. Conclusion

Les méthodes de production dans le domaine économique et industriel, basées sur la notion de qualification en fonction de la théorie Taylor «division du travail» ont changé. Le remplacement de la notion de qualification par la notion de compétence professionnelle est basé sur l'efficacité du travailleur dans le domaine de la production afin d'augmenter son efficacité et sa productivité. Ces changements ont été imposés également à ceux qui travaillent dans le monde éducatif en introduisant ce nouveau concept dans les programmes de l'apprentissage et de la formation. Nous avons observé l'évolution de l'apprentissage en fonction de la notion de qualification puis de la notion de compétence professionnelle ce qui pose des défis auxquels sont confrontés les chercheurs, les enseignants et les étudiants dans le domaine d'enseignement comme l'exige un changement dans les outils, les méthodes et le processus d'apprentissage et d'évaluation.

2. Place et rôle du stage au cours de l'apprentissage professionnel

2.1. Que peut-on entendre par stage dans le cadre de la formation professionnelle ?

Le mot «stage» en français est ambigu : pour un étudiant, il désigne un séjour plus ou moins prolongé hors du cadre scolaire, mais pour les personnes qui travaillent, il signifie un séjour dans une salle de cours, pour suivre un enseignant dans le cadre de la formation professionnelle continue. (VILLETE, 1994, p. 11). Un stage est « une période d'études pratiques exigée des candidats à l'exercice de certaines professions. Période pendant laquelle une personne exerce une activité temporaire dans une entreprise, en vue de sa formation. Cette activité temporaire ou toute autre activité de courte durée exercée à des fins de loisirs. » (LAROUSSE-BORDAS 1984 cité par FUHRMANN & POUTET, 2005 p.9)

En langage ministériel, le stage est une période plus ou moins longue de quelques jours à quelques mois mise à profit pour expérimenter, dans la pratique, les connaissances acquises à l'école, à l'université, en centre de formation ; découvrir le monde de travail, mais le stage n'est pas un travail salarié. Le stagiaire ne signe pas de contrat de travail, n'est pas soumis à toutes les obligations d'un salarié. L'entreprise qui accueille le stagiaire de son côté ne peut pas se montrer aussi exigeante qu'envers ses salariés : le stage a un objectif «pédagogique» et non un objectif «productif». (Ministère de l'Emploi du Travail et de la Cohésion Sociale, 2004, p.7).

Il est clair que nous ne pouvons parler d'apprentissage, surtout au cours de la formation professionnelle initiale, sans aborder la question du stage, qui est l'un des moyens les plus importants de relier les établissements scolaires et les entreprises, de faire découvrir le monde du travail, d'appliquer et d'approfondir leurs expériences «théoriques et pratiques» acquises à l'école. Mais un élève qui n'a pas assez de compétences peut-il intégrer l'une des entreprises en vue de découvrir le monde professionnel, d'approfondir ses expériences et d'acquérir des nouvelles compétences ? Quels sont les droits et les devoirs d'élève au cours de stage ? Quel est le rôle du tuteur au cours de stage ? Le tuteur et l'enseignant doivent-ils trouver un moyen qui permette à l'élève d'intégrer facilement dans le milieu de l'entreprise ? Quel est l'apport du stage dans la formation initiale professionnelle de l'élève ?

Nous tenterons de clarifier la place et le rôle du stage au cours de la formation professionnelle et de chacun des acteurs : enseignant, apprenant, tuteur académique, tuteur professionnel, en mettant l'accent principalement sur le stage en milieu professionnel pour les élèves préparant le baccalauréat professionnel «hôtellerie restauration» en formation initiale.

2.2. Quels sont les types de stage ?

La nature des stages peut varier selon la formation suivie, le secteur professionnel, le niveau de formation, la durée du stage. Nous pouvons retenir les types suivants en nous appuyant sur la typologie de Guibert & Jumel.

- Le stage de sensibilisation (ou de découverte) d'un milieu professionnel qui consiste à côtoyer des «métiers» et analyser ses motivations personnelles pour entreprendre ou poursuivre une formation professionnelle ;
- Le stage d'expérimentation de tâche (ou d'exécution) qui a pour objectif de connaître certains aspects technologiques d'un métier et de tester ses propres capacités ;
- Le stage d'application (ou d'analyse de situation) qui a pour objet de porter un regard distancié et critique sur le fonctionnement d'un service ou d'une institution ;
- Le stage de réalisation (ou de participation) qui est une véritable initiation professionnelle ayant pour objectif de vérifier la capacité à s'intégrer à une équipe, à apprendre des initiatives et à conduire un ensemble d'action, à mesurer ses limites et assumer son autonomie. (GUIBERT & JUMEL, 1997, pp. 36-37)

2.3. Les objectifs du stage :

Certains estiment que les objectifs du stage devraient être limités à découvrir le monde du travail et à faire le lien entre l'étude théorique en milieu scolaire et la pratique en entreprise, mais les objectifs du stage sont bien plus vastes et comprennent de nombreux aspects. En nous fondant sur un article accessible en ligne consacré à la question du stage (*Le stage en entreprise*, n.d.) ainsi que sur l'ouvrage de (VILLETE, 1994, pp. 14-15), nous avons identifié neuf objectifs principaux que nous pouvons ainsi formuler :

- S'adapter, même si l'adaptation requiert des efforts, elle ne doit pas toutefois devenir l'objectif principal d'être en conformité parfaite avec une entreprise et ainsi de ne pas pouvoir évoluer ;
- Rendre un service à l'entreprise, c'est-à-dire apporter une contribution, un service ;
- Se faire embaucher à l'issue du stage ;
- Affiner la construction du parcours professionnel futur ;
- Tenter l'application d'un savoir appris en salle de classe pour en tester les limites et les conditions de réalisation ;

- Réaliser un travail de recherche sur le terrain qui constitue une attitude réflexive permettant au stagiaire d'apprendre à apprendre au sein de milieux professionnels très évolutifs ;

- Faire découvrir le monde du travail ;
- Être sensibilisé aux contraintes de l'entreprise ;
- Faire prendre conscience de l'importance des compétences techniques, organisationnelles, relationnelles, managériales.

Toutefois ces objectifs de stage peuvent être élargis comme notre propre analyse tant à partir des lectures que des entretiens ou de notre expérience d'observation directe d'un terrain de stage, nous a permis de l'explicitier. Parmi ceux-ci, nous pouvons retenir une gamme d'objectifs que nous qualifions indirects. Le stage devrait permettre aux élèves de comprendre que les compétences scolaires ne suffisent pas d'acquérir toutes les compétences nécessaires attendues par l'entreprise et, c'est lui-même qui doit développer ses compétences scolaires pour être en adéquation avec les besoins de l'entreprise. Le stage devrait permettre à l'enseignant de découvrir l'évolution des métiers. Le stage peut être considéré comme une méthode d'évaluation aidant les enseignants à identifier le niveau de développement des compétences scolaires par les élèves et leurs capacités à les transférer dans une nouvelle situation de travail. Le stage devrait apporter aux enseignants les conditions pour développer leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le stage devrait un cadre pour les enseignants et les responsables de programmes de formation et d'apprentissage, pour enrichir les contenus de formation à partir des connaissances des changements qui touchent les métiers.

En ce qui concerne le stage en milieu professionnel, au niveau du baccalauréat «hôtellerie-restauration», dans le référentiel ministériel consacré à la question des PFMP – périodes de formation en milieu professionnel (MENESR/CNDP, 2008), nous pouvons lire l'arrêté de juillet 1998 qui précise les objectifs du stage :

- Compléter la formation dispensée dans le cadre du lycée professionnel ;
- Acquérir rapidité et dextérité gestuelles ;
- Utiliser des matériels performants ;
- Analyser les situations professionnelles réelles ;
- S'intégrer dans les diverses formes de production ou de service ;
- Apprécier les différents courants techniques et de dégager les principes technologiques essentiels.

À ceux-ci, nous ajouterions, deux objectifs proposés par (BACH & al., 1998) à savoir : Favoriser le travail en situation réelle pour permettre l'acquisition de compétences

professionnelles et assurer une complémentarité entre la formation reçue en établissement scolaire et en entreprise. Développer les capacités d'autonomie, de responsabilité et de créativité du jeune en situation professionnelle pour les baccalauréats professionnels.

En résumé, nous pouvons réaffirmer que le stage n'est vu seulement comme une situation visant à développer les compétences des élèves, mais interactivement, il peut contribuer aussi à développer les contenus et les processus d'enseignement et de formation professionnels.

2.4. Une durée du stage variable selon les cycles

En consultant la documentation officielle, il ressort les informations suivantes :

- Niveau CAP : une semaine sur deux ou trois par alternance ;
- Niveau BEP : 10 à 12 semaines de stage ;
- Niveau baccalauréat «hôtellerie-restauration» selon la dernière réforme (2010),

la durée est fixée à 22 semaines maximum et passe à au moins 16 semaines au lieu des 18 semaines maximum sur deux ans avant cette réforme.

Ces périodes se répartissent ainsi : 10 semaines la première année dont 4 en début d'année et 6 en fin d'année. Notons que les textes prévoient 2 semaines consacrées à deux conférences, des interventions organisées par les enseignants. 8 semaines la seconde année par période de 4 semaines. (MENESR/CNDP, 2008). & (BACH & al., 1998).

Le premier schéma suivant permet d'illustrer le système PFMP que nous avons rencontré lors notre enquête de terrain en conduisant notre observation sur un terrain de stage:

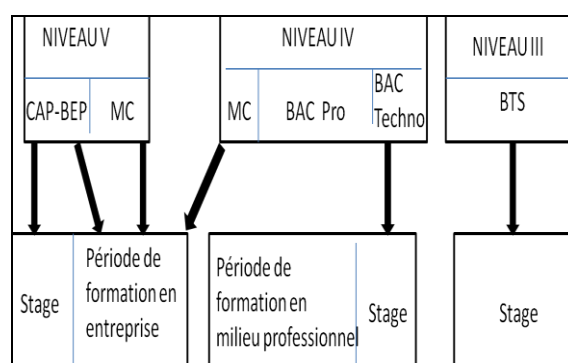


FIGURE 11 – PFMP Les périodes de formation en milieu professionnel. Source : (BACH & al., 1998)

Le second schéma ci-dessous indique la nouvelle répartition des périodes de stage pour le Baccalauréat en trois ans :

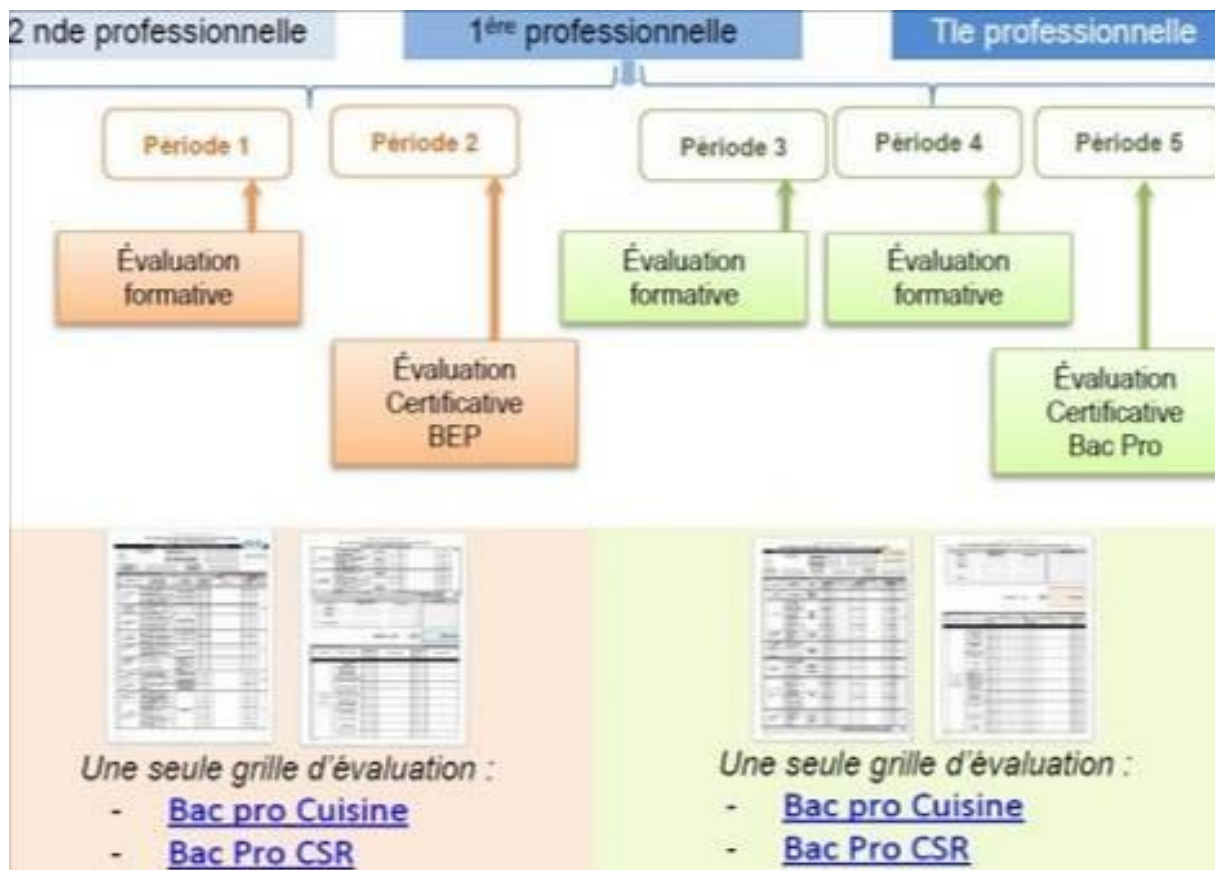


FIGURE 12 – La répartition des périodes de stage pour le Baccalauréat en trois ans. Source : (RAYNAUD., 2012)

La période de formation en milieu professionnel (PFMP) pour les Baccalauréats professionnels se déroule pendant l'année scolaire et les périodes de stage selon les niveaux de classe sont fixées par l'équipe pédagogique. L'élève est évalué à partir d'une grille de compétences.

2.5. Un stage géré par une convention

La convention de stage est un contrat tripartite, établi par écrit, en trois exemplaires originaux, qui engage l'élève, l'école et l'entreprise. Elle doit veiller à régler, à l'avance, les difficultés le plus fréquemment rencontrées en matière de stage en entreprise. (FUHRMANN & POUTET, 2005, p. 19). La convention de stage est un document écrit définissant les droits et les obligations de chacun, les questions financières (versement ou non d'une gratification au stagiaire, prise en charge de ses frais) et pédagogiques du stage (activités exercées par le stagiaire, emploi du temps). (Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale, 2004, p. 23). Dans le cadre du secteur qui sert de base à notre recherche, les stages pour les élèves des lycées professionnels suivent une convention-type décidée par la note de service du 15 octobre 1996 et un «livre blanc du stagiaire» élaboré par l'Association des lycées hôteliers

où les objectifs des stages sont précisés selon le niveau de diplôme préparé ainsi que le descriptif des obligations du stagiaire, de l'entreprise et de l'établissement scolaire. (BACH & al., 1998).

2.5.1. Les engagements contractuels de l'apprenant vis-à-vis de l'entreprise

Comme l'expose Bach & al (BACH & al., 1998), l'étudiant s'engage à : « 1) Réaliser sa mission et être disponible pour les tâches qui lui sont confiées. 2) Respecter les règles de l'entreprise ainsi que ses codes et sa culture ; prendre connaissances du règlement intérieur (sécurité, horaires...). 3) Respecter les exigences de confidentialité fixées par l'entreprise. 4) Être présent lors de la visite du tuteur pédagogique. 5) Avoir une tenue et un comportement corrects. 6) Rédiger un «dossier, établi pendant la période de formation en entreprise, qui sera ensuite exploité à deux niveaux différents, après la formation en entreprise, pour l'analyse des expériences et les approfondissements technologiques, l'utilisation des supports et pour la délivrance du diplôme, dans le cadre de l'épreuve E3 (épreuve de synthèse des activités en entreprise)»

2.5.2. L'entreprise vis-à-vis de l'étudiant «stagiaire»:

Les attentes des entreprises vis-à-vis des étudiants varient en fonction des stages proposés, des objectifs de l'entreprise, du type d'études suivies par l'étudiant. L'entreprise attend du stagiaire qu'il soit motivé par le stage, qu'il ait envie d'apprendre et de travailler avec l'équipe qui l'accueille, qu'il prenne soin du matériel et qu'il respecte les horaires de travail. (HERMEL & al., 2009, p. 10). Par ailleurs, l'entreprise s'engage à : « 1) Proposer un stage s'inscrivant dans le projet pédagogique défini par l'établissement d'enseignement. 2) Accueillir l'étudiant et lui donner les moyens de réussir sa mission. 3) Désigner un responsable de stage comme tuteur de stage. 4) Préparer la visite du tuteur pédagogique, informer le stagiaire de sa visite. 5) Faire suivre les documents de l'évaluation vers l'établissement. » (BACH & al, 1998).

2.5.3. Le rôle du tuteur en entreprise

Pour Dewitte (DEWITTE, n.d.), qui aborde la question du tuteur en entreprise, il analyse ce rôle autour de quatre axes : communication, organisation et suivi, monstration, explication et transmission, évaluation. Pour ce qui est de la communication « Le tuteur doit d'accueillir le jeune en entreprise, lui présenter l'entreprise et le présenter à l'entreprise. La visite des lieux sont également l'occasion de lui faire connaître les règles de vie collective de l'entreprise (tenue, horaires, règles, procédures de sécurité, pause-repas, partage des tâches,

rangements, astreinte). Cette première prise de contact donnera au jeune le sentiment d'être intégré. Le tuteur est celui qui informe l'élève des différentes méthodes possibles pour effectuer la tâche, leurs avantages et leurs inconvénients. Il précise les contraintes de réalisation (critères de qualité, normes de sécurité). » Pour ce qui concerne l'organisation et du suivi « Le tuteur est chargé de l'organisation de l'activité du jeune dans l'entreprise, d'adapter sa demande s'il voit que le jeune ne suit pas, susciter son intérêt et lui donner l'envie de se dépasser. Il lui propose des tâches réelles, des situations de travail formatrices et prévoit des séquences d'évaluation du jeune. ». En ce qui touche à la démonstration, explication et transmission, l'auteur indique que « le tuteur doit montrer le résultat à atteindre et expliquer la démarche à suivre soit en montrant au jeune, soit en le guidant par des explications orales. C'est au tuteur que revient la responsabilité de transmettre la démarche et les gestes professionnels. ». Enfin en ce qui concerne l'évaluation, « le tuteur a également pour rôle d'évaluer le jeune : mesurer ses progrès, l'encourager. L'évaluation finale de l'activité du jeune sur le terrain lui revient car c'est lui qui l'a suivi tout au long de sa formation en entreprise mais il prend l'avis de ceux qui ont travaillé avec lui avant de se prononcer. »

2.5.4. Les quatre positionnements du tuteur de stage :

Dewitte (DEWITTE, n.d.) ajoute que « Les tuteurs, en fonction de leur style de management et de leur caractère, positionnent les jeunes qu'ils encadrent dans des modes de fonctionnement qui peuvent présenter certains inconvénients. Le tuteur a tendance à lui confier systématiquement les tâches les moins qualifiées, estimant qu'il est débutant. Le tuteur se limite à transmettre au jeune ce qu'il sait lui-même. Le tuteur estime que le jeune doit participer pleinement à l'activité du service. Ainsi, selon les moments, son travail consiste à faire ce qu'il y a à faire : l'élève peut en effet se retrouver à effectuer des tâches pour lesquelles il n'est pas encore prêt ou qu'il devrait effectuer plus tard par rapport à sa formation. Le tuteur considère que le jeune est déjà "qualifié" et il le traite comme un professionnel. L'avantage pour le jeune est qu'il va apprendre plus vite et gagner en maturité, mais il peut tout aussi bien être "bloqué" par cette trop grande et trop nouvelle responsabilité. »

2.5.5. La place et rôle de l'établissement d'enseignement vis-à-vis de l'élève en relation au stage professionnel

En nous fondant à nouveau sur l'article, accessible en ligne, consacré à la question du stage (*Le stage en entreprise*, n.d.), il ressort que l'établissement d'enseignement est conduit à s'engager à : « 1) définir les objectifs du stage et s'assurer que le stage proposé y répond. 2)

accompagner l'élève dans la recherche de stage. 3) préparer l'étudiant au stage. 4) préciser le rôle du tuteur pédagogique. 5) assurer le suivi de l'étudiant pendant la durée de son stage grâce à un enseignant qui veillera au bon déroulement du stage ; mettre à la disposition de ce dernier les outils nécessaires à l'appréciation de la qualité du stage par l'élève. »

2.5.6. L'entreprise, l'établissement d'enseignement et le stage

Pour Bach & al (BACH & al., 1998), l'entreprise et l'établissement d'enseignement veillent « à échanger les informations nécessaires avant, pendant et après le stage. Ils respectent par ailleurs leurs règles respectives de confidentialité et de déontologie. »

2.5.7. L'élève vis-à-vis des établissements d'enseignement et du stage

Pour Bach & al (BACH & al., 1998), l'élève s'engage « à fournir l'appréciation de la qualité de son stage à son établissement d'enseignement. »

La figure suivante illustre les attentes à l'égard du stagiaire au cours du stage :

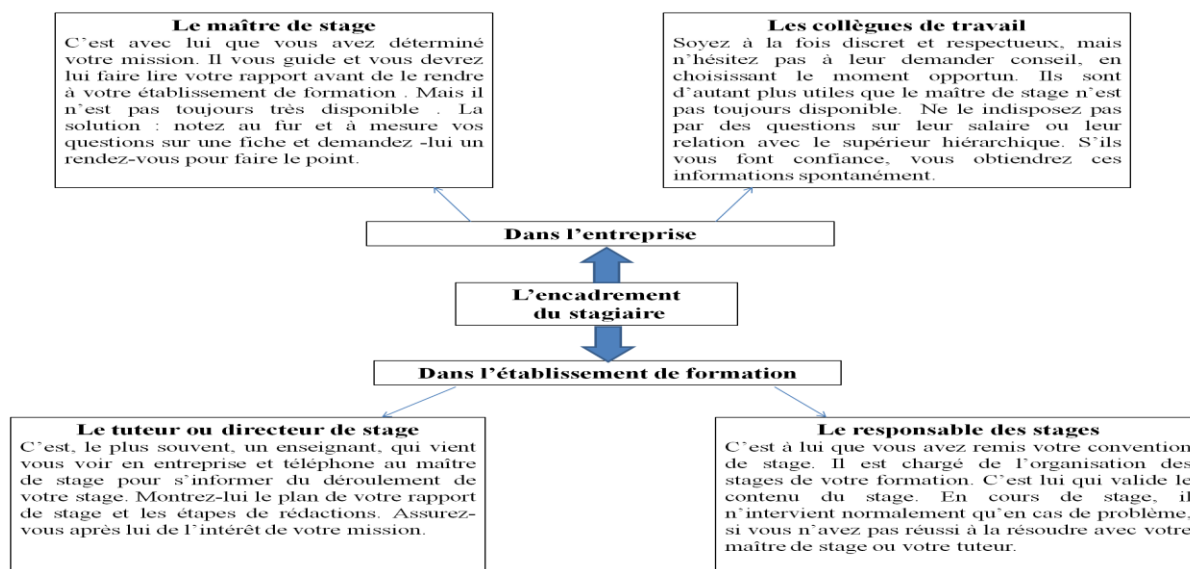


FIGURE 13 – Source : *Guide de l'étudiant stagiaire en entreprise : de la recherche du stage à la soutenance du rapport* ; (BOËNNEC & MAUREL-INDART, 2001, p. 73).

2.6. La question de l'évaluation du stage en entreprise

En se fondant sur le référentiel (*Le stage en entreprise*, n.d.) il ressort que le stage doit être évalué par le tuteur de l'entreprise selon les principaux points suivants : 1) - Adaptation à la vie de l'entreprise (intégration, respect des horaires...). 2) - Les compétences professionnelles. 3) - Compréhension et analyse du problème posé. 4) - Qualité des solutions proposées. 5) - Méthode et organisation du travail. 6) - Connaissances techniques face au sujet. 7) Autonomie, rapidité. 8) Comportement général.

2.7. La question du rapport de stage

Le rapport de stage est demandé à l'étudiant auquel on fournit généralement une trame plus ou moins élaborée et qu'il doit respecter. Il doit rendre compte, décrire les tâches et les liens entre pratiques et théorie durant une période déterminée dans un environnement professionnel. (COSTA, 2011, pp. 83-84). Le dossier professionnel comporte selon le règlement du baccalauréat qui nous intéresse :

a) Les documents permettant de vérifier la conformité à la réglementation tels que les périodes de formation en entreprise (attestations authentifiées par l'établissement de formation, relatives aux périodes de formation en entreprise précisant leur durée, la nature des entreprises d'accueil), la situation d'apprenti (copie du contrat d'apprentissage enregistré), l'activité salariée du candidat. Si cette conformité n'est pas constatée, l'épreuve ne peut donner lieu à notation et le diplôme n'est pas délivré.

b) Quatre fiches descriptives d'activités professionnelles établies à partir des situations rencontrées lors des périodes de formation en entreprise par le candidat ou à partir de son activité professionnelle ; deux d'entre elles doivent porter sur le domaine ne faisant pas l'objet de l'approfondissement choisi afin de respecter la polyvalence. Si l'un des approfondissements n'est pas couvert par le minimum de fiches requis (deux fiches organisation et production culinaire et deux fiches service et commercialisation), la note zéro est attribuée à l'épreuve. Ces fiches (recto-verso) doivent être réalisées avec un logiciel.

c) La présentation détaillée d'une activité professionnelle en cinq pages maximum, hors annexes, réalisée à l'aide d'un logiciel dédié. (MENESR/CNDP, 2008).

En ce qui concerne la place et le rôle de ce rapport dans le dispositif d'évaluation, il sert à évaluer : a) la capacité de l'élève à s'exprimer et présenter son travail en mettant en valeur le degré d'implication personnelle. b) sa connaissance de l'ensemble du secteur de la restauration. c) son analyse face à des situations professionnelles réelles. d) faire preuve des qualités nécessaires à l'exercice de la profession.

L'évaluation du rapport de stage a lieu dans le cadre de l'épreuve de synthèse des activités en entreprise et est réalisée soit par un professeur d'organisation et production culinaire et un professionnel « restaurant », soit par un professeur de service et commercialisation et un professionnel « cuisine ». Cette épreuve orale dure 30 minutes : 10 minutes sont accordées à la présentation d'une situation professionnelle et 20 minutes à un entretien reposant sur la connaissance du secteur. (MENESR/CNDP, 2008).

2.8. Conclusion :

Il ressort clairement que le stage professionnel est un processus complémentaire dans la formation professionnelle initiale qui donne l'occasion aux élèves de transférer leurs connaissances scolaires en situation réelle d'apprentissage professionnelle, de découvrir le monde de l'entreprise, d'acquérir de nouvelles compétences. La PFMP est le moment pour l'élève de rapprocher les méthodes scolaires aux conditions professionnelles. Pour les enseignants, c'est un moyen d'évaluer leurs élèves sur le terrain et de développer leurs démarches intégrant des nouveautés techniques de la profession.

3. L'orientation scolaire professionnelle en France

La question de l'orientation scolaire professionnelle au cours de notre recherche a surgi lors de notre observation exploratoire et de la discussion avec notre public. Nous avons noté que la motivation est un terme récurrent et qu'il est rattaché à toutes les activités de la formation. C'est pourquoi il nous a paru nécessaire de nous pencher sur l'orientation scolaire professionnelle même si notre recherche à la base était plutôt centrée sur des questions relevant du cadre de la didactique professionnelle. Des questions nouvelles ont alors émergé : pourquoi certains élèves sont inscrits en formation initiale professionnelle alors qu'ils ne sont pas motivés par leur futur métier et qu'ils n'ont même pas l'intention de rester dans le secteur ? Pourquoi le lycée accueille ces élèves alors qu'ils souhaitent avoir des élèves motivés, passionnés par la cuisine ? Face à cette situation, il nous a semblé nécessaire d'aborder la question de l'orientation scolaire professionnelle et de tenter de mieux comprendre la situation. En effet, un cursus qui ne plaît pas aux élèves aura une incidence sur leur capacité à suivre les programmes d'étude, sur leur capacité à acquérir des compétences durant leurs études, sur leur productivité au moment de leur entrée sur le marché du travail, et sur le processus de l'apprentissage en TP – Travaux pratiques, sur leur implication professionnelle et même sur leur avenir.

Après avoir redonné quelques points d'ordre historique sur l'orientation scolaire professionnelle, liés indirectement au 1^{er} chapitre de la 1^{ère} partie concernant l'histoire de la formation professionnelle en France, nous nous intéressons aux modalités de l'orientation et plus particulièrement au cycle d'orientation du collège, la classe de troisième, qui concerne le public de notre recherche. Cette approche peut nous permettre de mieux comprendre encore le processus d'apprentissage et la relation avec le monde de l'entreprise.

L'orientation scolaire et ses modalités sont les principaux obstacles à affronter au moment de la planification des programmes scolaires ou autres, concernant la formation, l'insertion et le parcours des élèves. Il ressort que doit être tenu compte des modalités de l'orientation et des représentations de l'environnement social, familial à l'égard des différentes filières d'enseignement qui jouent un rôle sur les orientations individuelles et les représentations à l'égard de ces sections. De la relation entre l'orientation individuelle et les représentations de la profession sur le marché du travail (en termes de statut social, niveau de revenu). De la relation entre l'évaluation sociale par rapport aux divers secteurs du système éducatif et le niveau social, économique des travailleurs dans chaque profession : si le niveau social et économique des travailleurs dans une profession augmente, l'orientation de l'individu et l'appréciation sociale vers ce type d'enseignement professionnel deviendront plus positives alors que l'inverse n'est pas vrai. Il convient aussi de tenir compte des besoins du marché du travail selon les professions et de l'avis du patronat pour orienter vers les besoins réels du marché du travail afin d'éviter ou au moins de diminuer le taux de chômage dans l'avenir et pour former des travailleurs qualifiés essentiels au développement du secteur industriel, économique et ainsi proposer de nouveaux d'emploi. La temporalité est aussi une dimension importante car elle a une influence sur l'orientation de l'individu et sur les attentes extérieures (familiale, sociale, industrielle) vers ces différents types d'enseignement. Nous constatons aujourd'hui que les élèves des classes sociales modestes préfèrent les professions qui nécessitent peu de temps pour l'obtention d'un diplôme en raison du coût élevé des études longues. Il y a aussi la question de la succession professionnelle : les élèves préfèrent accéder au même métier que leurs parents et se former à la profession pour perdurer l'histoire professionnelle familiale. Naturellement les capacités des élèves doivent être un critère fondamental dans leur orientation vers les différentes branches de formation professionnelle car la réussite des élèves dans leurs études et dans leur travail à venir en dépend. Enfin, les performances scolaires des élèves jouent un rôle important dans l'orientation au point parfois de forcer les élèves à entrer dans une branche de formation contre leurs souhaits exprimés.

Ces facteurs soulignent les difficultés rencontrées par les responsables et les planificateurs des programmes d'enseignement pour la conciliation, d'une part, entre l'orientation des élèves, l'évaluation et les perceptions sociales et, d'autre part, les besoins du marché de l'emploi en main-d'œuvre qualifiée.

3.1. Quelques repères historiques de l'orientation scolaire professionnelle en France

En nous appuyant sur les références multiples (ADAMUS, 2012), (SONTAG & BLANCHARD, 2011), (VERMES, 2005) (ANDREANI & LARTIGUE, 2006), il nous a apparu que l'idée de l'orientation scolaire professionnelle fit son apparition après la Première Guerre mondiale en raison de la nécessité de résoudre la question du déficit démographique qui a engendré une grave pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans les diverses disciplines professionnelles en raison d'une mortalité importante au cours du conflit et de la nécessité de reconstruire le pays. Face à ces circonstances, le concept d'orientation scolaire fut instauré, dans la loi Astier de 1919, visant à réorganiser l'apprentissage, à soutenir la reconversion pour tous ; l'orientation professionnelle tendait ainsi à assurer la cohérence et l'équilibre entre les exigences des professions en mettant l'accent sur l'importance des compétences et les aptitudes requises dans l'exercice des différents emplois. Ce dispositif concernait les jeunes âgés de 13 à 14 ans qui se dirigeaient vers des formations de niveau CAP. Le décret du 26 septembre 1922 vient renforcer le concept d'orientation qui porte sur la formation des jeunes et sur leur intégration dans le marché du travail en tenant compte de leurs compétences et de leurs aptitudes (physiques, morales et intellectuelles) mais surtout il introduit l'idée du conseil, de l'aide préalable avant tout engagement dans la voie professionnelle pour ceux enclin à quitter le système scolaire traditionnel. Il permet aussi de donner une définition à l'orientation professionnelle comme l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles (L'histoire de l'orientation en France). Cette nouvelle étape a été également à l'origine de la création des Offices d'orientation professionnelle, futurs centres d'orientation, qui débouchera sur la création de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP) en 1928 et sur la création du diplôme du conseiller d'orientation en 1931 (arrêté du 19 mars 1931). (ADAMUS, 2012). Dès 1937, la loi Walter-Paulin du 10 mars oblige la Chambre des métiers de créer des centres d'information et d'orientation pour faire passer les tests médicaux et conseiller les apprentis. (ADAMUS, 2012) et le décret du 25 mai 1938 mettra en place des dispositions essentielles comme la création d'un secrétariat d'orientation professionnelle au niveau départemental et l'instauration d'un certificat d'orientation professionnel, pour les jeunes de 14 à 17 ans voulant travailler dans l'industrie ou le commerce, mentionnant «au moins l'indication du ou des métiers qui ont été reconnus dangereux pour la santé de l'enfant» et figurant dans le dossier d'apprentissage pour orienter

par la suite la profession envisagée. L'examen consistait en des tests écrits de raisonnement, de compréhension technique, de mémoire et d'attention, un entretien individuel au centre d'orientation de 3 heures pour tester l'habileté manuelle du jeune, ses goûts, ses intérêts professionnels ainsi qu'une visite médicale d'orientation : l'objectif étant de sélectionner les élèves de l'enseignement technique et des centres d'apprentissage. Ce certificat, ayant valeur de conseil individualisé, a perduré jusqu'en 1987.

Il apparaît donc que la question de l'orientation, en premier lieu, relève du domaine professionnel et non scolaire de manière à adapter la main d'œuvre en fonction de ses compétences à la profession recherchée car l'organisation structurelle du marché du travail reposait sur un faible nombre de cadres et une grande proportion de travailleurs. Ces derniers étaient chargés d'effectuer des tâches de manière répétitive en fonction de leurs compétences spécifiques. La finalité de toute orientation consistait alors à simplement choisir les personnes adéquates en fonction des postes à pourvoir. Cette ligne de conduite était valable pour les futurs travailleurs mais ne concernait pas les professions supérieures. L'orientation professionnelle répondait à la nécessité de rationaliser l'utilisation des compétences et de répondre aux besoins économiques. (DENQUIN, ROYNETTE & SÉRÉ, 2001), (VERMES, 2005).

Avec la loi Berthoin en 1959, le système scolaire et le système d'orientation va évoluer : l'orientation fera partie intégrante du système scolaire et ne sera plus seulement réservé aux futurs élèves de l'enseignement professionnel. L'objectif était de faire face à l'évolution démographique, technologique et scientifique en formant des élèves aptes à suivre un enseignement leur correspondant tout en les répartissant selon la voie de formation la mieux adaptée à leurs capacités et au marché du travail. Le collège est divisé en cycle d'observation et un cycle d'orientation à partir de la 5^{ème} où l'élève pouvait prétendre comme le montre » (STEVANOVIC, 2008).aux choix suivants :

- Un enseignement général long, classique pour les futurs cadres ;
- Un enseignement terminal court destiné aux futurs ouvriers spécialisés, agriculteurs artisans ;
- Un enseignement technique long destiné aux techniciens supérieurs, un enseignement technique court destiné à former des ouvriers qualifiés ;
- Un enseignement général court délivré dans un nouveau collège, le collège d'enseignement général.

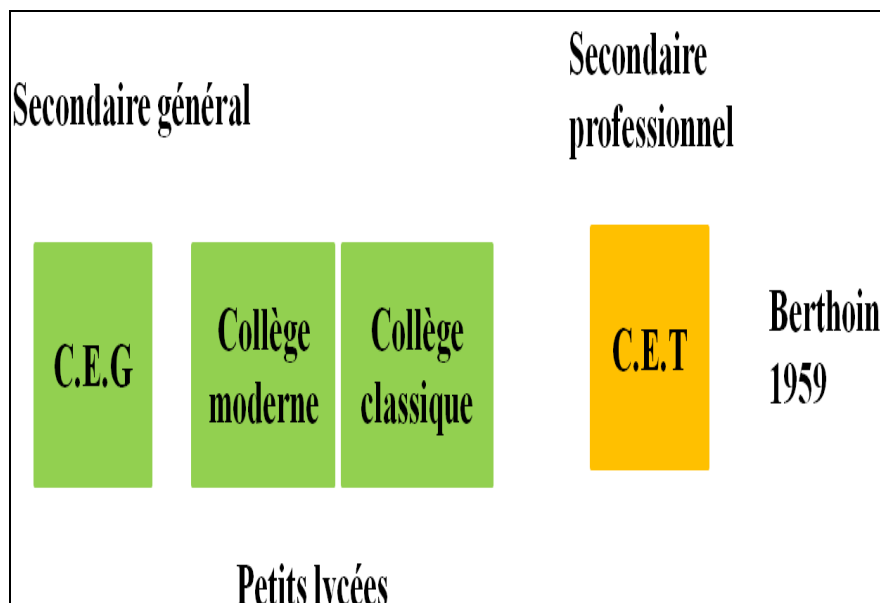


FIGURE 14 – *Le choix de la formation selon la loi Berthoin; Source : (BASHOGUN, 2009)*

Trois systèmes faisaient leur apparition : les collèges d’enseignement général (CEG), les collèges d’enseignement technique (CET) et les centres d’apprentissage. Ce nouveau système permettait de faire face à l’afflux des élèves et de les orienter selon leurs capacités et non selon leur origine sociale. Cette réforme met l’accent sur la voie professionnelle car « tenant compte de la réalité très nombreuse que représente l’ouvrier spécialisé, c’est-à-dire, on le sait, l’ouvrier non qualifié, nous entendons lui donner, d’une part, une formation professionnelle aussi polyvalente que possible qui lui permettra, à travers des tâches et des techniques en transformation rapide, de détenir des moyens de réadaptation aisée. Seule, cette fusion de la formation générale et de l’initiation professionnelle permettra, d’une part, d’obtenir une élévation personnelle et technique des travailleurs de base ». (MEN, décret: Berthoin, 1959). En effet, « l’un des objectifs principaux de la réforme de l’enseignement entreprise de 1959 est de donner à tous les enfants des chances égales d’accéder aux divers niveaux de l’enseignement et de faire ainsi une réalité du principe fondamental de la démocratisation de l’enseignement. L’avenir scolaire et professionnel des jeunes ne doit plus résulter de facteurs divers, notamment socio-économique ou géographique, mais d’une orientation correspondant aux aptitudes et aux goûts de chacun » (LATREILLE, 1984, p. 75). En prolongeant la scolarité de 14 à 16 ans, cette loi entend élever le niveau de formation des jeunes, de réaliser une égalité entre les élèves tout en faisant le tri des élèves après le cycle d’observation en fonction de leurs résultats scolaires puis leur répartition dans les différentes filières d’enseignement à partir du cycle d’orientation. (DURU-BELLAT, 1988) & (VERMES, 2005).

L'orientation scolaire professionnelle est donc de nature économique en gérant le flux des élèves, elle tente de répondre aux besoins du marché mais la question des capacités d'accueil dans les classes professionnelles se posera. Cette réforme sera suivie de celle de Fouchet-Capelle en 1963, pour répondre à l'augmentation des élèves dans les collèges et lycées, où l'observation et l'orientation sont étendues jusqu'en 3^{ème} même si la classe de 5^{ème} reste un palier d'orientation et où les collèges d'enseignements supérieurs (CES) voient le jour dans la continuité du collège :

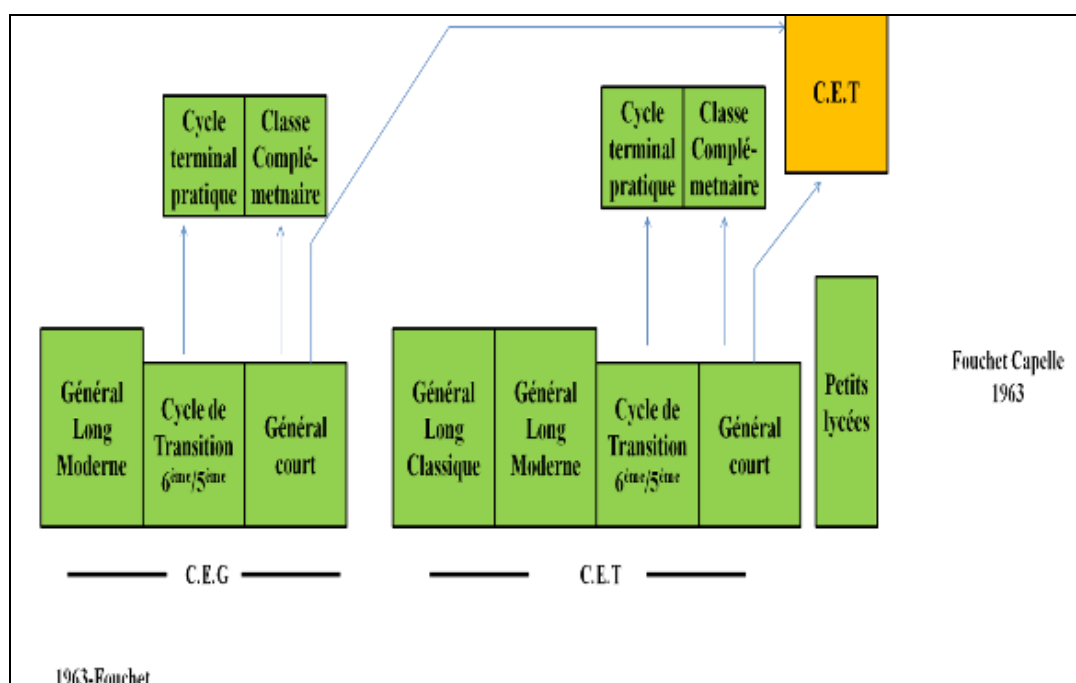


FIGURE 15 – La réforme Fouchet Source : (BASHOGUN, 2009)

Si les années 60 ont permis l'émergence d'une orientation scolaire au sein du système scolaire, les années 70 l'ont développée avec pour objectif la diffusion de l'information scolaire et professionnelle auprès des jeunes et des parents car il est alors admis que les jeunes doivent participer activement à l'élaboration de leur projet en ayant connaissance des métiers et de leurs aptitudes, qui repose sur une meilleure connaissance de soi. Cette évolution est liée à une nouvelle conception de l'orientation : si dans la première moitié du XX^{ème} siècle, l'orientation repose sur le déterminisme à partir des années 70, c'est une vision plus psychologique qui prend le pas sur l'orientation. Les divers tests soumis aux élèves tendaient à dresser le profil du futur travailleur en fonction de l'emploi envisagé, sans que les parents interviennent dans la décision, ce qui était lié à un marché du travail stable or l'évolution des jeunes et les mutations économiques ont changé la donne : l'individu est amené à évoluer professionnellement, il convient donc de l'informer ainsi que sa famille pour choisir sa voie

en fonction de ces capacités. (ONISEP n.d. *L'histoire de l'orientation en France*) & (SONTAG & BLANCHARD, 2011). Par ailleurs, ce nouveau système éducatif avait pour but une démocratisation de l'école pour tous mais il s'avère que l'orientation a contribué à sélectionner les élèves en fonction de critères de performances scolaires par rapport aux matières générales puisque l'enseignement général constitue la voie royale du système. Ce type de fonctionnement favorise une hiérarchie des filières. Néanmoins, pour accompagner les jeunes et leur famille dans leur choix d'orientation des structures vont être mises en place.

En 1970, le 19 mars, est ainsi créé l'ONISEP – Office National d'Information sur l'Enseignement et les Professions, dont la mission fut de produire et de diffuser l'information. Le décret du 7 juillet 1971 voit la transformation des centres d'orientation professionnelle en centre d'Information et d'Orientation (CIO). (VERMES, 2005) et le décret du 12 février 1973 a mis en place un dispositif plus connu sous le nom de nouvelles procédures d'orientation (NPO) en raison des quatre aspects négatifs existant dans le fonctionnement du système d'orientation scolaire :

- manque d'information des élèves, de leurs familles et des enseignants ;
- inadéquation entre les sections de formation et les différentes professions ;
- existence de procédures différentes selon les classes et la persistance d'un conseil d'orientation après le conseil de classe dont l'utilité n'était pas évidente ;
- manque de confiance des élèves de l'enseignement technologique et professionnel : les parents contactaient un grand nombre des établissements d'enseignement dans le même temps pour avoir un certain nombre d'acceptations et d'inscriptions puis ils choisissaient la plus appropriée pour eux avant d'annuler les autres inscriptions.

Ces nouvelles procédures comprenaient cinq principes :

- Une meilleure information proposée aux élèves, à leurs familles et aux enseignants. Cette information concernait les types d'enseignement et le nombre de places disponibles pour l'inscription dans les différents établissements et les opportunités de carrière disponibles dans l'avenir ;
- Une discussion approfondie entre l'équipe pédagogique et les parents afin de choisir l'une des branches de la formation qui convenait à leurs enfants ;
- Le chef d'établissement devenait l'animateur de cette information, sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie ;
- Les procédures devaient être simples et décisives, en particulier dans le cas de désaccord entre les souhaits des parents et les possibilités offertes à leurs enfants. Dans ce cas la décision revenait au professeur principal ou au chef d'établissement ;

- Les procédures devaient favoriser l'utilisation optimale de la capacité des établissements d'enseignement technologique. (DURU-BELLAT, 1988) & (ANDREANI & LARTIGUE, 2006).

En 1975, la réforme Haby supprime la distinction entre les CEG et les CET pour le collège unique avec la création du brevet des collèges. Des orientations vers les voies professionnelles existent à partir de la 5^{ème} pour le CAP ainsi que des classes Préprofessionnelles de Niveau (CPPN) et des Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA), (BASHOGUN, 2009). L'objectif est de dispenser le même enseignement à tous mais l'orientation se fera par une sélection des options car les élèves rencontrant des difficultés ne peuvent suivre un enseignement avec plusieurs options. Ce système éducatif sera maintenu jusqu'en 1989 et l'orientation y sera perçue négativement dans la mesure où elle a tendance à trier en fonction des « insuffisances scolaires » des élèves.

La loi dite d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 va, d'une certaine façon, placer l'élève au cœur de l'orientation en affirmant que chaque élève a « le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle et l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation » (Loi d'orientation sur l'éducation, Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, 1989) mais l'écart demeure entre le contenu de cette loi et la pratique sur le terrain, où les parents discutent avec le professeur de la classe et le chef d'établissement qui prend la décision finale en se basant sur les résultats des élèves dans l'école et dont « le projet de l'élève peut être récusé faute de connaissances, d'aptitudes, voire faute de capacités d'accueil » (HENOQUE & LEGRAND, 2004). Dans la continuité de cette réforme et pour prolonger la scolarité des jeunes, la circulaire de janvier 1991, annulera la classe de 5^{ème} comme palier vers une orientation professionnelle vers le CAP pour la classe de 3^{ème}. (DURU-BELLAT & PERRETIER, 2007). La loi du 20 décembre 1993 est appelée la loi quinquennal car elle vise à prévoir une programmation s'étalant sur cinq ans pour être appliquée sur le terrain. Cette loi bénéficie des compétences des régions, qui sont responsables à la mise en œuvre de la formation professionnelle, à partir des niveaux V, IV et III c'est-à-dire des CAP, BEP, baccalauréat professionnel et BTS. Pour la réaliser, les régions élaborent des plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ). Ces plans sont mis en place par le biais de contrats annuels cosignés par le président du Conseil Régional, le Préfet de région et les autorités académiques. Ils doivent comporter un plan pour la formation et l'orientation en rapprochant le monde éducatif, la

collectivité régionale, l'État et les entreprises tout en amenant une réflexion positive sur les besoins des professions et les moyens à prévoir pour les satisfaire. La même année, la loi Bayrou instaure trois cycles fondamentaux au collège : le cycle d'observation pour la 6^{ème}, le cycle central pour les classes 5^{ème} et de 4^{ème} et le cycle d'orientation pour la 3^{ème} (*Le système éducatif : grandes réformes et réajustements* n.d.) & (ANDREANI & LARTIGUE, 2006).

Pour Hénoque (HÉNOQUE, 2004, p. 23). « L'évolution amènera ainsi, après les périodes de l'orientation libérale (1922-1960), de l'orientation contrainte (1960-1973), puis de l'orientation dialogue (1973-1996), au temps de l'orientation éducative. Elle se traduit, en particulier, dans les circulaires du 31 juillet 1996 sur la mise en œuvre de l'expérimentation d'éducation à l'orientation au collège » Dans cette dernière évolution, l'éducation à l'orientation (EAO) prône que l'élève est acteur de son orientation car dans l'avenir il sera confronté à la mobilité professionnelle et devra se réorienter plusieurs fois dans sa vie. Cette idée sera perceptible dans la loi du 25 Avril 2005 qui vise « la réussite de tous les élèves au collège » et vise à répondre aux évolutions économiques du pays avec pour objectifs notamment :

- La maîtrise pour chaque élève du socle commun ;
- Le soutien apporté aux collégiens dans la construction d'un projet précis et son suivi ;
- Mieux garantir l'égalité des chances ;
- Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi ;

Cette loi indique que l'orientation scolaire doit tenir compte des aspirations et des aptitudes des élèves et des besoins de la communauté. Les élèves peuvent donc choisir et élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnel en coopération avec leurs parents, enseignants et autres personnes qui travaillent dans ce domaine et, avec des partenaires extérieurs aussi, comme les collectivités territoriales, les entreprises. (VIDAL, 2006) & (ANDREANI & LARTIGUE, 2006).

Par ailleurs, au cours de l'année 2004 (arrêté de juillet 2004), l'option de découverte professionnelle (DP3) sera mise en place dans les collèges à raison de 3 heures par semaine afin que les élèves découvrent le monde professionnel, les différents métiers ainsi que le cursus à suivre pour les atteindre. Cette découverte se fait à travers la recherche documentaire, des rencontres de professionnels et un stage. Quant au module de découverte professionnelle (DP6), il est de 6 heures par semaine et s'adresse aux élèves en difficultés scolaires qui ont déjà fait le choix d'une filière professionnelle. (MEN, 2004 *Organisation des enseignements*

du cycle d'orientation de collège, classe de troisième) & (MEN, n.d., La découverte professionnelle en classe de troisième).

En 2008, l'orientation en classe de 3^{ème} évolue encore en introduisant un recours à l'informatique via le logiciel AFFLENET (**affectation des élèves par le net**) pour remplacer le tri manuel des affectations. Cette nouvelle méthode répond à trois objectifs :

- Apporter plus de transparence à la procédure d'affectation, et notamment grâce à l'établissement de critères précis.
- Améliorer la cohérence entre les performances scolaires de l'élève et les pré-requis de la formation demandée.
- Faire correspondre au mieux les vœux des familles avec les capacités d'accueil des établissements de l'académie. (Qu'est-ce que la procédure Affelnet ? Comment les affectations au lycée sont-elles gérées ?, n.d).

En pratique, au cours de la classe de 3^{ème}, des propositions d'orientation et des souhaits sont émis à la fois par le conseil de classe, les jeunes et les parents. En fonction des performances scolaires, une décision peut être prise et notifiée aux parents par le chef d'établissement qui est suivie d'un entretien en cas de désaccord. Au troisième trimestre, les familles formulent leurs vœux par ordre de priorité dans la demande d'affectation pour la saisie informatique. Ils peuvent être aidés par le conseiller d'orientation et le professeur principal de la classe. Les vœux des élèves sont analysés ensuite en fonction des critères propres à chaque académie en tenant compte généralement des résultats scolaires, du statut boursier, du district et du nombre de frère et sœur dans l'établissement. Pour la voie professionnelle, un coefficient majoré ou minoré est donné aux notes en fonction de la branche demandée. Un bonus est attribué pour la motivation à l'égard de la section choisie et un second bonus peut être donné par le chef d'établissement pour valoriser l'implication de l'élève. Pour chaque critère est attribué un bonus de points : l'obtention du maximum de point garantit l'acceptation du 1^{er} vœu, dans le cas d'un refus, un 2^{ème} tri est effectué. En revanche, lorsque la décision d'orientation est attribuée, les parents ne peuvent pas faire appel. (Centres d'information et d'orientation de Côte d'Or, 2009).

Les performances scolaires sont le critère essentiel de sélection dans le système. La motivation de l'élève n'est pas assez prise en compte au moment du choix d'orientation. La voie professionnelle souffre d'une image négative, renvoyant à l'échec, à l'exclusion du système puisque la voie générale est la filière d'excellence. Toute orientation vers la formation professionnelle est alors vécue comme une exclusion du système, comme une

sanction alors que cette voie peut offrir de réelles opportunités si l'élève est bien informé des cursus et des métiers.

3.2. Quelques autres précisions sur ce qu'est l'orientation scolaire

Le terme français d'orientation recouvre deux notions différentes comme le note (HÉNOQUE & LEGRAND, 2004, p. 11) « la première qui recouvrait largement le souci de mettre en œuvre l'ensemble des activités pédagogiques et psychologiques permettant à un consultant (jeune ou adulte) de "réfléchir aux projets qui lui conviennent le mieux, et à s'engager dans des expériences de vie lui permettant de se déterminer plus précisément". La deuxième notion concerne l'ensemble des règles du jeu et de procédures destinées à répartir les élèves dans les diverses filières scolaires ou à les en exclure qui va prendre de l'extension à partir des années 60 ». De son côté ; le Haut Conseil de l'Éducation (2008) considère que l'orientation regroupe deux activités : « le processus qui répartit les élèves dans différentes voies de formation, filières et options [et] l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel ».

Ces deux approches montrent que l'orientation sert soit à gérer les flux des élèves soit à privilégier le projet individuel. Par ailleurs, l'évolution de la conception de l'orientation en France est considérable puisqu'elle est passée d'un système déterministe à une composante éducative en rapport avec l'environnement économique : trier les élèves pour l'apprentissage et répondre aux besoins d'un marché de production fixe puis tenir compte des aspirations, des aptitudes de l'élève en l'aidant à choisir sa voie professionnelle sachant que chaque individu évolue tout comme le monde professionnel évolue et qu'il devra s'adapter aux nouvelles formes de travail. A cette conception, il nous paraît utile d'ajouter la question de l'égalité entre les élèves, si le nombre de jeunes ayant eu accès à une scolarité plus longue est certain, l'inégalité entre les élèves est réelle aussi car le système d'orientation français est basé en grande partie sur la notation « alors que l'élève devrait être orienté selon ses connaissances et ses aspirations, il l'est en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare du modèle d'excellence de la forme scolaire auquel il doit adhérer. Les contenus scolaires deviennent alors les supports de la sélection, les enseignants les agents de la sélection sociale à travers les jugements scolaires, les élèves des "entités rationnelles" travaillant pour la note, le coefficient, le diplôme » (MEUNIER, 2008, p.9) ; et cette orientation doit tenir compte de différents facteurs (milieu social, sexe, géographique) qui influent sur le choix des élèves. Nous aborderons cette question un peu plus loin.

Nous voyons que la question de l'orientation n'est pas facile car il semble nécessaire de tenir compte du projet de l'élève à condition de lui donner les moyens de se déterminer, de faire face également aux nombres des élèves qui doivent être inscrits dans les établissements en fonction des capacités d'accueil et de prévoir les secteurs professionnels d'avenir afin de faciliter leur insertion dans la vie, dans un monde économique en perpétuelle mouvance. De plus, dans la société, l'orientation est perçue négativement car elle repose en fait sur les résultats scolaires et donc sur l'échec de l'élève dans les apprentissages sans chercher les réelles aptitudes de l'élève. (Haut Conseil de l'Education, 2008). Elle est aussi vécue comme un ensemble de procédures visant à limiter l'initiative et les choix des élèves et des familles, au bénéfice d'une logique gestionnaire de contrôle et de planification des flux d'élèves dans le système éducatif. La procédure que l'on imaginerait négociée entre trois parties (élèves et parents ; professeurs principaux et équipes pédagogiques ; conseillers d'orientation psychologues), sous l'arbitrage du chef d'établissement, semble défailante. (INRP, 2007).

Cette problématique remet en question de fait les acteurs de l'orientation et les structures qui la gèrent. Le Haut Conseil de l'Éducation pointe particulièrement les aspects négatifs de l'orientation scolaire actuelle. L'orientation des élèves dépend de l'offre de formation dans l'académie et conditionne sa formation : un élève peut se retrouver dans une voie qu'il n'a pas choisi mais où l'accueil est possible. Les filières professionnelles sont nombreuses mais elles sont dispensées dans certains établissements selon la spécialité et le cursus de formation n'est pas toujours complet ce qui pose des problèmes : difficultés du choix pour les familles, déplacement géographique et impossibilité de se réorienter. L'adaptation aux réalités économiques par les rectorats a besoin de temps, elle a un coût pour les régions et les entreprises ne peuvent pas toujours évaluer leurs besoins. Cette situation explique l'inadéquation entre les formations et les besoins du marché et le risque de non insertion des jeunes dans la vie active. Un trop grand nombre de structures existantes pour la recherche d'information où se perdent les élèves. Le conseiller d'orientation psychologue consacre presque 500 heures pour préparer les réunions pendant lesquelles il n'est donc pas en relation avec les élèves et ils n'ont que 160 heures lors de leur formation pour la connaissance des métiers et du monde du travail ; des professionnels, des spécialistes pourraient intervenir auprès des élèves et les conseillers pourraient être présents dans les établissements scolaires là où se réalise l'orientation. (Haut Conseil de l'Education, 2008).

L'orientation en devenant scolaire a eu tendance à reléguer les élèves en «difficultés» dans la voie professionnelle alors que celle-ci était à la base professionnelle. Or, il semble que les élèves ayant fait le choix d'une formation en apprentissage ont plus de chance de réussite

que par voie scolaire puisque le contrat n'est possible que si l'employeur a des besoins. En effet, 80 % des jeunes ayant un bac professionnel par apprentissage ont trouvé du travail contre 64 % par voie scolaire. Pour les CAP et BEP, les chiffres sont de 66 % pour 43 % par voie scolaire. (Haut Conseil de l'Education, 2008).

Si l'orientation est en question actuellement, les services d'orientation professionnelle comprennent généralement trois éléments distincts :

- «L'orientation scolaire, qui concerne le parcours scolaire de l'individu et l'aide notamment à acquérir de bonnes habitudes de travail, à choisir des matières ou des itinéraires adaptés à ses besoins, à décider du type d'établissement à fréquenter, ou à surmonter effectivement les difficultés d'apprentissage ;

- L'orientation professionnelle, qui porte sur les attentes professionnelles, aide à choisir une fonction dans la vie active et facilite généralement le passage de la formation à la vie active ;

- L'orientation professionnelle et sociale, qui traite de questions qui peuvent être d'ordre affectif (difficultés familiales ou problèmes de comportement par exemple) ou pratiques notamment conseils en matière de logement, d'aide financière ou de problèmes juridiques». (OCDE, 1996, p. 16).

3.3. Quelques repères relatifs aux objectifs de l'orientation scolaire

En raison de son système de sélection, de l'évolution économique et du manque de souplesse du système, l'orientation est toujours perçue négativement même si son objectif est d'aider l'élève à choisir sa voie en vue de son projet professionnel.

3.3.1. Développer la flexibilité des travailleurs

Pour Pair et Guichard (PAIR, 1997) & (GUICHARD, 2001), il convient d'apporter aux élèves un certain nombre d'habiletés générales de manière à favoriser l'accès à l'emploi et à posséder les capacités essentielles afin de répondre aux différents modèles de production imposés par l'économie mondiale. Pour réaliser cet objectif, la flexibilité et la richesse des connaissances de base sont nécessaires ainsi que l'interaction mutuelle permanente entre l'école et l'entreprise.

3.3.2. Favoriser le développement personnel de l'individu

Pour ces auteurs, le développement de la personne, la construction identitaire, l'élaboration des projets personnels sont favorisés par une éducation choisie.

3.3.3. Amener les élèves à se répartir dans les filières de formation existantes

Pour eux encore, il s'agit de répondre de manière plus adaptée aux problèmes de répartition des apprentis au sein des formations. Or, généralement, aucune correspondance dans la répartition n'est établie entre les établissements de formation et les vœux des élèves. On envisagera toujours la question suivante : Comment réussir à concilier les orientations des élèves, les filières de formation, la capacité d'accueil des établissements scolaires et les besoins en entreprise ?

3.3.4. Favoriser l'intégration sociale

Ainsi Pour Pair et Guichard (PAIR, 1997) & (GUICHARD, 2001), l'intégration sociale est difficile à définir et à évaluer mais le fait de participer au développement individuel de l'élève, de l'aider dans ses choix d'orientation et de lui donner les outils nécessaires à son adaptation professionnelle constituent des facteurs d'intégration non négligeables.

3.4. Quelques éléments sur le système d'orientation scolaire professionnelle actuelle

En ce qui concerne les paliers de l'orientation, le système scolaire français est composé de trois niveaux scindés en cycles : le 1^{er} degré avec la maternelle et le primaire, le 2^{ème} degré comprenant le collège (1^{er} cycle) et le lycée (2^{ème} cycle) puis l'enseignement supérieur. Au niveau de l'orientation, la classe de 3^{ème} constitue le cycle d'orientation depuis 1996 ainsi que la classe de seconde et de terminale. (MEN, 2009, *Le système éducatif : repères et références statistiques*). Après le collège, les élèves se dirigent vers l'une des filières suivantes : celle de l'enseignement général (littéraire, scientifique ou économique et social) et technologique «sciences et technologies de la gestion» (STG), «sciences et techniques industrielle» (STI), et sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) ou sciences et technologies de laboratoire (STL), ou celle de l'enseignement professionnel : les élèves sont affectés à diverses spécialités et préparent en deux ans un brevet d'enseignement professionnel (BEP) ou un CAP ; plus de la moitié d'entre eux poursuivent des études soit en rejoignant la filière technologique, soit en préparant en deux ans un baccalauréat professionnel. (GUICHARD & HUTEAU, 2005, p. 31). Avec la réforme du Baccalauréat de 2009, un diplôme de Baccalauréat professionnel en trois ans est organisé. Pour les élèves en difficultés, une orientation peut être envisagée dès la dernière année de collège en 3^{ème} DP6.

Pour ceux qui choisissent la voie professionnelle, l'affection est plus difficile car elle dépend de la capacité d'accueil de l'établissement choisi et ils peuvent donc être amenés à se trouver dans un secteur professionnel qui ne correspond pas à leur projet ou à changer de secteur géographique. En fin de troisième, ce sont 4 élèves sur 10 qui sont concernés. (Haut Conseil de l'Education, 2008).

Par ailleurs, la classe de seconde est une deuxième étape de l'orientation : soit vers un Baccalauréat technologique soit vers un Baccalauréat général soit encore vers une réintégration en seconde professionnelle qui s'avère difficile car les élèves ne sont pas prioritaires par rapport aux élèves de la classe de troisième et ils risquent de ne pas avoir de place. Il semble nécessaire de dire que cette sélection sur le jeu des options pour le Baccalauréat a des conséquences sur les études supérieures car les jeunes ayant obtenu un Baccalauréat technologique devraient pouvoir entrer en IUT ou BTS, ce qui serait le parcours logique de leur formation. Mais ces derniers ne sont pas préférés aux jeunes ayant un Baccalauréat général : face à cette exclusion, ils se dirigent vers l'université où ils se retrouvent plutôt en échec : 14 % obtiennent la licence alors qu'en IUT, ils sont 60 % à réussir. (Haut Conseil de l'Education, 2008, p. 16).

3.5. Les acteurs de l'orientation scolaire

3.5.1. Le conseiller d'orientation psychologue (COP)

Depuis la loi du 25 juillet 1985, le conseiller d'orientation devient conseiller d'orientation-psychologue. Il a pour rôle de d'aider et de conseiller le jeune dans son choix d'orientation professionnelle à travers des entretiens, la recherche documentaire et des évaluations. Il intervient auprès des collégiens, lycéens, des étudiants et de jeunes en voie d'insertion. Il travaille en collaboration avec l'équipe éducative en assurant des réunions d'informations et a un rôle de conseiller technique de l'orientation pour l'établissement. Il est placé sous la direction du directeur du CIO. Ils sont au nombre de 4 500 (MEN, 2010 *Acteurs de l'orientation : la communauté éducative et les partenaires extérieurs*) et revoir les normes (MEN, 2011, *Les acteurs de l'orientation*). La loi de juillet 1989 a défini l'équipe éducative comme l'ensemble des personnes adultes entourant l'élève et ayant une action directe sur la mise en œuvre de son éducation, elle est donc composée des enseignants, des personnels de l'établissement intervenant auprès du jeune : chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, professeur documentaliste, conseiller d'orientation psychologue essentiellement, auxquels sont associés les parents. Or, certaines personnes croient que le rôle du conseiller d'orientation psychologue n'est pas très important car son travail est limité à observer et

écouter les élèves. Mais son rôle est bien plus important, si nous prenons en compte la complexité des conditions du choix d'orientation et les attentes des parents et des élèves pour les guider en fonction des options possibles avec les capacités de leur enfant. (ANDREANI & LARTIGUE, 2006).

3.5.2. Le centre d'information et d'orientation (CIO)

Pour (ANDREANI & LARTIGUE, 2006), l'importance de ce centre tient à deux raisons majeures. La première est celle d'atteindre la neutralité du COP qui doit être indépendante de l'équipe éducative dans les établissements scolaires concernant l'orientation d'élève. Ceci n'empêche pas la coopération et la liaison avec les membres des équipes éducatives dans l'établissement scolaire qui sont une source importante d'information du COP. En effet, les élèves peuvent exprimer leurs problèmes et leurs souhaits plus facilement en dehors du cadre de l'établissement scolaire où ils se sentent plus libres loin de l'école et de la famille. La deuxième tient à l'enrichissement de l'action du COP : le CIO est un environnement qui permet aux membres provenant de différents établissements scolaires, d'interagir entre eux. Cela leur permet aussi d'échanger leurs expériences et leurs points de vue sur les problèmes auxquels ils sont confrontés. Le CIO est donc l'organisme qui assure l'indépendance du COP et permet aussi d'augmenter les informations et l'expérience de ses membres.

3.5.3. Les enseignants

Selon les missions qui leur sont attribuées dans le cadre de la formation initiale, (MEN, 2010, *Acteurs de l'orientation : la communauté éducative et les partenaires extérieurs*) les enseignants doivent « mobiliser leurs connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel. Le professeur principal a un rôle plus important comme coordonner les actions d'éducation à l'orientation menées dans les séquences spécifiques ou à travers les différentes disciplines, assurer la liaison entre tous les membres de l'équipe éducative, la complémentarité des initiatives et le suivi des actions, conduire le dialogue avec chaque élève et sa famille, mener les entretiens personnalisés d'orientation, travailler en étroite collaboration avec le conseiller d'orientation-psychologue et avec les autres acteurs, notamment les partenaires extérieurs, faciliter l'information sur la formation, l'emploi et l'insertion. »

3.5.4. Les parents

Dans le cadre des organisations du système scolaire actuelles, les parents sont étroitement associés aux décisions concernant l'orientation de leur enfant. Ils participent à

l'entretien personnalisé d'orientation. (MEN, 2010, *Acteurs de l'orientation : la communauté éducative et les partenaires extérieurs*)

3.5.5. Le chef d'établissement scolaire

Pour (PUSLECKI & al, 2007, pp. 25-26), il précise que la mission du chef d'établissement « comprend plusieurs domaines d'action telles que les relations et les liens au sein de l'établissement scolaire et avec son environnement. Nous pouvons classer les domaines d'action du chef d'établissement scolaire selon l'ordre suivant :

- Conduire une politique d'orientation des élèves : projet personnel de l'élève, suivi de l'insertion, information et mise en œuvre des procédures d'orientation ;
 - Conduire et animer la gestion des ressources humaines ;
 - Assurer les liens avec l'environnement ;
 - Participer à des réseaux d'établissements au niveau d'un bassin de formation dans le cadre de l'orientation des élèves, de modifications de la carte des formations, de la mutualisation des innovations.
- Administrer l'établissement. »

On peut donc dire avec (ANDREANI & LARTIGUE, 2006) que le chef d'établissement est la référence administrative et la ressource importante pour le conseiller d'orientation parce qu'il est responsable du dispositif d'orientation mis en place dans l'établissement, c'est aussi sous sa responsabilité que le programme d'information et d'orientation s'élabore et s'applique. Il a aussi un rôle essentiel pour organiser le dialogue avec les parents et le suivi des décisions.

3.6. L'organisation des services d'orientation

L'organisation des services d'orientation est hiérarchique : une hiérarchie administrative et fonctionnelle qui rend compte de la complexité du système tel que présenté dans ce tableau ci- dessous :

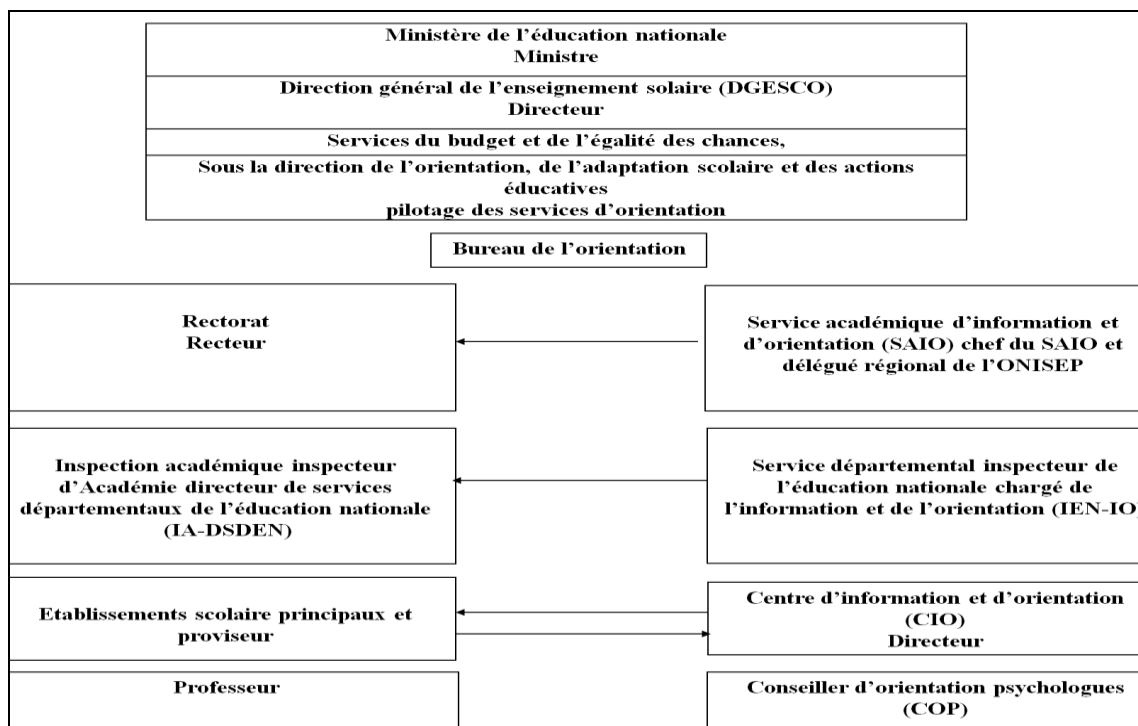


FIGURE 16 – Organigramme. Source : (ANDREANI & LARTIGUE, 2006, p.34)

3.6.1. Les pratiques d'orientation scolaire

Le processus d'orientation scolaire apparaît clairement comme un processus complexe car il doit prendre en compte de nombreux facteurs (les facteurs sociaux, économiques et individuels) qui sont en interaction et doivent déboucher sur des choix satisfaisants. En fait, chaque facteur est un défi difficile pour les responsables de l'orientation scolaire, car ils doivent l'analyser et découvrir son importance pour l'individu et la société et prendre la décision appropriée en fonction du poids de chacun de ces facteurs. Actuellement, le déroulement du choix d'orientation repose sur deux pratiques et un évènement important pour l'orientation professionnelle : la décision d'orientation et l'entretien individualisé ainsi que la semaine «École-entreprise». (MEN, 2012, *Semaine École-Entreprise*).

3.6.2. La semaine «École-Entreprise»

Depuis 2004, la semaine «École-Entreprise» a été mise en place dans le but de favoriser la rencontre entre le monde professionnel et éducatif. Pour les enseignants, cela leur permet d'être tenus au courant de l'évolution des métiers en s'informant sur les compétences attendues pour l'exercice de la profession et ainsi mieux informer les élèves ; pour les élèves, les objectifs sont les suivants (MEN, 2012, *Semaine École-Entreprise*) « a) Développer le goût d'entreprendre et prendre conscience des valeurs positives de l'entreprise, lieu de création de richesses et de développement personnel. b) Les motiver et accroître leur désir d'apprendre, pour faciliter leur intégration dans la vie active. c) Leur permettre de mieux s'informer et

s'orienter en ayant une vision plus claire des enjeux et du fonctionnement d'une entreprise. d) Aider les élèves à connaître le tissu économique et social, la réalité des entreprises, à découvrir les différents métiers exercés et les voies de formation qui y conduisent, notamment dans le cadre de l'option de 3 heures de découverte professionnelle. »

3.6.3. La décision d'orientation scolaire

(TAILLANDIER, 2009) & (GUICHARD & HUTEAU, 2005) nous rappellent que la décision d'orientation scolaire est prise par le chef d'établissement à l'issue du conseil de classe mais le chef d'établissement doit prendre en compte :

- les performances des élèves au collège ;
- les souhaits de la famille et de l'élève ;

Le chef d'établissement organise un dialogue avec la famille qui exprime d'abord ses demandes d'orientation. En cas de désaccord entre les résultats des élèves et les souhaits de leurs familles, un dialogue s'instaure mais c'est le conseil de classe qui prend la décision finale en fonction des résultats des élèves ; dans ce cas, les familles peuvent faire appel devant une commission extérieure à l'établissement. En fait, les conseils de classe fondent leurs décisions sur l'observation des capacités des élèves et prennent en compte aussi les résultats scolaires dans les matières principales. Aussi, il s'avère qu'avec le système informatique actuel, les vœux doivent être bien réfléchis et discutés entre les partenaires avant la saisie informatique qui empêche tout recours dès l'annonce de l'affectation.

3.6.4. L'entretien personnalisé d'orientation

Il est instauré suite à la circulaire du 14 décembre 2006 auprès des collégiens, mais aussi les lycéens et futurs étudiants, pour les aider à construire leur parcours de formation et faire le point ; cet entretien individuel est mené par le professeur principal auquel la présence des parents est souhaitable. Le COP peut être associé à cet entretien. (MEN, 2006, *Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième*). Les objectifs de l'entretien d'orientation sont les suivants : a) Faire le point sur l'étape actuelle du parcours de formation de l'élève. b) Envisager ses projets de poursuite d'études à moyen ou long terme en examinant tout le champ des possibles, à l'occasion d'un rendez-vous formalisé auquel les parents ou représentants légaux peuvent assister, dans le cadre d'un échange entre partenaires et acteurs comme le rappellent (REIMS, 2009) et (MEN, 2006, *Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième*)

Cette méthode permet d'instaurer une relation de confiance avec les élèves et leurs parents, de connaître le niveau d'élève au cours et à la fin de l'année scolaire et d'orienter les

élèves vers l'une des sections professionnelles qui correspondent à leur niveau et à leur capacité. Ce fonctionnement soulève de nombreuses interrogations :

- Les résultats des élèves au collège et les observations du conseil de classe sont-ils suffisants pour orienter les élèves ?

- Les professeurs principaux peuvent-ils réellement orienter les élèves lorsqu'il s'agit d'une filière professionnelle qui est envisagée ?

- Quelle est la place accordée à la motivation de l'élève si l'entretien doit repérer «les potentialités identifiées avec les parcours à envisager. Le cas échéant, il pourra conduire à préconiser les efforts scolaires qui s'avèreraient nécessaires et possibles» ? (MEN, Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième, 2006). Là encore, les notes semblent être vraiment le critère fondamental de sélection alors que la part de motivation est fortement conseillée dans l'enseignement professionnel afin que le jeune conduise à bien sa formation.

- Comment informer les jeunes sur les capacités d'accueil des établissements scolaires avant de les orienter ?

- Quel est le véritable rôle du COP auprès des élèves excepté de lui fournir de la documentation ?

- Quel est l'impact de la semaine «École-Entreprise» sur le choix des élèves ? Les élèves participent-ils tous à cette semaine ?

- Quels sont le poids des facteurs socioculturels, familial, économique voire géographique dans le choix d'orientation ?

Il apparaît que les performances scolaires soient fortement retenues dans le critère d'orientation d'autant plus qu'elles figurent parmi les critères essentiels du système d'AFFLENET. Or, il faudrait prendre en compte d'autres facteurs comme le montre la figure suivante :

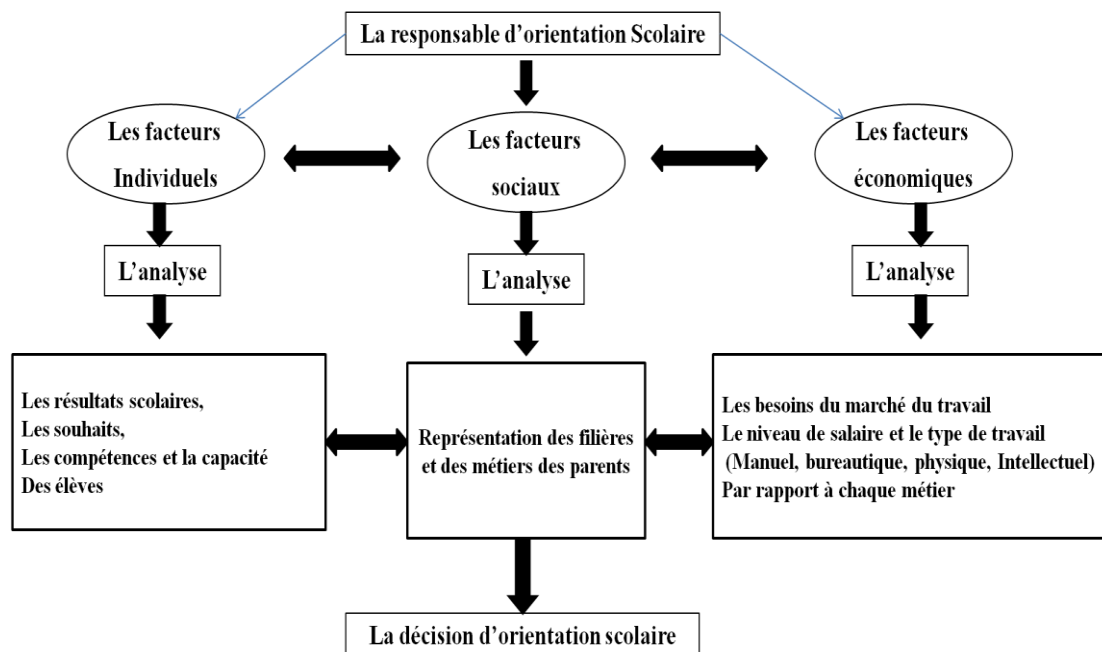


FIGURE 17 – *Les facteurs de l'orientation scolaire.*

3.7. Les facteurs pouvant influencer l'orientation scolaire

De nombreux facteurs ont un impact sur l'orientation des élèves vers les différentes sections d'étude à partir du collège, mais nous concentrerons dans notre recherche sur les facteurs suivants.

3.7.1. Les facteurs sociaux

3.7.1.1. *L'origine sociale des parents*

En France, généralement, les élèves à la fin de la classe de troisième sont répartis en deux filières soit la filière générale et technologique, soit la filière professionnelle. Mais le paradoxe est que nous observons des écarts nets selon l'origine sociale : « 90 % des enfants de cadre entrent en seconde générale et technologique contre seulement un peu plus de 40 % des enfants d'ouvriers » (GUICHARD & HUTEAU, 2005, p. 63). Par surcroît, « près de 91 % des enfants d'enseignants et près de 88 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat contre moins de 50 % des enfants d'ouvriers ; 72 % des enfants d'enseignants et 69 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat général, contre 18 % des enfants d'ouvriers (et, dans la voie générale, 40 % des enfants d'enseignants et 41 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat scientifique, contre seulement un peu plus de 7 % des enfants d'ouvriers) ; enfin, 29 % des enfants d'ouvriers ont comme diplôme un CAP ou un BEP, contre 5 % seulement des enfants d'enseignants et de cadres » (MEN, 2008, *L'orientation*

scolaire : bilan des résultats scolaires, p.12). Cette différence s'explique par l'origine sociale ou par le système d'orientation. (HENOQUE & LEGRAND, 2004, p. 53).

Ce système d'orientation scolaire entretient l'inégalité sociale car il est fondé sur les performances scolaires des élèves et ne prend pas en compte l'inégalité des conditions sociales des élèves à la fois en termes de niveau d'instruction des parents, de revenu et de lieu d'habitation.

3.7.1.2. *La différence de genre (fille/garçon)*

La loi française donne la même chance pour les filles et les garçons pour continuer leurs études mais qu'en est-elle sur le terrain ? L'éducation des filles visait à lui préparer le rôle d'épouse et de mère alors que l'enseignement long était exclusivement pour les garçons. La fille a attendu 1919 pour accéder au baccalauréat et 1924 pour que les programmes de ce baccalauréat deviennent identiques à celui des garçons et jusqu'en 1971, il y avait davantage de bacheliers que de bachelières. (GUICHARD & HUTEAU, 2005).

Actuellement, les filles apparaissent souvent dans une position paradoxale car d'une part, elles réussissent en moyenne mieux que les garçons ; en particulier, elles redoublent moins et obtiennent plus souvent le baccalauréat. Mais d'autre part, au moment des grands choix d'orientation, elles s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire. Cette situation s'observe dans l'enseignement général comme dans l'enseignement professionnel. (CAILLE, LEMAIRE, & VROLANT, 2012). Par exemple, « à la fin de la troisième, les filles sont plus nombreuses à entrer dans l'enseignement secondaire long (75 % contre 68 %) et moins nombreuses à entrer dans l'enseignement professionnel (24 % et 30 %). Après la seconde, les filles sont plus nombreuses à accéder à la voie générale (58 % de filles et 49 % de garçons) mais nous les trouvons beaucoup plus fréquemment dans la filière littéraire que dans la filière scientifique » (GUICHARD & HUTEAU, 2005, p. 72). Ces différences entre les hommes et les femmes continuent à l'université, «où les hommes continuent à occuper principalement les filières industrielles tandis que les femmes passent davantage par des formations tertiaires (administratives et commerciales) ou des filières universitaires en sciences humaines et sociales. » (MEUNIER, 2008, p. 28).

Les différences entre les filles et les garçons sont donc encore notables même si les lois essayent toujours de réduire cet écart entre les filles et les garçons, sans oublier l'impact de la famille et de la société et les différences de nature entre les filles et les garçons (physique et psychologique).

3.7.2. Les facteurs économiques

En France, pendant la seconde moitié de XXe siècle, le système éducatif et le marché du travail français ont connu des développements remarquables en vue de répondre à la réhabilitation et à la réinsertion des soldats sur le marché de travail, pour reconstruire l'économie, détruite pendant la Guerre, pour répondre à l'évolution scientifique, à la demande de la productivité et aux besoins sociétaux. L'avancement technologique continu exige un niveau supérieur de qualification et de spécialisation qui conduit à un niveau socio-économique de la famille plus élevé. La famille exige un niveau supérieur d'éducation pour leurs enfants afin de leur assurer un meilleur avenir d'où un système de formation plus diversifié et plus complexe, notamment durant la période entre 1965 et 1975 à cause de la généralisation de la scolarité dans les collèges puis un peu plus tard au lycée. La formation est devenue essentielle pour obtenir un emploi et l'orientation scolaire est une étape nécessaire avant le choix de la formation professionnelle afin d'atteindre pour le système un équilibre entre les formations et les besoins des métiers sur le marché du travail. (GUICHARD & HUTEAU, 2005). Comment les systèmes de formation se sont-ils adaptés aux besoins des métiers et aux changements dans des secteurs économiques ?

La décentralisation a été considérée comme la solution la plus adaptée pour faire face à une incapacité de l'État à répondre aux besoins des métiers de main d'œuvre qualifiée. Elle a donc donné plus de liberté aux régions dans la gestion, l'organisation et la planification de système d'éducation et de formation. L'État et la Région ont mis en place un schéma prévisionnel de formation et un plan régional de développement de formation (PRDF) en coopération avec l'Éducation Nationale, l'enseignement privé, les CCI, les CFA et les milieux professionnels mais l'offre de formation professionnelle reste rigide par rapport à l'évolution économique pour les raisons suivantes :

- Le rectorat s'adapte lentement avec l'évolution économique en cause ;
- La réhabilitation des enseignants a besoin de temps pour être capable d'enseigner dans le nouveau système de formation ; pour recruter des personnes dans les nouvelles filières de formation ;
- Le coût des investissements (matériaux, bâtiments) notamment dans les spécialités industrielles qui limite la capacité des régions à changer les programmes de formation pour répondre aux évolutions rapides du marché du travail ;
- Les entreprises, dans les régions, ont des difficultés à évaluer leurs besoins de main-d'œuvre qualifiée à long terme, notamment les petites et moyennes entreprises. Les

grandes entreprises réussissent parfois à estimer leurs besoins futurs à long terme au niveau national et parfois international, et non pas au niveau local.

Les conséquences sont observables pour tout le monde :

- Le décalage entre les programmes de formation et les besoins des métiers en main d'œuvre qualifiée ;
- Les industries ont des difficultés, notamment l'incapacité d'assurer leurs besoins en main-d'œuvre qualifiée ;
- Orienter les élèves vers des filières de formation, qui ne leur donnent pas une bonne chance à l'avenir pour obtenir un emploi, ils ont le risque de connaître le chômage, sans oublier les problèmes sociaux qui découlent de ce problème.
- Difficulté d'atteindre un équilibre entre ces variables les souhaits des parents, les capacités des élèves, les besoins des métiers dans le marché du travail et le recrutement des établissements de formation. (MEN, 2008, *L'orientation scolaire : bilan de résultat scolaire*).

Il est essentiel pour nous de mentionner l'importance des facteurs économiques dans la décision d'orientation scolaire parce que les responsables de cette décision doivent connaître les changements rapides du marché du travail afin d'orienter les élèves vers les filières correspondant aux besoins des métiers de travailleurs qualifiés. Cela les aide à éviter de nombreux problèmes comme le chômage, le manque de main-d'œuvre qualifiée dans certains métiers, en particulier les professions qui s'appuient sur le travail manuel et physique. Or, comment pouvons-nous atteindre l'équilibre entre l'offre de la formation et les nécessités du marché du travail ? Quelles sont les difficultés qui empêchent l'harmonisation entre l'offre de formation et les besoins des métiers en main-d'œuvre qualifiée ?

On peut résumer les problèmes de l'orientation scolaire dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 6 – *Les problèmes sociétaux d'orientation soumis à l'individu, en relation avec leur contexte*
Source : (GUICHARD & HUTEAU, 2005, p. 21).

Contextes	Problèmes sociétaux d'orientation
Système «professionnel» de travail.	Comment trouver le métier et l'apprentissage qui convient ?
Taylorisme, fordisme.	Comment trouver une situation de travail dans laquelle je puisse m'insérer ?
Système «technique» de travail.	Comment faire le bilan de mes diverses expériences et définir de projets personnels et professionnels ?
Mondialisation emploi précaire individu incertain.	Comment faire aux faces multiples transitions marquant le cours de mon existence ?
Scolarisation de masse.	Quelle formation choisir, compte tenu de mes résultats scolaires et de mes attentes (personnelles et familiales) relatives à ma future insertion sociale et professionnelle ?
Dimensions éthique et morale de l'orientation tout au long de la vie.	Comment (bien) orienter sa vie dans la société humaine à laquelle on appartient ?

En fin de compte, il nous semble que la décision d'orientation doit contenir au préalable les informations suivantes.

TABLEAU 7 – *Les facteurs de l'orientation scolaire*

Facteurs individuels	Facteurs sociaux	Facteurs économiques
Les résultats scolaires des élèves ; Les souhaits et la motivation des élèves ; Les compétences et les capacités des élèves ;	La représentation des parents par rapport à chaque métier ; Les représentations sociales par rapport au chaque métier ; La situation sociale, familiale et environnementale de l'élève ;	Les besoins du marché du travail ; Le type de travail (manuel, bureautique, physique, intellectuel) par rapport à chaque métier et son évolution ; Le niveau de salaire et les perspectives de carrière ;

3.8. Conclusion

Le concept d'orientation relevait avant tout de la formation professionnelle et du monde professionnel pour adapter la main d'œuvre aux besoins de la société. Avec l'explosion démographique dans les années 50, le système éducatif a pris en charge la question de l'orientation scolaire en reléguant vers la voie professionnelle les élèves qui n'avaient pas les connaissances suffisantes pour la filière générale. Cette sélection est toujours effective par le critère de la notation alors qu'elle devrait prendre en compte le projet de l'élève, sa motivation, ses aptitudes ainsi que les facteurs socio-économiques de la famille. Si l'élève est orienté dans la filière de son choix après une réelle réflexion et connaissance du secteur, son apprentissage et son insertion professionnelle seront facilités. Cela contribuera également à l'amélioration des conditions d'apprentissage.

4. Problématique et méthodes de la recherche

4.1. Problématique de la recherche :

La relation entre le référentiel des compétences dans les programmes d'enseignement et les attentes des professionnels sur le marché du travail s'avère complexe et demande une mutualisation des actions qui est censée refléter les compétences professionnelles de manière directe ou implicite des attentes des professionnels à l'égard des diplômés des lycées professionnels. Ces interactions entre les compétences du référentiel et les attentes des métiers se manifestent à travers la relation entre les acteurs principaux du processus d'apprentissage, à savoir, les enseignants, les élèves et les professionnels.

La complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage, des dispositifs de formation, les interactions entre les différents composants et les différentes contraintes de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage nous amène à poser la problématique de cette recherche par le moyen d'une série de questions élémentaires.

4.1.1. Essai d'explicitation des trois questions centrales de la recherche

Nous n'avons pas pu expliciter notre problématique en ne retenant qu'une question centrale. La multidimensionalité de l'objet d'étude requiert de recourir à trois questions qui explorent trois axes principaux : compétences et connaissances, formation professionnelle initiale, orientation, motivation et insertion professionnelle.

4.1.1.1. Première question : compétences et connaissances

En quoi et comment les compétences déclarées par le Ministère de l'Éducation Nationale – MEN répondent-elles aux attentes du domaine professionnel de la restauration ?

Il nous est apparu que pour aborder cette première question, il convenait de la décliner en cinq questions élémentaires : 1) – Les compétences déclarées par le MEN reflètent-elles les attentes des métiers de la restauration ? 2) – Les élèves en fin de formation initiale professionnelle réussissent-ils acquérir les compétences déclarées par le MEN ? 3) – Existe-il des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans ce secteur de travail ? 4) – Quelles sont les caractéristiques majeures qui doivent être possédées par un professionnel pour exercer son métier ? 5) – Quel type de formation professionnelle est le mieux adapté au monde de l'entreprise ?

4.1.1.2. *Deuxième question : formation professionnelle initiale*

Suivant quels processus, dans la formation professionnelle initiale, les élèves acquièrent-ils les compétences ?

Pour aborder cette deuxième question, nous l'avons déclinée en quatre questions élémentaires : 1) – Dans quelle mesure une démarche pédagogique au cours de l'apprentissage fondée sur des travaux pratiques – TP - permet-elle aux élèves d'acquérir les compétences professionnelles attendues par la profession ? 2) – Quel est le degré d'homogénéité entre les matières dites générales et les matières dites professionnelles dans le programme scolaire ? 3) – Quel est le degré de pertinence de l'examen en tant que moyen pour évaluer les compétences acquises par les élèves ? 4) – Quels sont la place et le rôle identifiables du stage scolaire professionnel dans l'acquisition des compétences par les élèves dans la formation initiale ?

4.1.1.3. *Troisième question : orientation, motivation et insertion professionnelle*

Quelle place et quel rôle tient l'orientation scolaire dans la motivation des apprenants et le processus d'insertion professionnelle dans le domaine de la restauration ?

Pour aborder cette troisième question, nous l'avons déclinée en deux questions élémentaires : 1) – Quels sont les facteurs identifiables pouvant avoir un impact sur le choix des élèves pour intégrer ce type de formation ? 2) – Quels sont les critères identifiables qui semblent retenus pour orienter les élèves vers cette voie professionnelle ?

4.1.2. Essai d'explicitation des hypothèses de la recherche

En cohérence avec la structuration du questionnement qui étaye notre problématique et que nous avons articulée autour de trois questions centrales fortes, nous avons tenté de formuler trois énoncés hypothétiques en réponse respective à chacune.

En ce qui concerne la question des compétences et connaissances, il nous semble que les compétences déclarées dans le référentiel scolaire du MEN doivent refléter les attentes des professionnels dans le secteur de la restauration «technologie culinaire».

En ce qui concerne la question de la formation professionnelle initiale, le dispositif et les processus d'apprentissage à l'œuvre au cours de la formation professionnelle doivent permettre aux élèves d'acquérir les compétences attendues par les professionnels.

En ce qui concerne la question de l'orientation, la motivation et l'insertion professionnelle, l'orientation scolaire doit favoriser, à travers la motivation des élèves, l'organisation de conditions pédagogiques qui leur permettent de s'investir dans un projet d'insertion professionnelle

Il va sans dire que la planification des apprentissages est un processus complexe qui demande de rassembler toutes les informations à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire qui peuvent avoir un impact sur l'apprentissage, puis de les analyser afin de trouver un équilibre entre le rôle assigné à chacun pour assurer le succès de l'apprentissage. L'objectif de cette recherche est d'essayer d'étudier une gamme de facteurs qui influent sur l'apprentissage afin de l'améliorer en proposant des étayages.

4.2. Retour sur des questions méthodologiques de la recherche

En ce qui touche les questions méthodologiques, nous adoptons le point de vue Jean-Claude Régnier (REGNIER, 2013) exposé lors d'un séminaire du réseau RESEIDA : « Au sein de diverses communautés scientifiques, il est volontiers admis que, si les recherches s'inscrivent toujours dans des perspectives épistémologiques que les chercheurs s'efforcent d'explicitier au mieux, il convient aussi de reconnaître la nécessité de considérer avec précaution les dimensions méthodologiques. Parmi les méthodes, entendues dans un sens inspiré par l'étymologie, de chemin pour parvenir à un but, celles qui touchent à la construction de données valides, fiables et pertinentes requises par la résolution de la problématique, elle-même construite dans un cadre théorique choisi, nous apparaît un point clé de la conduite d'une recherche de nature scientifique. Un usage fait que ces méthodes sont souvent qualifiées, ainsi peut-on lire : méthodes qualitatives, méthodes quantitatives. Les données sont elles aussi qualifiées de quantitatives et de qualitatives. Pour notre part, si nous parvenons à peu près à identifier les critères qui caractérisent les données quantitatives et les données qualitatives, il nous semble beaucoup plus confus en ce qui concerne la qualification des méthodes. En prenant comme exemple les cours universitaires de méthodologie, il ressort grossièrement que les méthodes quantitatives sont associées aux enquêtes par questionnaire et les méthodes qualitatives, aux enquêtes par entretien. À cette dichotomie est associée une forte opposition entre le qualitatif et le quantitatif qui pousse les chercheurs à déclarer le camp dans lequel ils doivent se situer. Pour situer notre propos, nous considérons que ce débat qui oppose les tenants du quantitatif aux tenants du qualitatif, fondé sur des confusions avec la nature des données en jeu mais aussi sur les rapports établis avec les mathématiques qui sont un domaine au sein duquel il faut puiser des ressources, nous paraît complètement stérile et

propice à une grande perte de temps. Dit autrement, le qualitatif et le quantitatif sont toujours présents dans les travaux de recherche et il convient d'exploiter au mieux leurs complémentarités. Nous pensons que les travaux portant sur des problématiques centrées sur les inégalités et les processus différenciateurs à l'école et sur les contextes d'apprentissage n'échappent nullement à ces questions méthodologiques. À côté des méthodes de construction, viennent les méthodes de traitement et d'analyse des données construites. Celles-ci bénéficient d'un cadre théorique d'appui d'une grande richesse qu'est la statistique et les outils informatiques qui facilitent les traitements et les analyses, même les plus sophistiquées. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'après la réalisation de ces traitements et analyses, il revient au chercheur de produire *in fine* les interprétations dans le contexte du cadre théorique au sein duquel il a posé la problématique qu'il tente de résoudre. Nous n'ignorons pas toutefois combien nombre d'utilisateurs, à l'image de ce que constate le rapport de l'Académie de Sciences en 2000, sont confrontés à divers types de problèmes soulevés par la formation en statistique requise pour un usage éclairé. »

4.2.1. Réflexion méthodologique sur la construction des données

Dans le cadre de cette recherche, il nous a fallu construire des données qui nous permettent d'étayer les réponses hypothétiques que nous avons formulées à l'égard des questions que nous nous sommes posées. Nous avons eu besoin de connaître les structures, organisations, règlements qui touchent aux questions de la formation professionnelle initiale. Il s'est agi là de recherche documentaire dans des bases ministérielles, des rapports ou des travaux conduits par des experts ou des chercheurs. À côté de ces données, notre recherche a requis des données concernant les acteurs tels que les élèves, que nous nommons aussi apprenants, les enseignants et formateurs, les professionnels de la restauration. Pour ce faire nous avons réalisé une enquête par questionnaire ciblée vers chacune des catégories d'acteurs. Cette enquête par questionnaire a été complétée par une enquête par entretien auprès d'élèves et d'enseignants. Pour tenter de mieux comprendre le sens des réponses issues des questionnaires et des entretiens, mais aussi pour compléter le corpus par des données issues de l'observation des pratiques, nous avons participé aux séances dites de travaux pratiques – TP dans les quatre niveaux de classe : BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 durant l'année scolaire 2010-2011. Plus précisément, le terrain d'observation est un lycée professionnel public de la filière «hôtellerie-restauration» de la région lyonnaise. Cette recherche a fait l'objet d'une convention de stage entre l'université Lyon 2 et ce lycée pendant une année scolaire du 27-09-2010 au 30-06 -2011. La population observée est constituée des élèves en BEP 1^{ère} et 2^{ème}

année, Bac 1^{ère} et 2^{ème} année, du corps enseignants du lycée et des restaurateurs de la région lyonnaise. Enfin une autre enquête par observation directe a été conduite sur un terrain professionnel de la restauration. Pour cela, nous avons accompagné un élève stagiaire dans un restaurant durant une semaine durant cette année 2010-2011 avec l'accord conjoint du restaurateur et du chef des travaux.

4.2.1.1. *Construction de données par enquête par questionnaire*

Le questionnaire reste l'un des moyens les plus utilisés mais qui exige des efforts et des compétences fondamentales de la part du chercheur comme le rappelle divers auteurs (MUCCHIELLI, 1990, pp. 9-10) (ALBARELLO & CHARLIER, 2010, p. 22) (GANASSALI & MOSCAROLA, 2007). Nous nous sommes efforcés, pour utiliser le questionnaire pour la construction des données, de suivre un ensemble d'étapes considérées nécessaires. La prise de conscience de telles contraintes est un point fort pour limiter les difficultés qui surgissent lors des traitements et analyses des données qui peuvent être, de ce fait, anticipées.

TABLEAU 8 – *Quelques précautions à prendre pour l'élaboration d'une enquête par questionnaire*

Définition de l'objet et étude des moyens matériels (contraintes de budget et de temps) ; Préparation générale de l'enquête, appelée la pré-enquête ; Détermination des objectifs et hypothèses de l'enquête ; Détermination de la population d'enquête ; Détermination de l'échantillon, et échantillonnage proprement dit ; Choix des techniques à utiliser et rédaction du projet de questionnaire ; Pré-test ou mise à l'épreuve du projet de questionnaire ; Rédaction définitive du questionnaire ; Choix du mode d'administration ; Passation du questionnaire auprès de l'échantillon selon le protocole défini ; Anticipation du dépouillement et des codages des réponses.
--

4.2.1.2. *Questionnaire réalisé pour notre enquête : réalisation et passation*

Le questionnaire (ANNEXES 1, 2, 3, 4) comprend des questions communes aux trois populations concernées par notre recherche « enseignants, restaurateurs, élèves » et des questions spécifiques supplémentaires pour les élèves. Les questions proposées sont fermées parce qu'il est plus facile d'obtenir des réponses de la part des élèves qui ont plus de mal à exprimer leur avis face à des questions ouvertes. Pour la passation, le temps accordé par l'établissement pour les questionnaires destinés aux élèves était de 45 minutes maximum.

Nous avons adopté le même questionnaire pour tous les élèves car l'objectif principal était de savoir comment les publics de notre recherche voyaient les interactions, d'une part, entre la formation initiale professionnelle et les attentes des métiers filière «restauration», et

d'autre part, l'orientation scolaire au collège et l'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme. Les questions communes reposent sur trois axes principaux : les compétences professionnelles développées au lycée et les besoins des entreprises, le recrutement de la main d'œuvre qualifiée, la place du stage dans la formation initiale. Les questions concernant seulement les élèves portent sur l'orientation scolaire et le choix de la formation « hôtellerie-restauration ».

En ce qui concerne la passation, nous avons utilisé différents moyens pour distribuer les questionnaires : 1) – distribution auprès des restaurateurs (217 questionnaires distribués : 100 questionnaires distribués par voie postale sous le contrôle du directeur de thèse, Pr Jean-Claude Régnier, 100 distribués en face à face, 17 distribués par les élèves). En retour, nous avons récolté 73 questionnaires. Les questionnaires distribués auprès des 51 enseignants en collaboration avec la direction du lycée (une fois par voie postale et deux fois par Internet). Nous avons récolté 21 questionnaires. Nous avons essayé de distribuer des questionnaires auprès des enseignants des autres lycées professionnels à Lyon mais nous n'avons pas eu l'accord du rectorat. Les questionnaires distribués auprès des 130 élèves du Lycée ont conduit à un retour de 104 questionnaires complétés.

4.2.1.3. Construction de données par enquête par entretien

Pour Heurtin (HEURTIN, 2007, p. 77), « l'entretien s'est imposé en France depuis les années soixante-dix comme l'un des outils privilégiés à la disposition des chercheurs en sciences sociales ». Les entretiens ont pour fonction de construire des données par interaction entre un chercheur et un informateur afin de mettre au jour certains indicateurs qui permettront de vérifier ou non les hypothèses mais aussi d'en faire émerger d'autres. Le choix d'un entretien n'est pas neutre puisque les données construites vont dépendre du type de l'entretien choisi. Quelque soit le type choisi, la préparation d'un entretien constitue un point important. La prise en compte de la temporalité nous semble fondamentale.

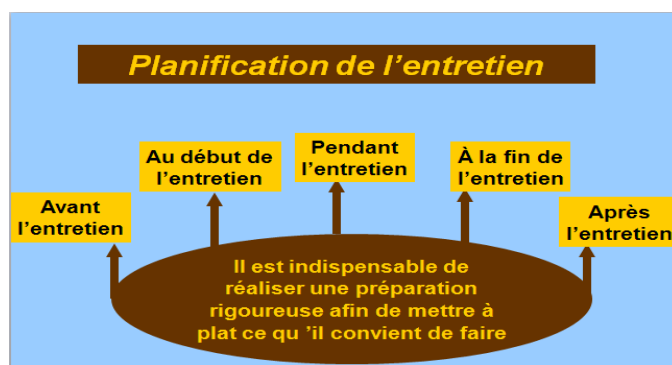


FIGURE 18– *Quelques précautions à prendre pour l'élaboration d'une enquête par entretien d'après REGNIER (2000b)*

Par ailleurs, il existe différents types d'entretien que l'on peut choisir en fonction des objectifs visés mais aussi des conditions de réalisation.

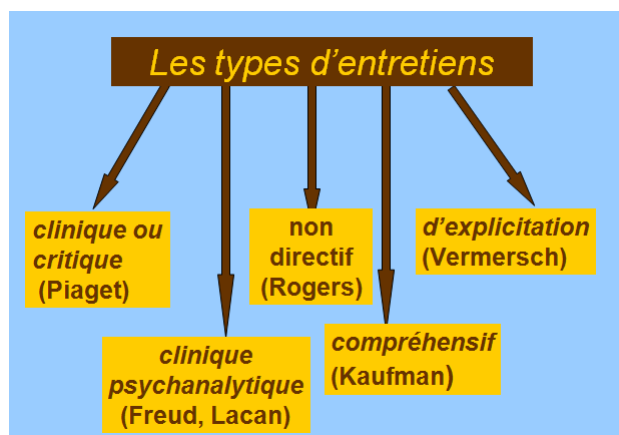


FIGURE 19– Types principaux d'entretien d'après REGNIER (2000b)

Nous avons ainsi mené un entretien avec chacun des 60 élèves sur les 68 des classes BEP1, BEP2, BAC1, BAC2, que nous avons suivis au cours de notre observation. Chaque entretien a duré de 10 à 20 minutes. Nous avons aussi mené un entretien avec chacun des 7 enseignants de la spécialité « technique culinaire ». Les entretiens ont duré de 30 à 70 minutes. Ces entretiens ont été enregistrés au dictaphone et transcrits manuellement par la suite. (Annexes 8 et 9). Nous pouvons dire que le type d'entretien est d'inspiration des approches semi-directives de l'entretien compréhensif (KAUFMANN, 1997). Nous nous sommes efforcé de respecter ce que rappelle (DESANTI & CARDON, 2010, p. 61) à savoir que ce type d'entretien demande de la part de l'enquêteur une attitude plus ou moins directive : ce dernier pose des questions à partir de différents thèmes précis et déterminés au préalable. Pour notre part, nous n'avons pas explicité finement un guide d'entretien en préalable, mais nous avons appuyé nos entretiens sur une série de thèmes et de sous-thèmes. Nos objectifs étaient de compléter les données issues de l'enquête par observation dont nous parlerons plus loin, de récolter de nouvelles informations, de voir la réaction des élèves et des enseignants par rapport à notre observation. L'entretien avec les enseignants et les élèves a mis l'accent sur les axes suivants : l'orientation scolaire, le stage, le programme scolaire, les méthodes d'enseignement, les méthodes d'évaluation, les compétences du référentiel, le recrutement de la main d'œuvre et l'objectif de la formation initiale. Nous avons analysé manuellement les données récoltées par les entretiens. Nous avons analysé l'entretien selon l'analyse du contenu où nous avons relevé dans les réponses les thématiques les plus fréquentes puis nous avons quantifié chaque thématique par ses fréquences. Pour revenir au type d'entretien qui a inspiré notre démarche, à savoir l'entretien compréhensif, (HEURTIN,

2007, pp. 82-83) et (DESANTI & CARDON, 2010, p. 63) nous rappellent que ce type d'entretien sociologique est pensé comme une conversation, un échange peu contraint, ouvert aux aléas et à toutes les formes possibles de ruptures de ton. Cela ne signifie pas qu'il ne suppose pas une certaine préparation et qu'il ne requiert pas une «technique» particulière, il se rapproche toutefois très fortement des échanges conversationnels : il rompt avec le formalisme des entretiens habituels.

4.2.1.4. *Construction de données par observation directe*

Pour situer la manière dont nous avons réalisé notre enquête par observation, nous rappelons quelques références dont nous nous sommes inspirés. Ainsi, Combessie (COMBESSIE, 1996, p. 15) rappelle que l'observation, terme emprunté à l'anthropologie, désigne à la fois l'objet d'étude et le lieu de séjour puisqu'elle s'effectue sur le terrain. Le séjour est variable, allant de quelques heures à plusieurs années. «Observer, c'est vivre avec ou, du moins, être proche, à portée ; c'est regarder de près». Elle permet donc un recueil et une analyse de données verbales et non verbales sur le comportement de l'individu. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1988, cité par KOHN & NEGRE, 1991 p.103), l'observation est une étape dans une démarche de recherche. Elle est située par eux en cinquième place, entre «la construction du modèle d'analyse et l'analyse des informations». L'observation est ainsi «l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse (constitué d'hypothèses et de concepts) est soumis à l'épreuve des faits, confronté à des données observables». Elle est une méthode de vérification des hypothèses qui suppose de la précision concernant l'objet à observer, le cadre théorique ou conceptuel dans lequel s'inscrit la méthode. L'observation est donc une démarche de recherche et un instrument de recueil de données.

Nous avons procédé à ce qui est désigné par observation directe, c'est-à-dire que le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, à l'observation de l'objet dans le lieu et le moment où il se produit. (KOHN & NEGRE, 1991, pp. 103-105). Il est admis que cette méthode répond aux critères de l'objectivité même, à condition que l'effectif du groupe étudié ne soit pas trop important ce qui rendrait l'observation difficilement praticable. L'observateur étudie spontanément le phénomène ce qui rend aléatoire les données car elles sont recueillies au moment de la production du phénomène. La présence de l'observateur peut être annoncée ou pas. On parle en fait «d'observation incognito» si l'observation se fait à l'insu des sujets et «d'observation à découvert» si elle est partiellement cachée. Cette méthode est réalisée souvent au moyen d'une grille d'observation qui correspond à une formalisation des données faites en fonction des hypothèses de

recherche, à un système de catégories pour coder les comportements observés et analyser des données qualitatives de données faites a priori donc il ne peut pas y avoir de réorganisations théoriques au cours de la phase d'observation. Pour élaborer une grille, il faut toujours commencer par une observation préalable d'un phénomène identique à celui que l'on veut étudier pour noter le plus d'informations possibles qui serviront à établir les catégories. Pour définir ce que l'on va observer, il faut auparavant définir un corpus de variables jugées déterminantes par rapport à l'objet d'étude, puis sélectionner un groupe «naturel» de sujets y correspondant.

4.2.1.5. *Réalisation de notre observation*

Peretz (PERETZ, 2004, p. 48) nous rappelle que l'observation directe mêle trois comportements indissociables : une forme d'interaction sociale avec le milieu étudié pour être présent sur les lieux, des activités d'observation et, enfin, un enregistrement des données observées, c'est-à-dire principalement une prise de notes. Ces actes se décomposent chacun en étapes successives et en diverses opérations. Ce travail comprend trois étapes essentielles : 1) - L'analyse exhaustive : à partir de la lecture de ses notes sur les différentes actions, l'observateur cherche une signification pour chacune d'elles qu'il devra coder en évitant les répétitions ; 2) – Le codage restreint : il s'agit de la rédaction d'un compte rendu organisé autour d'un schème principal et organisant les notes d'observation. Les notes seront sélectionnées en fonction de leur capacité à illustrer le thème choisi ; 3) - L'intégration des notes. Nous pouvons identifier deux modes possibles de restitution des notes d'observation : 1) – l'observateur rédige à partir de ses notes une analyse comprenant des situations et des événements pour un aperçu plus général ; les données singulières ayant déjà été organisées en catégories ; 2) – l'observateur rédige à partir de ses notes d'observation une analyse incluant des événements et des situations précises qui après codage ont un certain degré de généralité et dont l'organisation permet au lecteur de voir la relation de cas identifiables.

En ce qui concerne la réalisation de notre observation, nous avons pris en compte les recommandations formulées précédemment. L'enquête par observation s'est déroulée selon la temporalité suivante. Tout à d'abord, nous avons consacré deux semaines à une exploration du terrain afin d'élaborer un guide d'observation (Annexes 6 et 7) le plus pertinent possible. Nous avons ensuite poursuivi l'observation qui s'est faite sur deux terrains : le lycée et un restaurant. En concertation avec la direction du lycée, nous avons choisi 23 élèves BEP1, 12 élèves BEP2, 24 élèves BAC1 et 9 élèves BAC2. Nous avons suivi les élèves en TP pendant une année scolaire, 4 fois par semaine, une fois avec chaque classe. L'observation s'est

déroulée les lundis, jeudis, vendredis de 8H à 14h30 et le mardi de 15h30 à 22H. Les objectifs de cette observation étaient multiples. Il s'agissait de rendre visible la démarche pédagogique appliquée en TP par les enseignants, d'observer les élèves en TP pour voir leurs difficultés lors de la réalisation de l'action, d'observer les contraintes sur le terrain qui influent sur l'acquisition des compétences et de voir s'il existe des différences entre les élèves selon leur classe BEP1; BEP2; BAC1; BAC2, concernant l'acquisition des compétences fixées dans le référentiel. L'observation au cours du stage en entreprise : nous avons décidé de suivre un élève de chaque niveau BEP1, BEP2, BAC1, BAC2, mais au final, nous n'avons pu obtenir l'approbation que d'un seul restaurateur. Les autres restaurateurs, qui ont été contactés officiellement par le chef des travaux du lycée, ont refusé que les stagiaires soient observés dans leur établissement. Les objectifs de cette observation étaient de rendre visible la démarche pédagogique appliquée par le tuteur de stage et d'observer la capacité des stagiaires à transférer leurs compétences scolaires dans une situation professionnelle.

L'enquête par observation s'est déroulée selon la temporalité suivante. Deux semaines ont été consacrées à une exploration du terrain afin d'élaborer un guide d'observation (Annexes 6 et 7) le plus pertinent possible.

4.2.2. Quelques repères relatifs au sondage, à l'échantillonnage et à la représentativité de l'échantillon construit

Réaliser une recherche sur l'ensemble d'une population visée (population parente) par une étude est souvent impossible à mettre en place pour des questions de temps, de coûts, d'accès à l'information ou encore quand la construction de la donnée met en péril l'unité étudiée ou la détruit, comme par exemple dans le contrôle de qualité. Ceci justifie le recours à une enquête limitée à un échantillon des unités étudiées. À côté de la qualité des outils de construction des données, il est fondamental de considérer la qualité de l'échantillon sur lequel se réalisent les opérations de construction des données. Cette qualité se fonde essentiellement la fiabilité, la validité et la pertinence des procédures mises en œuvre pour construire l'échantillon. Nous nous accordons avec (NISON, 1975, p. 91) lorsqu'il rappelle que le chercheur se doit de déterminer son échantillon en fonction de critères précis de manière à pouvoir obtenir des résultats probants scientifiquement et qu'il pourrait généraliser à une population plus large ayant les mêmes caractéristiques. Une qualité majeure d'un échantillon est sa représentativité. Les méthodes de sondage diffèrent par la manière de prélever l'échantillon d'individus à observer. Pour que l'information recueillie auprès d'un échantillon de N unités puisse s'étendre à l'ensemble de la population, il faut respecter des règles précises de choix. Si une population est composée de N individus, le rapport n/N est

appelé le taux de sondage. Dans le cadre des méthodes de sondage dites empiriques qui sont les plus connues du grand public et les plus utilisées par les instituts de sondages d'opinion, la représentativité est établie en visant à réaliser une sorte de modèle réduit. Toutefois leur précision ne peut être calculée et leur réussite n'est que le résultat d'une longue pratique et de l'habileté professionnelle. Dans le cadre des méthodes de sondage dites aléatoires, la représentativité est assurée par le recours au tirage au hasard des échantillons et le calcul des probabilités. Simples ou stratifiés, les opérations nécessitent la connaissance d'une liste des unités de la population à sonder. Cette liste est appelée base de sondage. De nombreux travaux et publications concernent cette question des sondages, nous ne citerons que (ARDILLY, 2004)

Abordons maintenant nos échantillons issus de trois populations cibles : celle des élèves des sections de technologies culinaires des lycées professionnels, celle des professionnels qui enseignent à ces élèves et celle des professionnels de la restauration.

Pour accéder aux populations des élèves et des enseignants, nous avons procédé un sondage stratifié mixte, c'est-à-dire mettant en œuvre des méthodes aléatoires et empiriques.

TABLEAU 9 – Présentation synoptique de la construction des échantillons

Populations cible	Élèves des sections de technologies culinaires des lycées professionnels	Professionnels qui enseignent à ces élèves	Professionnels de la restauration
Sous-populations cible	Région lyonnaise	Région lyonnaise	Région lyonnaise
Méthodes de sondage pour l'enquête par questionnaire	Tirage aléatoire d'UN lycée « hôtellerie restauration » à partir d'une liste de 6 établissements fournie sur le site Internet du rectorat de l'Académie de Lyon	Tirage aléatoire d'UN lycée « hôtellerie restauration » à partir d'une liste de 6 établissements fournie sur le site Internet du rectorat de l'Académie de Lyon	Construction d'une base de sondage à partir d'une liste de 300 restaurateurs figurant sur Internet.
	Constitution de l'échantillon empirique à partir de l'ensemble des élèves du lycée des niveaux BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 (le niveau CAP n'est pas considéré) auquel est soumis le questionnaire « élève »	Constitution de l'échantillon empirique à partir de l'ensemble des enseignants du lycée auquel est soumis le questionnaire « enseignant »	Tirage aléatoire d'un échantillon de 100 restaurateurs auxquels sont envoyés les questionnaires par courrier postal. Tirage aléatoire de 100 restaurateurs résidant dans une zone accessible par les transports publics auprès desquels les questionnaires ont été remis en main propre et administrés en face à face
Taille des échantillons auxquels le questionnaire a été soumis	130	51	217
Méthodes de sondage pour l'enquête par observation	Constitution de l'échantillon des 4 classes (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) au sein desquelles est conduite l'enquête par observation à partir de l'intervention du chef de travaux	Constitution de l'échantillon des enseignants sollicités par le chef de travaux sur la base du volontariat	Constitution de l'échantillon de restaurateurs sur la base du volontariat
Taille des échantillons soumis à l'observation directe	BEP1 = 23 ; BEP2 = 12 BAC1 = 24 ; BAC2 = 10	3	1
Méthodes de sondage pour l'enquête par entretien	Constitution de l'échantillon des élèves sur la base du volontariat à partir de la base des 69 élèves observés	Constitution de l'échantillon des enseignants à partir de la base de 7 enseignants de la spécialité « technologie culinaire »	
Taille des échantillons auprès desquels les entretiens ont été conduits	60	7	

4.2.3. Quelques difficultés majeures rencontrées sur le terrain dans la construction des données

La construction des données requiert de conditions que les terrains explorés n'offrent pas systématiquement. Le chercheur est alors amené à déployer son ingéniosité pour parvenir à construire les données pertinentes, valides et fiables dont il a besoin. Pour notre part, nous avons dû nous confronter à la difficulté d'obtenir l'acceptation d'accès à un terrain par les professionnels : un seul restaurateur parmi les 22 contactés par les chefs de travaux et nous-mêmes a accepté que nous puissions accompagner et suivre le stagiaire au sein de son entreprise. En ce qui concerne la construction des données auprès des enseignants, nous avons dû prendre acte qu'ils ont eu tendance à ne pas répondre à notre questionnaire malgré la lettre d'accompagnement du chef de travaux et l'intervention orale du chef d'établissement. Quand nous avons souhaité étendre l'enquête à des enseignants d'autres lycées, nous n'avons pas obtenu l'autorisation du Rectorat de l'Académie de Lyon pour procéder à la distribution auprès des lycées «hôtellerie-restauration» de l'Académie. Pour ce qui est de la distribution des questionnaires auprès de l'échantillon des restaurateurs, nous avons pris la mesure qu'il s'agissait d'une démarche complexe. La modalité de passation au moyen d'un questionnaire adressé par voie postale présente un coût non négligeable : enveloppes et timbres pour l'envoi et pour le retour. La modalité de passation en face en face a posé le problème des rendez-vous avec les restaurateurs ainsi que les problèmes de déplacement pour accéder au lieu. Notre expérience ici vécue nous confirme combien la construction des données pour des recherches du domaine des sciences humaines et sociales, sans parler des questions éthiques que soulèvent toujours une enquête auprès d'êtres humains, requiert d'inventivité pour se confronter aux multiples difficultés dont le dépassement doit se faire au prix d'un minimum de biais dans les données recueillies.

PARTIE 3 : Traitement, analyse des données, interprétations des résultats et discussion

Cette troisième partie comprend trois chapitres :

Le chapitre I traite des données de la première hypothèse concernant l'interaction entre les compétences déclarées par le MEN et les attentes des métiers de la restauration en faisant l'analyse et l'interprétation des données.

Le chapitre II traite les données de la deuxième hypothèse concernant le processus de l'apprentissage professionnel en TP en faisant l'analyse et l'interprétation des données.

Le chapitre III traite les données de la troisième hypothèse concernant l'impact de la motivation des élèves sur l'acquisition des compétences, le décrochage scolaire et l'insertion professionnelle en faisant l'analyse et l'interprétation des données.

1. Description des variables signalétiques et démographiques caractérisant les individus à partir des échantillons

Nous souhaitons pouvoir présenter de manière synoptique et synthétique, selon une approche statistique, les principales caractéristiques des individus impliqués par notre problématique. Cette description nous sert aussi à évaluer le degré de représentativité de nos échantillons. Les traitements ont été réalisés à l'aide du logiciel SPAD. Les variables à considérer sont les suivantes :

TABLEAU 10 – *Tableau des variables signalétiques*

Code	Descriptif succinct de la variable
V1	Public : 1-restaurateur ; 2- enseignant ; 3- élèves ;
V2	Sexe : 1- femme ; 2-homme
V3	Classification : 1-une étoile ; 2- deux étoiles ; 3- trois étoiles ; 4- quatre étoiles ; 5- cinq étoiles ; 6- autres ;
V4	Type : 1- traditionnelle ; 2- rapide ; 3- collective ; 4- gastronomie ; 5 ; autre
V5	Classe : 1- BEP 1 année ; 2- BEP 2 année ; 3- BAC 1 année ; 4- BAC 4 année ;
V6A	Diplôme mère : 1- Brevet; 2-Baccalauréat ; 3-bac + 2 ; 4-Licence () ; 5-Master ; 6-Doctorat ; 7- Autres :
V6B	Diplôme père : 1- Brevet; 2-Baccalauréat ; 3-bac + 2 ; 4-Licence () ; 5-Master ; 6-Doctorat ; 7- Autres :
V7A	Salaire mère : 1-de 1000 euros ; 2-1000 et 1300 ; 3- 1300 et 1500 ; 4- 1500 et 1700 ; 5-1700 et 1900 ; 6-1900 et 250 ; 7- + 2005 () .
V7B	Salaire père : 1-de 1000 euros ; 2-1000 et 1300 ; 3- 1300 et 1500 ; 4- 1500 et 1700 ; 5-1700 et 1900 ; 6-1900 et 250 ; 7- + 2005 () .
V8A	Profession mère :1- Agriculteurs ; 2- artisans, commerçants et chefs d'entreprise; 3-cadres ; 4- professions intermédiaires ; 5-employés ; 6-ouvriers ; 7-sans profession ; 8-retraité.
V8B	Profession père : 1- Agriculteurs ; 2- artisans, commerçants et chefs d'entreprise; 3-cadres ; 4- professions intermédiaires ; 5-employés ; 6-ouvriers ; 7-sans profession ; 8-retraité.
V9	Lieu habitation : 1- Ville ; 2-Banlieue ; 3- Campagne ;

Deux premières variables prises en compte nous semblent importantes, à savoir le sexe (V2) et la catégorie des acteurs ciblés (V1=public). Il ressort selon le tableau ci-dessous une certaine hétérogénéité entre les catégories de public du point de vue du sexe.

TABLEAU 11 – *Tableau de contingence*

En ligne	V1 public		En colonne	V2 sexe
Effectifs % ligne	femme	homme		ENSEMBLE
élève	38 36,5%	66 63,5%		104 100,0%
enseignant	8 38,1%	13 61,9%		21 100,0%
restaurateur	14 19,4%	58 80,6%		72 100,0%
ENSEMBLE	60 30,5%	137 69,5%		197 100,0%

[khi2 = 6.52 / 2 degrés de liberté / 0 effectifs théoriques inférieurs à 5
proba (khi2 > 6.52) = 0.038 / v.test = 1.77]

Le tableau ci-dessus montre que le $\chi^2=6.52$ est supérieur à la valeur théorique 3.87 au seuil de risque de 0.05, nous rejetons donc l'hypothèse nulle parce qu'il y a une différence significative statistiquement entre les trois catégories d'individus impliqués dans cette recherche (élève, enseignant, restaurateur). Ceci nous permet de dire qu'il y a une hétérogénéité des trois catégories par rapport au sexe. L'hétérogénéité est principalement générée par la catégorie « restaurateur » où les femmes sont 2 fois moins présentes que dans les deux autres : « élève » et « enseignant ». Notons par exemple ce témoignage² annonçant que «Le guide Michelin qui sort jeudi 3 mars [2011] ne reconnaît que 13 femmes chefs étoilés pour 558 hommes, accentuant l'impression que la gastronomie ne saurait être confiée à la gent féminine. 2,3 % femme contre 97,7 % homme ».

Si nous explorons plus en avant la catégorie « restaurateur », nous sommes conduits à croiser la variable Sexe (V2) avec chacune des variables Classification (V3) et Type (V4).

TABLEAU 12 – *Tableau de contingence*

V3classification

Effectifs	V3_NR	V3_1*	V3_2*	V3_3*	V3_4*	V3_5	V3_autres	ENSEMBLE
femme	9 64,3%	2 14,3%	1 7,1%	2 14,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	14 100,0%
homme	25 43,1%	14 24,1%	9 15,5%	5 8,6%	2 3,4%	1 1,7%	2 3,4%	58 100,0%
ENSEMBLE	34 47,2%	16 22,2%	10 13,9%	7 9,7%	2 2,8%	1 1,4%	2 2,8%	72 100,0%

KHI2 = 3.71 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 9 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5
PROBA (KHI2 > 3.71) = 0.715 / V.TEST = -0.57

TABLEAU 13 – *Tableau de contingence*

V4type

Effectifs	autres	collective	gastronomie	rapide	traditionnelle	ENSEMBLE
femme	0 0,0%	3 21,4%	1 7,1%	1 7,1%	9 64,3%	14 100,0%
homme	2 3,4%	7 12,1%	6 10,3%	12 20,7%	31 53,4%	58 100,0%
ENSEMBLE	2 2,8%	10 13,9%	7 9,7%	13 18,1%	40 55,6%	72 100,0%

KHI2 = 2.70 / 4 DEGRES DE LIBERTE / 5 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5
PROBA (KHI2 > 2.70) = 0.610 / V.TEST = -0.28

De là, il ressort que les femmes et les hommes se distribuent de façon homogène selon les modalités de la classification des restaurants et des types de restauration.

Si nous explorons la catégorie « élève », il ressort que là encore les femmes et les hommes se distribuent de façon homogène selon les 4 niveaux de classe BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 comme le montre le tableau de contingence ci-dessous.

² <http://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Le-long-chemin-des-femmes-vers-les-etoiles-de-la-gastronomie- NG -2011-03-03-564384>

TABLEAU 14 – *Tableau de contingence*

Effectifs	BEP 1 année	BEP 2 année	BAC 1 année	BAC 2 année	ENSEMBLE
femme	15 39,5%	8 21,1%	9 23,7%	6 15,8%	38 100,0%
homme	21 31,8%	24 36,4%	12 18,2%	9 13,6%	66 100,0%
ENSEMBLE	36 34,6%	32 30,8%	21 20,2%	15 14,4%	104 100,0%

$$KHI2 = \frac{2.68}{3} \text{ DEGRES DE LIBERTE} / 0 \text{ EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5}$$

$$PROBA (KHI2 > 2.68) = 0.443 / V.TEST = 0.14$$

En ce qui concerne les variables apportant une information relative aux contextes socio-économique et socio-professionnel, les tableaux statistiques suivants fournissent des caractéristiques claires de la catégorie « élève ».

TABLEAU 15 – *Diplôme de la mère*

V6A

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
BREVET	17	16,35
BACCALAUREAT	26	25,00
BAC+2	9	8,65
LICENCE	1	0,96
MASTER	1	0,96
DOCTORAT	2	1,92
AUTRES	19	18,27
V6A_NR	29	27,88
Ensemble	104	100,00

TABLEAU 16 – *Diplôme du père*

V6B

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
BREVET	18	17,31
BACCALAUREAT	18	17,31
BAC+2	3	2,88
LICENCE	3	2,88
MASTER	4	3,85
DOCTORAT	2	1,92
AUTRES	22	21,15
V6B_NR	34	32,69
Ensemble	104	100,00

TABLEAU 17 – *Salaire de la mère*

V7A

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
Salaire_1	25	33,78
Salaire_2	21	28,38
Salaire_3	11	14,86
Salaire_4	7	9,46
Salaire_5	4	5,41
Salaire_6	3	4,05
Salaire_7	3	4,05
Ensemble	74	100,00

TABLEAU 18 – *Salaire du père*

V7B

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
Salaire_1	8	11,27
Salaire_2	12	16,90
Salaire_3	11	15,49
Salaire_4	8	11,27
Salaire_5	13	18,31
Salaire_6	11	15,49
Salaire_7	8	11,27
Ensemble	71	100,00

TABLEAU 19 – *Profession de la mère*

V8A

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
artisans, commerçants	2	1,92
cadres	2	1,92
employés	48	46,15
ouvriers	7	6,73
professions intermédiaires	18	17,31
sans profession	16	15,38
V8A_NR	11	10,58
Ensemble	104	100,00

TABLEAU 20 – *Profession du père*

V8B

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
agriculteurs	8	11,27
artisans, commerçant	12	16,90
cadres	11	15,49
employés	8	11,27
ouvriers	13	18,31
professions intermédiaires	11	15,49
retraité	8	11,27
Ensemble	104	100,00

Nous pouvons constater que la majorité des parents sont déclarés comme ayant un diplôme au moins égal à celui du Brevet des collèges. En ce qui concerne le salaire, on peut y voir la disparité entre les niveaux de salaires des mères et ceux des pères.

TABLEAU 21-*Lieu d'habitation*

V9

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
banlieue	35	33,65
campagne	19	18,27
ville	48	46,15
V9_NR	2	1,92
Ensemble	104	100,00

Il apparaît que moins d'un élève sur 5 déclare habiter à la campagne.

1.1. Exploration de la cohérence des réponses apportées à la question sur les raisons de l'intégration dans la filière de formation professionnelle

TABLEAU 22-*Intégration de la filière de formation*

V10	Pourquoi avez-vous intégré cette filière de formation ?
	V10 A Le conseil de classe vous a orienté vers cette filière de formation
	V10 B Vos parents vous ont orienté vers cette filière de formation
	V10 C C'est votre souhait personnel
	V10 D En raison de vos résultats scolaires
	V10 E Vous n'aviez pas d'autres possibilités

D'une part, les croisements des 5 variables V10A, V10B, V10C, V10D, V10E entre elles mettent en évidence leurs liaisons mutuelles à un degré élevé de significativité.

TABLEAU 23-*Synthèse des mesures d'association entre les variables*

		KHI2 calculé	DDL	KHI2 critique			KHI2 calculé	DDL	KHI2 critique
V10A	V10B	108.99	4	9.48	V10B	V10C	116.27	4	9.48
	V10C	116.27	4	9.48		V10D	104.32	4	9.48
	V10D	106.17	4	9.48		V10E	77.56	4	9.48
	V10E	77.56	4	9.48					
V10C	V10D	108.80	4	9.48	V10D	V10E	77.89	4	9.48
	V10E	107.92	4	9.48					

D'autre part, les liaisons vont dans le sens d'une forte cohérence des réponses apportées comme nous le montrons en recourant à une approche fondée sur l'Analyse Statistique Implicative.

1.1.1. Qu'est-ce que l'Analyse Statistique Implicative ?

À ce jour, l'analyse statistique implicative (GRAS, REGNIER, MARINICA, GUILLET, 2013) désigne un champ théorique centré sur le concept d'implication statistique

ou plus précisément sur le concept de quasi-implication pour le distinguer de celui d'implication logique des domaines de la logique et des mathématiques. L'étude de ce concept de quasi-implication en tant qu'objet mathématique, dans les champs des probabilités et de la statistique, a permis de construire des outils théoriques qui instrumentent une méthode d'analyse de données. Force est de constater que les racines épistémologiques de ce concept se sont nourries de questions qui ont surgi principalement d'un autre champ : celui de la didactique des mathématiques. Historiquement, une des questions abordées concernait la mise en évidence des niveaux de complexité des exercices de mathématiques posés à de jeunes élèves s'énonçant ainsi : "*si un exercice est plus complexe qu'un autre, alors tout élève qui résout le premier devrait réussir à résoudre le second*".

Plus précisément, Régis Gras avait conçu a priori en 1976 une taxonomie d'objectifs cognitifs, c'est-à-dire un pré-ordre partiel entre des compétences attendues de l'élève au cours de l'apprentissage et du fonctionnement opératoire des concepts mathématiques. Par exemple, " Choix et ordonnancement d'arguments " y précéderait " Critique d'argumentation et construction de contre-exemples " et y suivrait " Effectuation d'algorithmes simples ". Il attendait de tests divers, constitués de variantes d'exercices présentés à des élèves de collège (13 à 15 ans), la validation ou la remise en question de cette taxonomie a priori. Sous forme de graphe orienté sans cycle, l'organisation des performances observées devrait permettre d'étudier l'adéquation de la taxonomie au pré-ordre restitué par le graphe et, accessoirement d'étudier des distorsions liées à deux méthodes d'enseignement différentes. Tout enseignant, comme tout chercheur en didactique des mathématiques, sait par la pratique pédagogique ou par l'observation que des contre-exemples surgissent dans les situations observées par rapport aux hypothèses émises sur la performance. Un outil statistique s'avérait alors nécessaire pour évaluer et représenter les quasi-règles dégagées de la contingence sur la base des résultats obtenus. Revenant à l'énoncé R ci-dessus, il exprime une règle qui n'est que rarement strictement observée. Il ne peut donc pas avoir le statut de théorème au sens défini dans le champ des mathématiques. Cependant, celui-ci s'inscrit pleinement dans le cadre paradigmatique de la relation d'implication statistique qui fait l'objet central de cet ouvrage et où les règles s'expriment sous la forme : " Si on observe a , alors on observe généralement b ".

Le raisonnement qui fonde l'interprétation des résultats de l'analyse statistique implicative est essentiellement de nature statistique et probabiliste. Ce mode de raisonnement s'inscrit dans une perspective dégagée par le développement de la pensée statistique, de l'esprit statistique.

1.1.2. Graphe implicatif des variables binaires qui composent la variable V10

À l'aide du logiciel C.H.I.C. – Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive – nous avons obtenu le réseau de quasi-implications qui met nettement en évidence les conduites de réponses des élèves dans le sens d'une grande cohérence. Dans la conception de l'A.S.I., le niveau minimal de confiance retenu est $\alpha = 0.85$.

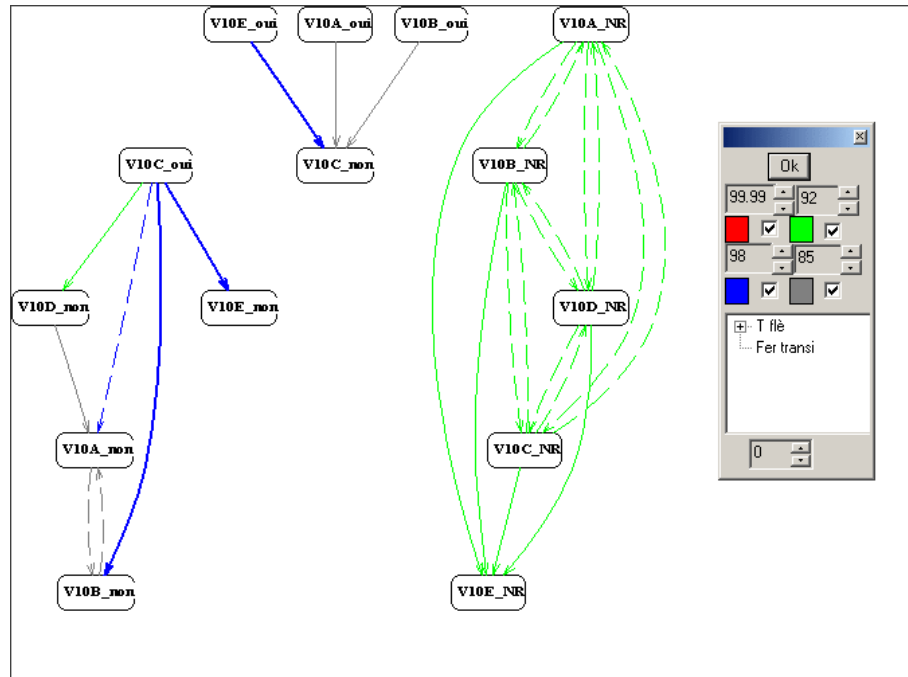


FIGURE 20– Graphe implicatif

Nous observons tout d'abord, à gauche, un réseau constitué par les non-réponses. En haut au centre, un second réseau met en évidence que le fait d'avoir été orienté par le conseil de classe, par les parents ou parce qu'il n'y avait pas d'autres possibilités peut être une raison valable pour déclarer que la filière ne soit pas un souhait personnel. Enfin, le troisième réseau à droite part de la prémisse que la filière est un souhait personnel ce qui constitue un point qui peut justifier les réponses négatives aux questions relatives à la contribution du conseil de classe, des parents, des résultats scolaires ou du fait qu'il n'y avait pas d'autres possibilités de choix.

Les données relatives à la question relative au choix de la filière seront reprises plus loin lorsque nous traiterons les questions de recherche portant sur l'orientation scolaire, la motivation et l'insertion professionnelle.

2. La question des connaissances, des compétences déclarées par le MEN et des attentes du domaine professionnel de la restauration

Pour tenter de répondre à cette question centrale, nous avons d'abord envisagé une première question élémentaire comme nous l'avons exposé dans la présentation de la problématique.³

2.1. Première question élémentaire : Les compétences déclarées par le MEN reflètent-elles les attentes des métiers de la restauration ?

Pour ce faire, nous avons soumis l'ensemble des individus des trois catégories à la question : *pensez-vous que les compétences scolaires, déclarées dans le référentiel ministériel (TABLEAU 24), répondent aux besoins des métiers de votre secteur ?* Les modalités de réponses constituent une échelle ordinale selon le gradient suivant : de 1-Tout à fait insuffisantes ; 2- Plutôt insuffisantes ; 3- Plutôt suffisantes; 4- Tout à fait suffisantes ;

TABLEAU 24 – Construction des données sur les représentations des acteurs relatives aux compétences

V20	Respecter le règlement intérieur de l'entreprise :
V21	Respecter les consignes et méthodes de travail :
V22	S'organiser en fonction des contraintes :
V23	Apprécier son action :
V24	Faire preuve d'initiative :
V25	Traiter les incidents les plus courants :
V26	S'intégrer dans une équipe de travail :
V27	S'impliquer dans son travail :
V28	Communiquer oralement :
V29	Faire preuve d'aptitude à l'encadrement :
V30	Planifier son travail et celui de son équipe selon le type de prestation :
V31	Participer à la détermination des besoins en approvisionnement et rédiger les documents spécifiques :
V32	Vérifier et contrôler la réception des marchandises :
V33	Participer à la gestion des stocks, vérifier les calculs. Travail sur l'outil informatique :
V34	Identifier et utiliser les produits alimentaires intermédiaires :
V35	Réaliser les techniques de préparation préliminaires exigées au niveau V :
V36	Adapter les modes de cuisson aux concepts de production :
V37	Gérer les produits alimentaires non utilisés :
V38	Dresser et présenter les plats en fonction du concept :
V39	Assurer et participer à la distribution des plats:

Nous rappelons que ces énoncés sont ceux mêmes qui apparaissent dans le référentiel ministériel (Source : Référentiel : baccalauréat professionnel spécialité restauration, MEN, 1998)

Notons que par construction, ces questions sont des variables statistiques qualitatives ordinales. Toutefois, comme cela se pratique aussi, nous les avons traitées comme des

³ Pour lire le codage des questionnaires, voir Annexe 1 et consulter les questionnaires, voir Annexe 2, 3 et 4.

variables quantitatives prenant les valeurs entières de 1 à 4 exprimant un gradient de concordance avec une idée.

2.1.1. Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par questionnaire concernant la liste des compétences du référentiel MEN.

Nous avons dans un premier temps réalisé un traitement de ces 20 variables comme des variables quantitatives (ce qui explique pourquoi nous avons changé le libellé des variables en passant de V_x à V_{Nx}) en procédant à une Analyse de la variance – ANOVA. Nous rappelons qu'il s'agit d'un ensemble de techniques de test et d'estimation visant à apprécier les effets des variables qualitatives sur une ou plusieurs variables quantitatives. Dans le cas simple comme le nôtre, cela consiste en une comparaison de plusieurs moyennes sous certaines conditions. En d'autres termes, nous avons comparé les scores moyens obtenus pour chacune des compétences énoncées par chacune des catégories d'acteurs : élève, enseignant, restaurateur.

Tout d'abord, nous rapportons dans le tableau ci-dessous les scores moyens, les écarts-type et le nombre de réponses fournies relativement à chaque compétence énoncée. Il ressort que les élèves expriment pour chaque énoncé de compétences, un niveau de satisfaction (entre 2.66 et 3.59) supérieur aux deux autres catégories. De leur côté, les scores de la catégorie enseignant vont de 1.95 à 3.11 tandis que ceux de la catégorie restaurateur s'étalent de 2.39 à 3.28. Globalement, ces derniers semblent manifester une tendance à être plus satisfaits que la catégorie des enseignants.

Cet état des lieux n'est pas suffisant car il ne donne pas le niveau de significativité des écarts entre les scores moyens des catégories. Par une ANOVA, nous allons mettre à l'épreuve l'hypothèse H_0 de l'égalité des scores moyens entre les catégories pour chacun des énoncés de compétence. Nous la testons au seuil de risque de 1^{ère} espèce $\alpha = 0.05$. Le tableau (TABLEAU 26)⁴ rend compte des rejets ou non rejets de cette hypothèse nulle. En cas de rejet, nous avons procédé à la recherche de l'origine de cette hétérogénéité. Cela consiste alors à comparer les scores moyens deux à deux.

⁴ Pour consulter les tableaux détaillés, voir Annexe 5.

TABLEAU 25 – Moyennes, écarts-type et effectifs (vert : score moyen maximum ; rouge : minimum)

V_N20	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N30	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,45	3,14	3,15	3,30	Moyenne	3,02	2,15	2,40	2,70
Écart-type	0,81	0,56	0,63	0,74	Écart-type	0,82	0,73	1,02	0,95
Effectif	103	21	73	197	Effectif	102	20	72	194

V_N21	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N31	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,43	3,20	3,28	3,35	Moyenne	2,70	2,10	2,38	2,52
Écart-type	0,76	0,51	0,69	0,72	Écart-type	0,89	0,77	0,99	0,94
Effectif	102	20	72	194	Effectif	100	20	72	192

V_N22	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N32	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,09	2,75	2,78	2,94	Moyenne	3,05	2,10	2,64	2,80
Écart-type	0,74	0,83	0,85	0,81	Écart-type	0,92	0,77	0,91	0,95
Effectif	103	20	72	195	Effectif	103	20	73	196

V_N23	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N33	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,21	3,00	2,66	2,98	Moyenne	2,66	1,95	2,31	2,46
Écart-type	0,78	0,77	0,69	0,79	Écart-type	1,00	0,83	0,95	0,99
Effectif	99	20	71	190	Effectif	102	19	72	193

V_N24	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N34	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,18	2,60	2,47	2,86	Moyenne	3,03	2,84	2,45	2,79
Écart-type	0,77	0,80	0,78	0,85	Écart-type	0,73	0,59	0,88	0,83
Effectif	104	20	73	197	Effectif	99	19	71	189

V_N25	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N35	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	2,98	2,50	2,39	2,71	Moyenne	3,01	2,84	2,54	2,82
Écart-type	0,72	0,81	0,81	0,82	Écart-type	0,81	0,81	0,89	0,87
Effectif	100	20	71	191	Effectif	96	19	70	185

V_N26	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N36	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,40	3,00	2,90	3,17	Moyenne	3,17	2,17	2,51	2,83
Écart-type	0,73	0,63	0,78	0,78	Écart-type	0,88	0,76	0,91	0,96
Effectif	100	20	73	193	Effectif	99	18	69	186

V_N27	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N37	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,59	3,00	2,90	3,27	Moyenne	2,90	1,95	2,49	2,65
Écart-type	0,71	0,63	0,76	0,79	Écart-type	0,88	0,69	0,93	0,93
Effectif	101	20	73	194	Effectif	100	19	72	191

V_N28	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N38	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,30	2,90	3,03	3,16	Moyenne	3,31	2,89	3,22	3,24
Écart-type	0,86	0,77	0,81	0,85	Écart-type	0,78	0,79	0,73	0,77
Effectif	103	20	73	196	Effectif	103	19	72	194

V_N29	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE	V_N39	élève	enseignant	restaurateur	ENSEMBLE
Moyenne	3,20	2,00	2,56	2,83	Moyenne	3,36	3,11	3,20	3,28
Écart-type	0,72	0,77	0,96	0,92	Écart-type	0,81	0,79	0,68	0,77
Effectif	101	20	72	193	Effectif	102	19	71	192

TABLEAU 26 – Comparaison des scores moyens entre les 3 catégories (E = élève, EN = enseignant, R = restaurateur) par ANOVA et pourcentages des réponses selon les modalités réunies S = 3_ plutôt suffisante ou 4_tout à fait suffisante. (Pour consulter les tableaux détaillés, voir Annexe 5).

		Comparaison des scores moyens				Pourcentages (3 ou 4)		
		R=EN=E	R=EN	R=E	EN=E	E	EN	R
V20	Respecter le règlement intérieur de l'entreprise.	DNS				91,26%	90,48%	86,30%
V21	Respecter les consignes et méthodes de travail.	DNS				89,22%	95,00%	88,89%
V39	Assurer et participer à la distribution des plats.	DNS				78,13%	78,95%	55,71%
V35	Réaliser les techniques de préparation préliminaires exigées au niveau V.	DNS				86,27%	84,21%	87,32%
V22	S'organiser en fonction des contraintes.	DS	DNS	DS	DS	84,47%	60,00%	61,11%
V23	Apprécier son action.	DS	DNS	DS	DNS	83,84%	70,00%	56,34%
V34	Identifier et utiliser les produits alimentaires intermédiaires.	DS	DNS	DS	DNS	80,81%	84,21%	54,93%
V26	S'intégrer dans une équipe de travail.	DS	DNS	DS	DNS	91,00%	80,00%	69,86%
V24	Faire preuve d'initiative.	DS	DNS	DS	DS	81,73%	50,00%	45,21%
V25	Traiter les incidents les plus courants.	DS	DNS	DS	DS	79,00%	50,00%	38,03%
V27	S'impliquer dans son travail.	DS	DNS	DS	DS	91,09%	80,00%	71,23%
V30	Planifier son travail et celui de son équipe selon le type de prestation.	DS	DNS	DS	DS	73,53%	35,00%	47,22%
V36	Adapter les modes de cuisson aux concepts de production.	DS	DNS	DS	DS	78,79%	38,89%	53,62%
V31	Participer à la détermination des besoins en approvisionnement et rédiger les documents spécifiques.	DS	DNS	DNS	DS	61,00%	35,00%	47,22%
V28	Communiquer oralement	DS	DNS	DNS	DS	85,44%	65,00%	71,23%
V38	Dresser et présenter les plats en fonction du concept.	DS	DS	DNS	DS	88,35%	73,68%	84,72%
V29	Faire preuve d'aptitude à l'encadrement.	DS	DS	DS	DS	86,14%	30,00%	55,56%
V32	Vérifier et contrôler la réception des marchandises.	DS	DS	DS	DS	73,79%	35,00%	58,90%
V33	Participer à la gestion des stocks, vérifier les calculs. Travail sur l'outil informatique.	DS	DS	DS	DS	56,86%	31,58%	45,83%
V37	Gérer les produits alimentaires non utilisés.	DS	DS	DS	DS	74,00%	21,05%	45,83%

Pour mieux comprendre les représentations des acteurs à l'égard de ces compétences, nous procédons à une classification de celles-ci selon les trois catégories usuelles : savoir, savoir-faire et savoir-être.

TABLEAU 27 – Classification des énoncés de compétences du référentiel

Connaissances	Savoir-être	Savoir	Savoir-faire
Compétences	V20, V21	V23, V28, V31	V22, V24, V25, V26, V27, V29, V30, V32, V33, V34, V35, V36, V37, V38, V39

Quand nous explorons les conclusions qui ressortent de la mise en œuvre de l'ANOVA et que nous avons reportées dans le tableau (TABLEAU 26), nous constatons que les 4 compétences (V20, V21, V35, V39) par rapport auxquelles les trois catégories d'acteurs ne se distinguent pas, relèvent de la classe des savoir-être et des savoir-faire.

En revanche, les 3 catégories d'acteurs se distinguent vis-à-vis des compétences (V29 ; V32, V33, V37) qui impliquent des savoir-faire qui requiert des responsabilités.

2.1.2. Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par entretien concernant la liste des compétences du référentiel MEN.

2.1.2.1. Entretien avec des élèves⁵

En répondant à la question : pensez-vous que la liste des compétences mise en place par le Ministère de l'Éducation reflète les besoins du métier ? La distribution des réponses est comme suit ; 47/60 des élèves ont dit qu'ils n'ont jamais consulté la liste des compétences ; 5/60 des élèves ont dit que oui, sans donner une justification ; 5/60 des élèves ont dit que non et 3/60 des élèves ont dit qu'ils ne savent pas. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 1/5 parce que certaines compétences ne sont pas importantes dedans ; 1/5 parce que les compétences apprises en TP ne correspondent pas aux attentes des entreprises et 3/5 sans justification. Sur la réponse « ils ne savent pas », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/3 parce que quand on voit la liste, on a l'impression qu'on se prépare à être un grand chef ; 1/3 parce qu'on n'a pas assez de temps pour acquérir toutes les compétences du référentiel et 1/3 sans justification.

⁵ Pour consulter les résultats détaillés issus des entretiens menés avec les élèves, voir Annexes 10 et 12.

2.1.2.2. Entretien auprès des enseignants⁶

En répondant à la question : pensez-vous que la liste des compétences mise en place par le MEN reflète les besoins du métier ? La distribution des réponses est comme suit : 6/7 des enseignants ont dit qu'elle ne correspond pas à l'évolution du métier, 2/7 des enseignants ont dit qu'elle ne comprend que les compétences de base et 1/7 des enseignants ont dit que « oui », si les enseignants et les tuteurs la respectent.

En répondant à la question : pensez-vous que cette liste comprend plutôt des objectifs ou des compétences bien définies ? La distribution des réponses est comme suit : 3/7 des enseignants ont dit que cette liste ne comprend que des objectifs ; 3/7 des enseignants ont dit que cette liste comprend les deux (objectifs-compétences) et 1/7 des enseignants ont dit que cette liste comprend des compétences qui aboutissent à des objectifs.

2.2. Deuxième question élémentaire : Les élèves en fin de formation initiale professionnelle réussissent-ils acquérir les compétences déclarées par le MEN ?

TABLEAU 28 – ANOVA Question relative à l'acquisition des compétences déclarées par les élèves

V40	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	34,259	2	17,129	22,062	,000
Within Groups	151,403	195	,776		
Totals	185,662	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans ce tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (élèves, enseignants, restaurateurs) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 29) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe restaurateur se distingue du groupe enseignant et élève. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe élève.

TABLEAU 29 –(LSD) Question relative à l'acquisition des compétences déclarées par les élèves

V40		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	,502*	,218	,023	,07	,93
	Élève	,894*	,135	,000	,63	1,16
Enseignant	Restaurateur	-,502*	,218	,023	-,93	-,07
	Élève	,392	,211	,064	-,02	,81

⁶ Pour consulter les résultats détaillés issus des entretiens menés avec les enseignants, voir Annexes 11 et 13.

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

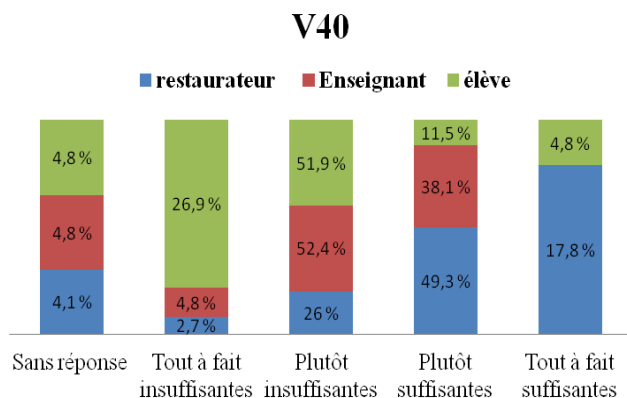


FIGURE 21– Représentations de l'acquisition des compétences par les élèves

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 28,7 % de restaurateurs : d'accord (2,7 % tout à fait d'accord + 26 % assez d'accord) ; 57,2 % des enseignants : d'accord (4,8 % tout à fait d'accord + 52,4 % assez d'accord) et 78,8 % des élèves : d'accord (26,9 % tout à fait d'accord + 51,9 % assez d'accord). Il nous paraît donc que la réponse des publics (enseignants et élèves) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «d'accord» alors que la réponse des restaurateurs est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «pas d'accord». C'est la question clé de notre recherche puisqu'elle va nous conduire à nous interroger sur la démarche pédagogique des enseignants en atelier TP de cuisine.

2.3. Troisième question élémentaire : Existe-il des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans ce secteur de travail ?

Cette question touche à celle du recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans le secteur «hôtellerie-restauration». Nous avons construit nos données à l'aide du questionnaire par le biais des trois questions ciblées suivantes :

TABLEAU 30 –La question V41 relative à la question du recrutement

V41A restaurateur	Avez-vous des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans votre établissement : 1- très rarement ; 2- rarement ; 3-fréquemment ; 4-très fréquemment ;
V41B enseignant	Pensez-vous qu'il existe des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés dans ce domaine du travail : 1-Tout à fait d'accord ; 2- assez d'accord ; 3- pas d'accord ; 4- pas du tout d'accord;
V41C élève	A votre avis, le recrutement de main d'œuvre qualifiée dans le secteur de la restauration est-il difficile ? : 1-Pas du tout difficile ; 2- plutôt pas difficile; 3- plutôt difficile; 4- tout à fait difficile ;

Nous avons distribué la même question sous trois formes différentes. C'est pourquoi nous les avons traitées comme des questions différentes mais l'objectif reste le même. Nous observons, comme le montre la figure ci-dessous, que 71,2 % des restaurateurs (26 % très fréquemment + 45,2 % fréquemment) ont déclaré qu'ils ont des difficultés à recruter des travailleurs qualifiés ; 57,1 % des enseignants (23,8 % tout à fait d'accord + 33,3 % assez

d'accord) ont vu qu'il y a une difficulté de recrutement des travailleurs qualifiés dans ce secteur et 70,2 % des élèves (30,8% pas du tout difficile + 39,4 % plutôt pas difficile) ont vu que le recrutement des travailleurs qualifiés dans le secteur de la restauration n'est pas difficile.

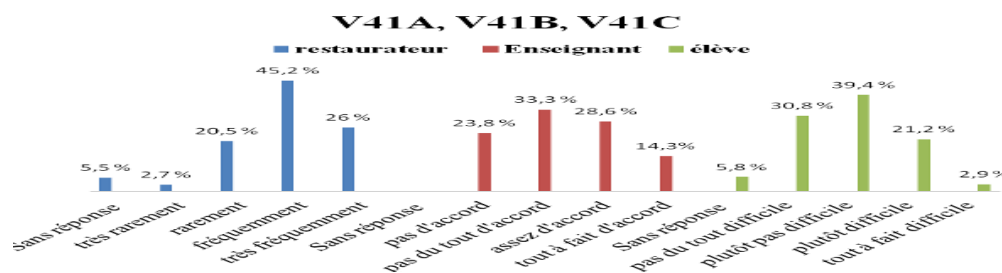


FIGURE 22— Diagramme en bâtons des fréquences pour la variable V41

Suite à l'analyse des variables 41 et 40, nous observons que les réponses des chefs d'entreprise pour ces deux variables sont convergentes. Etant donné qu'ils déclarent à 67,1% que les élèves n'ont pas acquis les compétences en fin de la formation et que 71,2 % disent avoir des problèmes de recrutement concernant les travailleurs qualifiés. De même, les réponses des élèves sont convergentes puisque 78,8 % disent qu'ils s'estiment compétents à la fin de leur formation et que 70,2 % déclarent que les entreprises n'ont pas de difficultés de recrutement pour les travailleurs qualifiés. Par contre, les réponses des enseignants semblent paradoxales dans la mesure où 57,2 % déclarent que les élèves sont compétents en fin de formation initiale et que 57.1 % disent qu'il y a des difficultés de recrutement des travailleurs qualifiés. Nous pouvons penser que cela tient à des facteurs de conditions d'embauche, et de travail dont nous reparlerons plus loin.

Nous avons poursuivi notre recherche sur les questions touchant au recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans le secteur « hôtellerie-restauration » en analysant les réponses obtenues aux questions suivantes impactant le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

TABLEAU 31 –Les questions V42 à V48 relatives à la question des difficultés possibles de recrutement

V42	L'image associée à ce secteur professionnel : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V43	A la rémunération : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V44	Aux heures de travail : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V45	Au travail pendant le week-end et les vacances : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V46	A la pénibilité de ces métiers : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V47	La durée des congés : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V48	A l'orientation scolaire : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;

V42 : L'image associée à ce secteur professionnel

TABLEAU 32 – ANOVA L'image associée à ce secteur professionnel

V42	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,116	2	4,058	3,055	,049
Within Groups	259,060	195	1,329		
Totals	267,177	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateurs, enseignants, élèves) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 33) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe élève se distingue du groupe restaurateur. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe restaurateur et élève.

TABLEAU 33 – (LSD) L'image associée à ce secteur professionnel

V42		(LSD) : Multiple Comparaisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	,307	,285	,283	-,26	,87
	Élève	,434*	,176	,015	,09	,78
Enseignant	Restaurateur	-,307	,285	,283	-,87	,26
	Élève	,126	,276	,647	-,42	,67

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

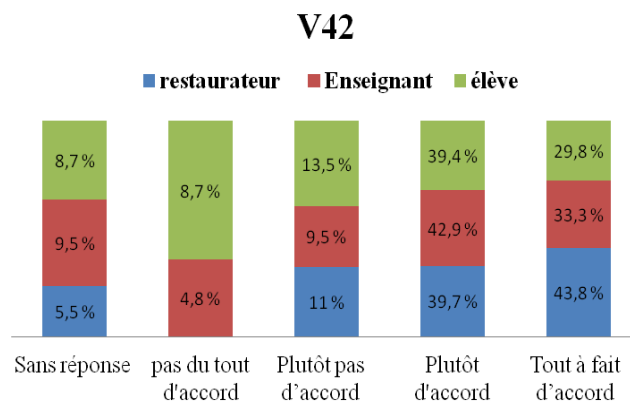


FIGURE 23– L'image associée à ce secteur professionnel

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 83,5 % de restaurateurs : d'accord (43,8% tout à fait d'accord + 39,7% plutôt d'accord) ; 76,2 % des enseignants : d'accord (33,3% tout à fait d'accord + 42,9 % plutôt d'accord) et 69,2 % des élèves : d'accord (29,8 % tout à fait d'accord + 39,4 % plutôt d'accord). Malgré les écarts de réponse entre les trois publics, les trois niveaux de résultats sont supérieurs à 50 % en faveur de la réponse

«suffisante». Il apparaît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V43 : à la rémunération

TABLEAU 34 – ANOVA À la rémunération

V43	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,418	2	1,709	1,362	,259
Within Groups	244,668	195	1,255		
Totals	248,086	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

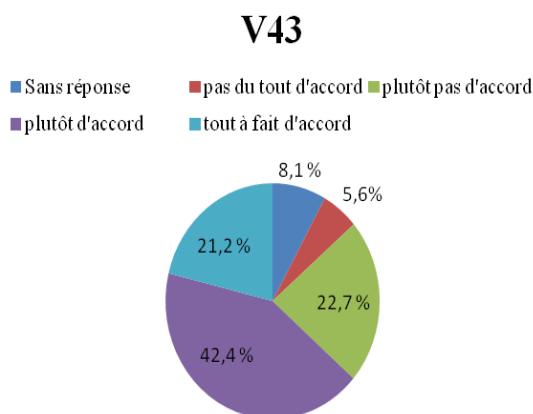


FIGURE 24—À la rémunération

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 63,6 % d'accord (21,2 % tout à fait d'accord + 42,4 % plutôt d'accord) et 28,3 % pas d'accord (5,6 % pas du tout d'accord + 22,7 % plutôt pas d'accord). Il nous paraît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V44 : La durée du travail

TABLEAU 35 – ANOVA Aux heures de travail

V44	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,921	2	1,461	1,026	,360
Within Groups	277,665	195	1,424		
Totals	280,586	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au

seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

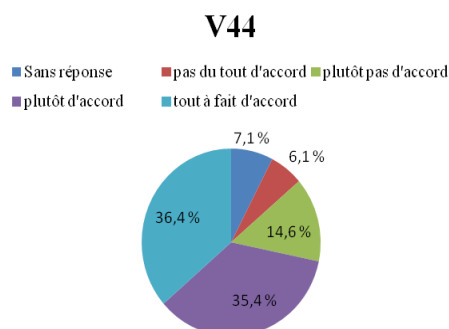


FIGURE 25—Les heures de travail

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 71,8 % d'accord (36,4% tout à fait d'accord + 35,4% plutôt d'accord) et 20,7 % pas d'accord (6,1 % pas du tout d'accord + 14,6 % plutôt pas d'accord). Il apparaît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V45 : le travail pendant le week-end et les vacances

TABLEAU 36 – ANOVA Le travail pendant le week-end et les vacances

V45	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,061	2	,030	,024	,977
Within Groups	252,646	195	1,296		
Totals	252,707	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

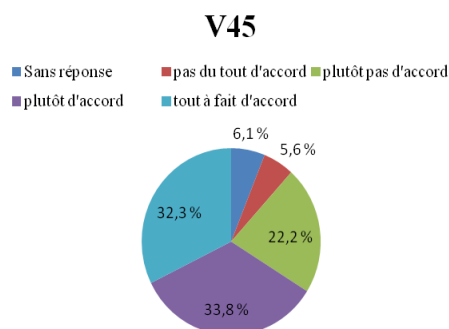


FIGURE 26— Le travail pendant le week-end et les vacances

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 66,1 % d'accord (32,3 % tout à fait d'accord + 33,8 % plutôt d'accord) et 27,8 % (5,6 pas du tout d'accord + 22,2 plutôt

pas d'accord). Il nous paraît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V46 : la pénibilité de ces métiers.

TABLEAU 37 – ANOVA *La pénibilité de ces métiers*

V46	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,114	2	2,557	2,001	,138
Within Groups	249,109	195	1,277		
Totals	254,222	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

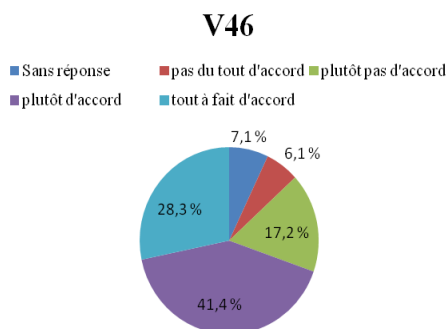


FIGURE 27–*La pénibilité de ces métiers*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 69,7 % d'accord (28,3 % tout à fait d'accord + 41,4 % plutôt d'accord) et 23,3 % (6,1 % pas du tout d'accord + 17,2 % plutôt pas d'accord). Il nous paraît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V47 : la durée des congés.

TABLEAU 38– ANOVA *La durée des congés*

V47	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,350	2	1,175	,982	,376
Within Groups	233,327	195	1,197		
Totals	235,677	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au

seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

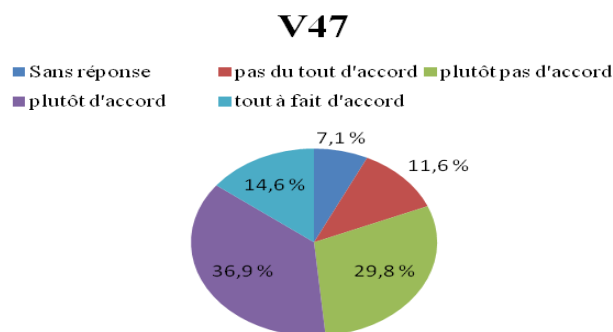


FIGURE 28–*La durée des congés*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 51,5 % (14,6% tout à fait d'accord + 36,9 % plutôt d'accord) et 41,4 % (11,6 pas du tout d'accord + 29,8 % plutôt pas d'accord). Il nous paraît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

V48 : l'orientation scolaire.

TABLEAU 39 –ANOVA *L'orientation scolaire*

V48	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,856	2	2,928	2,333	,100
Within Groups	244,790	195	1,255		
Totals	250,646	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

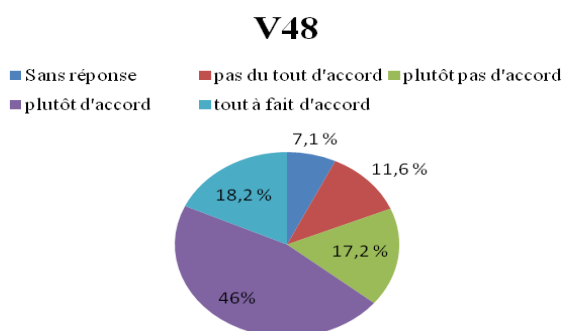


FIGURE 29– *L'orientation scolaire*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 64,2 % (18,2 % tout à fait d'accord + 46 % plutôt d'accord) et 28,8 % (11,6 % pas du tout d'accord + 17,2 %) plutôt pas d'accord. Il nous paraît donc que cette variable a un impact sur le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

Nous avons poursuivi notre recherche sur les questions touchant à des propositions pouvant réduire les difficultés de recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans le secteur hôtellerie-restauration en analysant les réponses obtenues aux questions suivantes :

TABLEAU 40 –Les questions V49 à V52 relatives à la question des solutions possibles aux difficultés de recrutement

V49	Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V50	Augmenter le niveau du salaire : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V51	Prolonger les périodes de vacances : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V52	Travailler un week-end sur deux : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V49	Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V50	Augmenter le niveau du salaire : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V51	Prolonger les périodes de vacances : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;

V49 : orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation.

TABLEAU 41– ANOVA Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation

V49	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,099	2	4,050	4,001	,020
Within Groups	197,381	195	1,012		
Totals	205,480	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 42) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe enseignant se distingue du groupe élève et restaurateur. Par contre, le groupe élève ne se distingue pas du groupe restaurateur.

TABLEAU 42– (LSD) Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation

V49		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) VIPUBLIC	(J) VIPUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Resta urateur	Enseignant	,705*	,249	,005	,21	1,20
	Élève	,167	,154	,277	-,14	,47
Enseignant	Restaurateur	-,705*	,249	,005	-1,20	-,21
	Élève	-,537*	,241	,027	-1,01	-,06

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

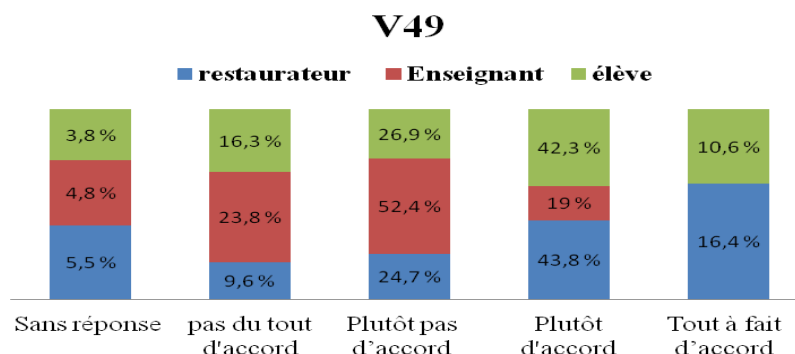


FIGURE 30—en % Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 60,2 % de restaurateurs : d'accord (16,4 % tout à fait d'accord + 43,8 % plutôt d'accord) ; 19 % des enseignants : d'accord (19 % plutôt d'accord) et 52,9 % des élèves : d'accord (10,6 % tout à fait d'accord + 42,3 % plutôt d'accord). Il nous paraît donc que la réponse des publics (restaurateurs et élèves) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «d'accord» alors que la réponse des enseignants est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «pas d'accord».

V50 : augmenter le niveau de salaire

TABLEAU 43—ANOVA Augmenter le niveau de salaire

V50	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,471	2	5,736	4,905	,008
Within Groups	228,029	195	1,169		
Totals	239,500	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 44) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe restaurateur se distingue du groupe enseignant et élève. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe élève.

TABLEAU 44—(LSD) Augmenter le niveau de salaire

V50		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	-,575*	,268	,033	-1,10	-,05
	Élève	-,479*	,165	,004	-,81	-,15
Enseignant	Restaurateur	,575*	,268	,033	,05	1,10
	Élève	,095	,259	,713	-,41	,61

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

V50

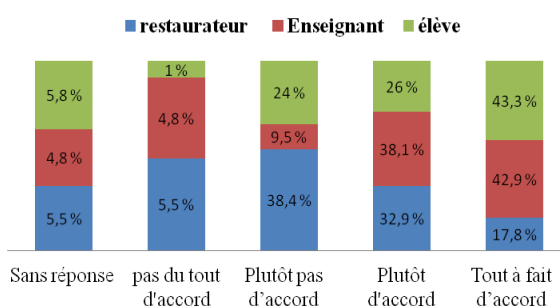


FIGURE 31—en % Augmenter le niveau de salaire

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 50,7 % de restaurateurs : d'accord (17,8% tout à fait d'accord + 32,9 % plutôt d'accord) ; 81 % des enseignants : d'accord (42,9 % tout à fait d'accord + 38,1 % plutôt d'accord) et 69,3 % des élèves : d'accord (43,3 tout à fait d'accord + 26 % plutôt d'accord). Malgré les écarts de réponse entre les trois publics, les trois niveaux de résultats sont supérieurs à 50 % en faveur de la réponse «d'accord». Il nous semble que le niveau actuel n'attire pas l'attention des élèves.

V51 : prolonger les périodes de vacances

TABLEAU 45 – ANOVA Prolonger les périodes de vacances

V51	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	45,803	2	22,901	24,383	,000
Within Groups	183,152	195	,939		
Totals	228,955	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (tableau 46) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe élève se distingue du groupe enseignant et restaurateur. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe restaurateur.

TABLEAU 46 – (LSD) Prolonger les périodes de vacances

V51		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	,192	,240	,425	-,28	,67
	Élève	-,914*	,148	,000	-1,21	-,62
Enseignant	Restaurateur	-,192	,240	,425	-,67	,28
	Élève	-1,106*	,232	,000	-1,56	-,65

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

V51

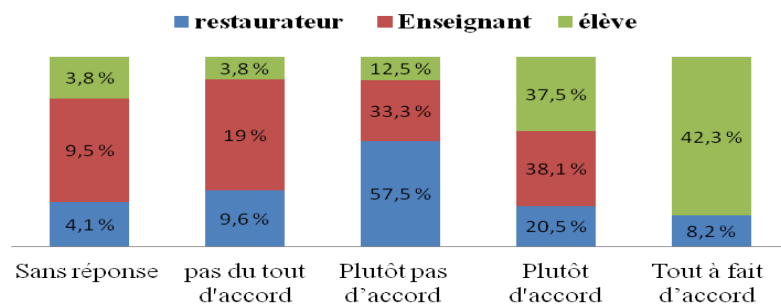


FIGURE 32—Prolonger les périodes de vacances

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 28,7 % de restaurateurs : d'accord (8,2 % tout à fait d'accord + 20,5% plutôt d'accord) ; 38,1 % des enseignants : d'accord (38,1 % plutôt d'accord) et 79,8 % des élèves : d'accord (42,3 % tout à fait d'accord + 37,5 % plutôt d'accord). Il nous paraît donc que la réponse des publics (restaurateurs et enseignants) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «pas d'accord» alors que la réponse des élèves est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «d'accord».

V52 : travailler un week-end sur deux

TABLEAU 47 – ANOVA Travailler un week-end sur deux.

V52	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,898	2	7,449	5,809	,004
Within Groups	250,057	195	1,282		
Totals	264,955	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 48) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe élève se distingue du groupe restaurateur. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe restaurateur et élève.

TABLEAU 48—(LSD) Travailler un week-end sur deux

V52		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	-,045	,280	,873	-,60	,51
	Élève	-,559*	,173	,001	-,90	-,22
Enseignant	Restaurateur	,045	,280	,873	-,51	,60
	Élève	-,514	,271	,059	-1,05	,02

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

V52

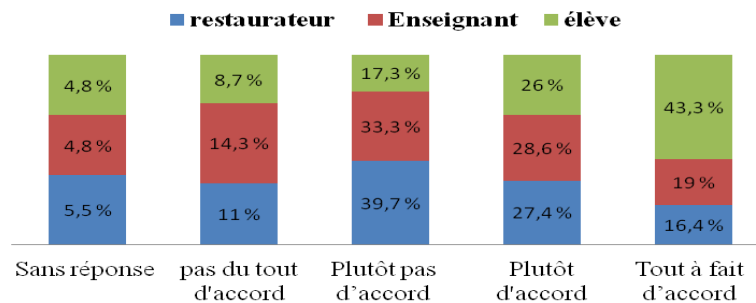


FIGURE 33—en % Travailler un week-end sur deux

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 43,8 % des restaurateurs : d'accord (16,4 % tout à fait d'accord + 27,4 % plutôt d'accord) ; 47,6 % des enseignants : d'accord (19 % tout à fait d'accord + 28,6 % plutôt d'accord) et 69% des élèves : d'accord (43,3 % tout à fait d'accord + 26 % plutôt d'accord). Il nous paraît donc que la réponse des publics (restaurateurs et enseignants) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «pas d'accord» alors que la réponse des élèves est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «d'accord».

2.3.1. Traitement et analyse des réponses obtenues par l'enquête par entretien concernant la question du recrutement de main d'œuvre dans le secteur hôtellerie et restauration

2.3.1.1. Entretien avec des enseignants

En répondant à la question suivante : A votre avis, à quoi est dû le manque de la main-d'œuvre qualifiée dans ce secteur ? La distribution des réponses est comme suit 5/7 la rémunération ; 4/7 les horaires ; 4/7 c'est un métier difficile ; 3/7 beaucoup de jeunes sont formés mais ils changent de voie professionnelle ; 2/7 la considération des chefs d'entreprises ; 2/7 la vie de famille surtout pour les filles ; 1/7 la personne qualifiée demande un gros salaire ; 1/7 la personne qualifiée veut être le chef de sa propre cuisine ; 1/7 la formation à l'école n'est pas suffisante, l'élève doit continuer dans l'entreprise ; 1/7 on doit monter les paliers, c'est-à-dire commis, chef de parti, sous- chef, chef, mais dans l'entreprise on demande quelqu'un de formé tout de suite mais ça ne marche pas comme ça ; 1/7 ça dépend du type de restaurant aussi ; 1/7 partir à l'étranger ; 1/7 les patrons préfèrent travailler avec les jeunes peu qualifiés, moins payés et 1/7 dans un restaurant classique, le chef fait tous les gestes et les autres ne font que la mise en place.

En répondant à la question suivante : Quelles solutions voyez-vous pour résoudre cette situation, à votre avis ? La distribution des réponses est comme suit : les enseignants ont dit que les solutions pour résoudre cette situation sont : 5/7 augmenter le salaire ; 4/7 il faut

protéger le métier ; 2/7 respecter son personnel et voir les personnes comme collaborateur ; 2/7 diminuer les horaires ; 1/7 on doit prendre les jeunes qui sont assez motivés ; 1/7 payer des heures supplémentaires ; 1/7 essayer de valoriser l'employé ; 1/7 travail en équipe, une équipe qui travaille à midi et l'autre le soir et 1/7 informer les gens sur la difficulté du métier.

2.3.1.2. *Entretien avec des élèves*

En répondant à la question suivante : A votre avis, à quoi est dû le manque d'œuvre qualifiée dans ce secteur ? La distribution des réponses est comme suit : 22/60 des élèves ont dit qu'ils ne savent pas ; 11/60 des élèves ont dit que c'est parce que le métier est difficile ; 7/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'il faut avoir le diplôme pour être qualifié ; 5/60 des élèves ont dit que c'est à cause des horaires du travail ; 5/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'il manque la motivation pour se perfectionner ; 5/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'il y a beaucoup de travail ; 3/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'il y a beaucoup de gens sans qualification ; 2/60 des élèves ont dit que c'est parce que le métier n'est pas protégé ; 2/60 des élèves ont dit que c'est parce que les gens changent de voie professionnelle ; 1/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'il y a beaucoup de cuisiniers qui partent à l'étranger ; 1/60 des élèves ont dit c'est en raison de la vie de famille ; 1/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'on a besoin de temps pour être compétent et 1/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'au lycée, il n'y a pas assez de pratique.

Quelles solutions voyez-vous pour résoudre cette situation, à votre avis ? La distribution des réponses est comme suit : 25/60 sans réponse ; 12/60 des élèves ont dit qu'ils ne savent pas ; 5/60 des élèves ont dit qu'il faut augmenter le salaire ; 4/60 des élèves ont dit qu'il faut mieux expliquer le métier aux jeunes ; 3/60 des élèves ont dit qu'il faut une formation en alternance ; 2/60 des élèves ont dit qu'il faut être motivé ; 2/60 des élèves ont dit qu'il faut protéger le métier et ne recruter que les gens formés ; 2/60 des élèves ont dit que les restaurateurs doivent accepter les jeunes ; 2/60 que les émissions de télé motivent les gens ; 1/60 des élèves ont dit qu'il faut augmenter le nombre d'écoles ; 1/60 des élèves ont dit qu'il faut faire le bac en trois ans et 1/60 des élèves ont dit qu'il faut réduire les horaires.

2.4. Quatrième question élémentaire : Quelles sont les caractéristiques que doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier ?

V59	A votre avis, quelles caractéristiques doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier : 1- choisir seulement autonomie ; 2- choisir seulement motivation ; 3- choisir les deux (autonomie, motivation);
------------	--

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages sur exprimés
V59_motivation	46	63,01	66,67
V59_motivation_auton	23	31,51	33,33
Ensemble	69	94,52	100,00

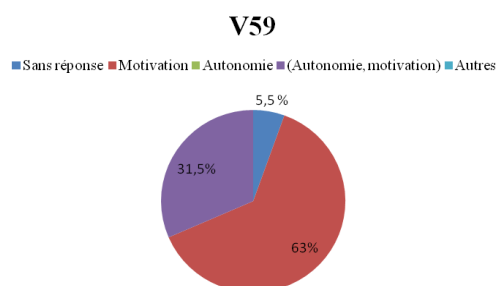


FIGURE 34—en % *Les caractéristiques professionnelles*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 63 % de restaurateurs V4 «Type» (traditionnelle, rapide, collective, gastronomie, autres) ont répondu que la caractéristique que doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier, c'est la motivation ; 31,5 % ont répondu que la caractéristique que doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier, c'est l'autonomie et la motivation. Il nous semble que 94,5 % des restaurateurs V4 «Type» (traditionnelle, rapide, collective, gastronomie, autres) ont vu que la motivation est la caractéristique essentielle que doit posséder un professionnel pour exercer dans le métier.

2.4.1. Les résultats de la discussion avec le restaurateur au cours du stage d'observation dans l'entreprise.

En discutant avec le restaurateur d'entreprise, nous avons noté les remarques suivantes concernant la question de la caractéristique : la seule différence entre les stagiaires, c'est la motivation ; ça n'a rien à voir entre les compétences scolaires et les besoins des entreprises et nous préférons un professionnel motivé même s'il n'est pas qualifié plutôt qu'un professionnel qualifié mais qui n'est pas motivé.

2.4.2. Cinquième question élémentaire : Quel est le type de formation professionnelle le plus adapté au monde du travail ?

TABLEAU 49 – ANOVA *Le type de formation*

V58	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,588	2	2,294	4,095	,018
Within Groups	109,230	195	,560		
Totals	113,818	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre les trois groupes du public (restaurateur, enseignant, élève) au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 50) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe enseignant, se distingue du groupe élève et restaurateur. Par contre, le groupe élève ne se distingue pas du groupe restaurateur.

TABLEAU 50 – (LSD: Le type de formation

V58		(LSD) : Multiple Comparaisons				
(I) VIPUBLIC	(J) VIPUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	-,516*	,185	,006	-,88	-,15
	Élève	-,186	,114	,105	-,41	,04
Enseignant	Restaurateur	,516*	,185	,006	,15	,88
	Élève	,330	,179	,067	-,02	,68

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

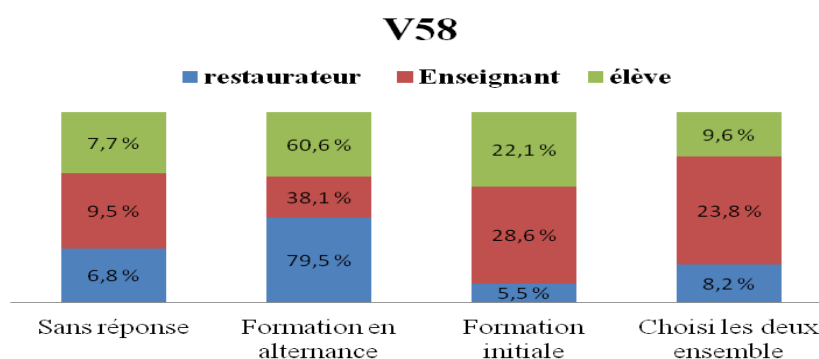


FIGURE 35—en % Le type de formation

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que les restaurateurs : (79,5 % formation en alternance), (5,5 % formation initiale) et (8,2 % choisir les deux ensemble) ; les enseignants : (38,1 % formation en alternance), (28,6 % la formation initiale) et (23,8 % choisir les deux ensemble) ; les élèves : (60,6 % des élèves formation en alternance), (22,1% formation initiale) et (9,6% choisir les deux ensemble). Il nous paraît donc que la réponse des publics (restaurateurs, enseignants et élèves) est en faveur de la formation en alternance.

2.5. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la première hypothèse

Il y a un écart significatif statistiquement entre les élèves et les enseignants concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ; il y a un écart significatif entre la réponse des élèves et la réponse des restaurateurs concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ; il y a un écart significatif entre la réponse des enseignants et la réponse des restaurateurs concernant 4 items seulement sur 20 du référentiel ministériel. Par ailleurs, en ce qui concerne les différences d'opinion entre les publics de notre échantillon, nous remarquons que selon les restaurateurs, 8 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier ; selon les enseignants, 11 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier et selon les élèves, tous les items répondent aux besoins du métier. Selon l'entretien avec les élèves, nous avons observé que 78,33 % des élèves ont dit qu'ils n'ont jamais consulté la liste des compétences mise en place par le MEN. Selon l'entretien avec les enseignants, nous avons observé que 66,66 % des enseignants ont dit que cette liste ne correspond pas à l'évolution du métier ; 42,85 % des enseignants ont dit que cette liste ne comprend que des objectifs et pas de compétences ; 42,85 % des enseignants ont dit que cette liste comprend les deux «objectifs et compétences» et 14,28 % des enseignants ont dit que cette liste comprend des compétences qui aboutissent à des objectifs. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la démarche d'élaboration du référentiel de compétences par le MEN surtout que selon les enseignants et les restaurateurs, 11/20 et 8/20 items de cette liste ne répondent pas aux attentes des métiers et la majorité 66,66 % des enseignants ont vu que cette liste de compétences ne correspond pas à l'évolution du métier. Ces résultats nous poussent aussi à remettre en question la façon de définir le contenu de la liste de compétences surtout que 42,85 % des enseignants ont dit que cette liste ne comprend que des objectifs et 42,85 % des enseignants ont vu que cette liste comprend les deux « objectifs et compétences ».

Les élèves en fin de formation initiale professionnelle réussissent-ils à acquérir les compétences déclarées par le MEN ? Il nous semble suite à la réponse du public de cette recherche qu'il y a un écart significatif entre la réponse des restaurateurs et la réponse des élèves et des enseignants. La majorité des restaurateurs ont dit que les élèves n'arrivent pas à acquérir les compétences mises en place par le MEN alors que la majorité des élèves et leurs enseignants ont dit le contraire.

71,2 % des restaurateurs ont dit qu'ils ont fréquemment des difficultés concernant le recrutement de main d'œuvre qualifiée ; 57,1 % des enseignants ont dit qu'il y a une difficulté

à recruter de la main- d'œuvre qualifiée dans ce secteur et 70,2 % des élèves ont dit qu'il n'y a pas de difficulté concernant le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans ce secteur.

Selon le questionnaire, nous avons observé que la majorité de notre public (restaurateurs, enseignants, élèves) ont dit que le recrutement de la main d'œuvre qualifiée dans le secteur de l'hôtellerie- restauration est soumis à : l'image associée à ce secteur professionnel ; la rémunération ; aux heures de travail ; au travail pendant le week-end et les vacances ; la pénibilité de ces métiers ; la durée des congés ; l'orientation scolaire. Selon l'entretien avec les enseignants, nous avons observé que la majorité d'entre eux ont dit que le manque de main d'œuvre qualifiée dans ce secteur est dû : 17,24 % à cause de la rémunération ; 13,79 % à cause des horaires et 13,79 % que c'est un métier difficile. Selon l'entretien avec les élèves, nous avons observé que la plupart d'entre eux ont dit que c'est un métier difficile. Nous avons observé selon les résultats du questionnaire que la majorité des restaurateurs et des élèves ont dit qu'il faut orienter un bon nombre d'élèves vers cette filière de formation. Par contre, la majorité des enseignants sont contre cette suggestion ; la majorité absolue des enseignants et la majorité des restaurateurs et des élèves ont dit qu'il faut augmenter le salaire pour attirer l'attention des jeunes vers cette filière de formation ; la majorité des élèves ont dit qu'il faut prolonger les périodes de vacances pour attirer l'attention des jeunes vers cette filière. Par contre, la majorité des restaurateurs et des enseignants sont contre cette suggestion ; la majorité des élèves ont dit qu'il faut travailler un week-end sur deux pour attirer l'attention des jeunes vers cette filière. Par contre, la majorité des restaurateurs et des enseignants sont contre cette suggestion. Selon l'entretien avec les enseignants, nous avons observé que la majorité des enseignants ont dit qu'il faut augmenter le salaire, et protéger le métier pour résoudre le problème du manque de main d'œuvre qualifiée dans ce secteur. La plupart des élèves ont dit qu'il faut aussi augmenter le salaire.

La majorité absolue des restaurateurs ont répondu peu importe leur type de restauration, que la caractéristique principale que doit posséder un professionnel pour exercer dans ce métier, c'est la motivation.

La majorité de notre public a dit que la formation en alternance est plus adaptée au monde du travail. Cela nous permet de dire que la formation en alternance permet aux élèves d'acquérir des compétences pratiques en lien direct avec les besoins de l'entreprise plus que la formation initiale. Cela semble plus logique parce que la formation initiale ne se concentre pas seulement sur la pratique mais aussi sur la culture et les élèves s'entraînent dans une situation virtuelle alors que la formation en alternance se concentre plus sur la pratique et les élèves s'entraînent dans une vraie situation de travail.

3. La question des processus d'acquisition des connaissances et compétences par les élèves dans la formation professionnelle initiale

L'exploration de cette dimension de la formation professionnelle initiale est orientée par la deuxième question centrale que nous avons ainsi formulée : *Suivant quels processus, dans la formation professionnelle initiale, les élèves acquièrent-ils les compétences ?* Pour pouvoir répondre à celle-ci, nous avons procédé à une enquête par observation ciblée sur les pratiques des enseignants et des tuteurs restaurateurs complétée par une enquête par entretien. Comme nous l'avons déjà explicité, cette question est déclinée en quatre questions élémentaires.

3.1. Première question élémentaire relative aux démarches pédagogiques au cours de l'apprentissage

Nous nous centrons d'abord sur la question élémentaire suivante : Dans quelle mesure une démarche pédagogique au cours de l'apprentissage fondée sur des travaux pratiques – TP permet-elle aux élèves d'acquérir les compétences professionnelles attendues par la profession ?

Nous avons mis en place un dispositif d'observation directe afin de construire des données qui nous permettent d'analyser la situation d'apprentissage en TP en vue de formaliser la démarche de l'enseignant ainsi que celle au cours du stage en vue de formaliser la démarche du tuteur restaurateur. Le but est d'avoir des données qui nous donnent la possibilité de comparer ces démarches avec celles proposées par les formateurs de l'IUFM de Rouen et par Guy Le Boterf. Nous cherchons à mettre en évidence les difficultés des élèves sur le terrain de la classe en TP et celui de stage, avec les contraintes humaines et matérielles. En ce qui concerne l'observation menée sur le terrain de la classe en TP au lycée professionnel, l'objectif est de formaliser la démarche utilisée par les enseignants pour développer les compétences des élèves, identifier les contraintes et les interactions entre «enseignants/élèves» et «élèves/élèves». En ce qui concerne l'observation menée sur le terrain au sein de l'entreprise avec un stagiaire, notre protocole a prévu de suivre quatre élèves pendant un mois dans quatre entreprises différentes. Toutefois face au refus de plusieurs chefs d'entreprise, il ne nous a été possible de suivre qu'un seul stagiaire dans une seule entreprise. L'objectif alors est de formaliser la démarche pédagogique utilisée par le tuteur-restaurateur qui vise à améliorer les compétences des élèves-stagiaires, d'identifier les contraintes sur le terrain, de définir les interactions entre «stagiaires/ équipe de restaurant». Pour nous, nous visons enfin être en mesure de pouvoir comparer les deux démarches «milieu scolaire/milieu

professionnel». Au cours de la période de réalisation de l'observation, nous avons aussi réalisé des entretiens avec les enseignants et des élèves : l'objectif est de recueillir les réactions des enseignants et des élèves sur nos observations afin de confirmer une juste compréhension réciproque. En ce qui concerne le tuteur-restaurateur, les contraintes de terrain ne nous ont pas permis de réaliser des entretiens structurés, il ne nous a été possible que de provoquer quelques discussions sous une forme conversationnelle.

3.2. Traitement et analyse des données obtenues par l'observation directe au sein de la classe et du terrain de stage : première phase

3.2.1. Démarche de l'enseignant

Nous avons analysé la situation d'apprentissage organisée par l'enseignant au sein du TP – atelier cuisine, pour formaliser la démarche pédagogique utilisée par l'enseignant. Nous avons observé qu'à chaque séance de TP, il y a une équipe de 12 élèves avec un enseignant. La situation-problème consiste en la réalisation d'un menu en 4 heures qui doit pouvoir être prêt et servi au repas de midi. Les contraintes de chaque menu sont qu'il doit comprendre une entrée, un plat principal, un dessert. L'enseignant constitue des équipes d'au plus 4 élèves selon un critère pédagogique, à savoir que chaque élève doit à l'issue de l'ensemble des séances avoir été confronté à l'ensemble des activités sous-jacente au référentiel de compétences dont nous avons parlé précédemment. L'enseignant précise oralement que chaque équipe doit préparer une partie du menu principal. Notons que c'est lui qui prépare les marchandises avant même que les élèves entrent en cuisine alors que le référentiel énonce que cette compétence doit être développée chez les élèves (V32, V33 TABLEAU 24). Au cours de chaque séance, nous avons observé les éléments de l'ingénierie pédagogique qui fonde les pratiques des enseignants, à savoir, ce sont eux qui organisent les groupes de travail en début de chaque séance, distribuent les fiches techniques⁷ préalablement préparées, donnent les apports théoriques nécessaires à la résolution de la situation-problème du jour, font des démonstrations individuellement ou collectivement aux élèves, observent les élèves en train de réaliser l'action en ré-intervenant auprès des élèves en difficultés, évaluent le travail des élèves, ce sont les plats prévus dans le menu qui constituent la performance, avant de les adresser aux clients, c'est-à-dire dans ce cas le restaurant pédagogique du lycée.

⁷ Pour consultation des exemples de fiches techniques (entrée et plat), fournies par l'enseignant aux élèves, voir Annexe 14.

En ce qui concerne les élèves, ils reçoivent comme consignes d'écrire individuellement une fiche technique, ou relire celles distribuées par l'enseignant, de répéter l'action après l'explication et/ou la démonstration de l'enseignant.

Suite à notre observation et à notre analyse de la situation d'apprentissage, nous avons formalisé la démarche pédagogique utilisée au sein des TP, comme le montre la figure suivante :

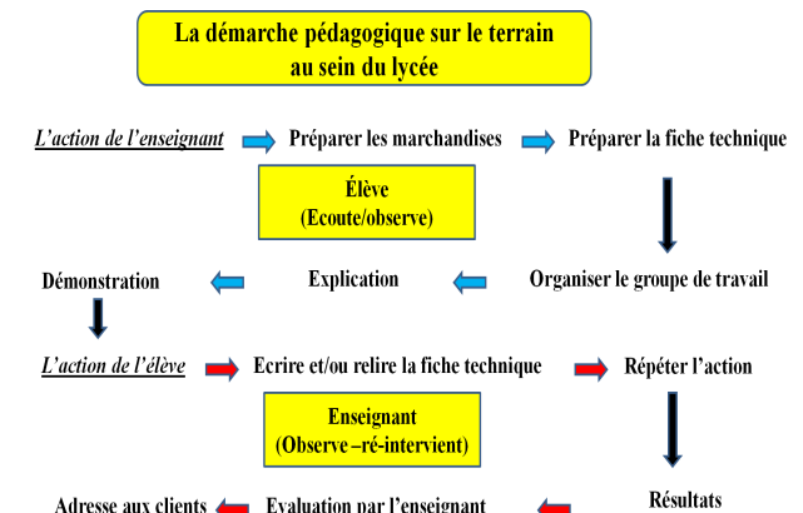


FIGURE 36— Schéma de la démarche pédagogique utilisée en TP au sein du lycée professionnel «hôtellerie-restauration»

Nous avons observé que la réalisation de l'action est fondée essentiellement sur l'action cognitive, gestuelle et manuelle de l'enseignant et sur la répétition manuelle de l'action par l'élève.

3.2.2. Démarche du tuteur-restaurateur

Suite à notre observation sur le terrain au sein de l'entreprise, toutefois complétée par les entretiens avec les élèves et les enseignants dont nous parlerons plus loin, il ressort le schématiquement que le tuteur fait une explication et / ou une démonstration de la réalisation d'un geste professionnel que le stagiaire doit répéter. Ensuite, le tuteur observe et/ou évalue dans une conception qui s'apparente à l'évaluation formative, comme le montre la figure ci-dessous.

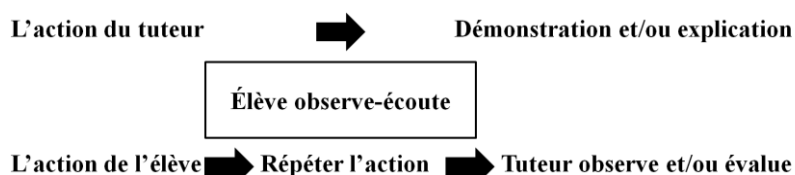


FIGURE 37—La démarche du tuteur au cours du stage

3.2.3. Comparaison des démarches et discussion

Suite à notre observation sur le terrain au lycée et dans une entreprise, il nous semble que l'apprentissage est fondé essentiellement, d'une part, sur l'action, la gestion et la réflexion de l'enseignant pendant le TP et du tuteur au cours de stage. D'autre part, il semble aussi fondé sur la répétition par les élèves en TP comme au cours du stage. Nous observons que cela correspond au premier stade de la démarche des formateurs de l'IUFM de Rouen où l'enseignant doit montrer aux élèves la technique pour réaliser l'action⁸. Nous pouvons comprendre les raisons pour lesquelles le tuteur d'entreprise choisit la démarche démonstration/explication, étant donné qu'il est soumis à la contrainte du temps, et que des clients réels doivent être servis à midi. Le rythme de son travail ne semble pas pouvoir être changé pour un seul stagiaire qui doit essayer de s'intégrer et de s'adapter aux méthodes de travail de la nouvelle équipe. Du côté scolaire, nous avons observé que les enseignants en TP utilisent une méthode similaire «explication et/ou démonstration». Toutefois une différence entre la méthode du tuteur et la méthode de l'enseignant apparaît au regard du fait que ce dernier peut consacrer un peu plus de temps aux élèves. Après sa démonstration et son explication, il reste toujours à côté des élèves, s'ils ont des difficultés, il ré-intervient «oralement et/ou pratiquement» c'est-à-dire qu'il ne laisse pas les élèves prendre l'initiative personnelle de résoudre le problème seul et d'être autonome. Ce point est donc en contradiction avec la compétence V24 (TABLEAU 24). De leur côté, les élèves préfèrent aussi demander de l'aide à l'enseignant même s'ils ont leur fiche technique. Cette présence a également un impact sur les échanges et les interactions qui se font prioritairement en direction de l'enseignant et non d'élève à élève. Par ailleurs, nous avons observé, dans les interprétations des résultats abordées dans le chapitre 2 de la présente partie 3, que les enseignants font le constat d'une acquisition des compétences du référentiel par les élèves alors que les restaurateurs estiment que les élèves n'arrivent pas à acquérir ces compétences.

⁸ Pour consultation, voir figure 5.

3.3. Traitement et analyse des données obtenues par l'observation directe au sein de la classe et du terrain de stage : seconde phase

À l'issue de la première phase de traitement des données d'observation, nous avons réalisé un second traitement à partir d'un affinement de la grille d'observation.

3.3.1. La grille d'observation affinée⁹

Nous avons alors établi une nouvelle grille d'observation comprenant 12 items pour repérer les points de faiblesse des élèves au regard de l'analyse du référentiel ministériel qui comprend un groupe de compétences (savoir-être, savoir, savoir-faire) que nous avons analysées dans le chapitre 2 de la partie 3, de l'analyse des démarches des formateurs de l'IUFM de Rouen et de celle présentée par Guy le Boterf, mais aussi en prenant en compte les données issues de notre observation directe sur le terrain dans la phase exploratoire que nous avons exposée dans le chapitre 4 de la partie 2, qui ont conduit à l'analyse de la situation d'apprentissage, les discussions avec les enseignants, les élèves et le tuteur-restaurateur. Ces 12 items renvoient aux connaissances théoriques et pratiques du référentiel qui demandent à l'élève d'avoir la capacité d'argumenter, de verbaliser, de réagir, prendre l'initiative dans une «situation problème» et transférer les compétences dans une nouvelle situation en tenant compte des interactions avec les autres membres de son équipe.

TABLEAU 51 – Grille d'observation affinée

	Items : critères¹⁰	A	B	C	D
C1	Savoir-être				
C2	Savoir				
C3	Savoir -faire				
C4	Autonomie				
C5	Initiative personnelle				
C6	Raisonnement « pourquoi »				
C7	Explication « comment »				
C8	Rapidité				
C9	Réalisation de l'action				
C10	Échange avec l'enseignant				
C11	Échange entre élèves				
C12	Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage				

Pour lire le tableau : A : tout à fait insuffisant ; B : plutôt insuffisant ; C : plutôt suffisant ; D : tout à fait suffisant ;

⁹ Pour consultation, voir l'Annexe 7.

¹⁰ Les détails des paramètres d'analyse sont placés en Annexe 8.

3.3.2. Traitement et analyse des données issues de la grille d'observation affinée concernant le terrain en TP. Discussion

Pendant une année scolaire, nous avons observé en situation, 68 élèves. Cette observation a été effectuée en deux temps pour chaque élève selon que l'action a été réalisée au préalable ou non. L'objectif est de voir si les élèves sont capables de remobiliser leurs compétences théoriques et pratiques, pour réaliser une nouvelle action ou pour répéter une action réalisée antérieurement, de voir les conditions de l'acquisition des compétences en milieu scolaire et d'identifier les contraintes et les procédures de réalisation de l'action sur le terrain. Pour analyser nos données à l'aide de l'ANOVA, nous avons utilisé le logiciel SPSS (v16). Les données construites par l'observation et l'analyse sont explicitées ci-après. Nous avons effectué deux traitements pour observer la présence ou l'absence d'une différence significative suivant que l'action a été déjà réalisée ou non et en fonction des quatre niveaux scolaires (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2).

TABLEAU 52 – Significativité au niveau 0.05 de la comparaison des classes dans le cas « Action déjà réalisée auparavant »¹¹

	Comparaison des classes						Pourcentages (%) Suffisant/Insuffisant								
	BEP1 BEP2	BEP1 BAC1	BEP1 BAC2	BEP2 BAC1	BEP2 BAC2	BAC1 BAC2	BEP1		BEP2		BAC1		BAC2		
							Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.	
Savoir-être	DS	DS	DS	DNS	DS	DNS	95,7	4,3	100		100		100		
Savoir	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100	33,3	66,7	33,3	66,7	100		
Savoir -faire	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100	52,7	58,3	59,3	41,7	54,4	55,6	
Autonomie	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100	25	75	29,1	70,9	23,3	66,7	
Initiative personnelle	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS		100		100		100		100	
Raisonnement « pourquoi »	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS	4,4	95,5	50	50	50	50	66,7	33,3	
Explication « comment »	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100	50	50	50	50	66,7	33,3	
Rapidité	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS	4,3	95,7	50	50	50	50	77,8	22,2	
Réalisation de l'action	DS	DS	DS	DNS	DS	DS		100	8,3	91,7	8,3	91,7	54,4	55,6	
Échange avec l'enseignant	-	-	-	-	-	-	100		100		100		100		
Échange entre élèves	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS		100		100	95,8			100	
Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage	Cette variable n'est pas traitée quantitativement parce que nous avons réussi à effectuer qu'une seule observation sur le terrain au sein de l'entreprise avec un seul stagiaire.														

Pour lire le tableau DS= différence significative, DNS= différence n'est pas significative

¹¹ Pour consulter les tableaux détaillés, voir Annexe 9.

TABLEAU 53 – *Significativité au niveau 0.05 de la comparaison des classes dans le cas « Action jamais réalisée auparavant »*¹²

	Comparaison des classes						Pourcentages (%) Suffisant/Insuffisant							
	BEP1 BEP2	BEP1 BAC1	BEP1 BAC2	BEP2 BAC1	BEP2 BAC2	BAC1 BAC2	BEP1		BEP2		BAC1		BAC2	
							Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.	Suf.	Insuf.
Savoir-être	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS	4,3	95,7	100		100		100	
Savoir	DS	DS	DS	DS	DS	DNS		100		100		100		100
Savoir -faire	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100		100		100		100
Autonomie	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100		100		100		100
Initiative personnelle	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS		100		100		100		100
Raisonnement « pourquoi »	DS	DS	DS	DNS	DS	DS		100		100		100	21,2	77,8
Explication « comment »	DS	DS	DS	DNS	DS	DS		100		100		100	21,2	77,8
Rapidité	DS	DS	DS	DNS	DNS	DNS		100		91,7		95,2		77,8
Réalisation de l'action	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS		100		100	4,2	95,8	11,1	88,9
Échange avec l'enseignant	-	-	-	-	-	-	100		100		100		100	
Échange entre élèves	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS	DNS		100		100		95,8		100
Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage	Cette variable n'est pas traitée quantitativement parce que nous avons réussi à effectuer qu'une seule observation sur le terrain au sein de l'entreprise avec un seul stagiaire.													

Pour lire le tableau DS= différence significative, DNS= différence n'est pas significative

Les deux tableaux ci-dessus montrent que la différence essentielle se situe entre les élèves de BEP1, d'une part, et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2, d'autre part. Cette différence est remarquable entre les niveaux des élèves tant quand ils sont en train de réaliser une action déjà faite avant, que jamais faite. Nous observons aussi que la majorité des élèves témoigne de difficultés par rapport aux compétences « autonomie, Initiative personnelle, raisonnement pourquoi, explication comment, rapidité, réalisation de l'action » peu importe leur niveau scolaire ou que l'action soit déjà faite avant ou jamais faite.

Nous expliquons la différence entre les élèves par rapport au savoir-être en raison du fait que les élèves de BEP1 sont encore débutants, qu'ils ne connaissent pas le milieu, qu'ils ne sont habitués pas à travailler selon les méthodes mises en œuvre par l'enseignant. De plus, nous constatons que les enseignants sont très rigoureux avec les élèves en ce qui touche aux règles d'hygiène et aux savoir-être. Par exemple, l'enseignant peut être tolérant avec les élèves s'ils ne maîtrisent pas les gestes de découpage de la viande, en revanche, il ne peut pas

¹² Pour consulter les tableaux détaillés, voir Annexe 9.

être tolérant avec un élève qui ne respecte pas les règles d'hygiène car cela peut être dangereux pour les clients.

Nous expliquons la différence entre les élèves concernant les savoirs et savoir-faire, par le manque de pratique sur le terrain ou encore un faible degré de motivation chez certains élèves, comme nous avons pu le constater au travers des échanges verbaux entre l'enseignant et les élèves. Il ressort que les méthodes d'enseignement à l'œuvre semblent reposer essentiellement sur la gestion et la réflexion de l'enseignant, et la répétition par les élèves. Par ailleurs, le temps nécessaire à la confrontation des élèves aux situations-problème dans une approche autonome n'est jamais laissé. L'intervention directe par l'enseignant se produit systématiquement dès qu'un élève se trouve en difficulté, en raison des contraintes de temps, de budget et du service des clients à midi.

En ce qui concerne l'autonomie, l'initiative personnelle, le raisonnement (le pourquoi), l'explication (le comment), la rapidité et la réalisation de l'action, nous voyons que les élèves témoignent de difficultés car les méthodes pédagogiques à l'œuvre sont axées plus sur le concept de qualification et la division du travail que sur le concept de compétence et la résolution de problème. Nous avons pu constater que les enseignants déclarent volontiers que ces méthodes pédagogiques sont raisonnables pour répondre aux contraintes (temps, budget, coût des marchandises, service des clients à midi, motivation des élèves).

Nous voyons que les échanges entre les élèves et leurs enseignants sont nombreux mais ils sont restreints au type d'échange « question, réponse ». De plus, les enseignants monopolisent la parole pour aller au plus vite. Par exemple, dans le cas de difficultés, les élèves ne les discutent pas entre eux tant que l'enseignant est toujours présent dans la classe.

Nous n'avons pas pu traiter la variable C12 (transfert des compétences sur le terrain au cours du stage) quantitativement parce que nous n'avons effectué qu'une seule observation sur le terrain au sein de l'entreprise. C'est pourquoi nous ne l'avons traitée que qualitativement. Pendant une semaine dans l'entreprise et à travers les discussions avec le chef de cuisine, nous avons constaté que le stagiaire reste incapable de réaliser l'action sans la démonstration, l'explication du chef de cuisine et que le chef ne fait pas confiance au stagiaire en ce qui concerne les connaissances et les compétences professionnelles. A la suite des entretiens avec les élèves et les enseignants, nous avons eu confirmation car, en ce qui concerne les méthodes du chef de l'entreprise, 75 % des élèves déclarent que le chef a fait une démonstration et une explication préalable à la réalisation de l'action par eux-mêmes. 71,42 % des enseignants ont dit que le chef explique en démontrant. En ce qui concerne la confiance des chefs des cuisines envers le stagiaire, nous avons retenu que la majorité des élèves et des

enseignants ont expliqué que c'est dû au fait que les élèves sont débutants, au coût des marchandises et parce que les chefs ne connaissent pas les stagiaires. (Voir annexe N°....). En conséquence, il nous semble que là se trouve une explication raisonnable au fait que les élèves ont des difficultés à transférer leurs compétences scolaires dans une nouvelle situation. Ceci est aussi à mettre en lien avec toutes les difficultés des élèves que nous avons observées au cours de notre enquête sur le terrain.

3.3.3. Traitement et analyse des données issues des entretiens concernant le terrain en TP. Discussion

3.3.3.1. Entretien avec des enseignants

En réponse à la question suivante : *pensez-vous que vos méthodes d'enseignement permettent aux élèves d'acquérir les compétences dont ils auront besoin en début de carrière?* Il ressort que la distribution des réponses est comme suit : 3/7 oui ; 2/7 j'espère que oui ; 1/7 je pense que oui ; 1/7 oui, si l'enseignant fait bien son travail et si les élèves font bien leur travail.

En écho à notre remarque selon laquelle nous avons observé que dans l'atelier cuisine, « *le chef "enseignant" fait tout et les élèves ne font que répéter l'action.* », nous recueillons alors les réponses qui se distribuent comme suit : 7/7 oui parce que 5/7 on n'a pas le temps en raison du service aux clients ; 3/7 les élèves sont débutants ; et 2/7 parce que les méthodes sont directives ; 2/7 c'est en raison du coût des marchandises et 2/7 c'est en raison du manque d'autonomie.

En réponse à la question suivante : *Pensez-vous que les élèves sont capables de travailler sans l'explication, sans la fiche technique, sans la démonstration du professeur ?* La distribution des réponses est comme suit : 3/7 non ; 3/7 des enseignants ont dit qu'ils manquent de maîtrise de base ; 2/7 des enseignants ont dit qu'ils manquent de confiance de la part du professeur ; 1/7 des enseignants ont dit qu'ils manquent de motivation ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est impossible ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est l'habitude de travail.

En réponse à la question suivante : *Est-ce que le rectorat ou le Ministère de l'Éducation Nationale vous précise vos méthodes d'enseignement ?* La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que non, on est libre ; 3/7 des enseignants ont dit que oui à l'IUFM ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est à travers le référentiel et le guide de l'enseignant.

En réponse à la question suivante : *Pourquoi on observe que tous les professeurs utilisent les mêmes méthodes ?* La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que c'est parce que c'est une méthode qui montre la technique de base ; 2/7 des enseignants ont dit qu'il y a d'autres méthodes ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est une méthode efficace par rapport aux contraintes «argent, temps, clients» et 1/7 sans réponse.

En réponse à la question suivante : *Pour vous, quelle est la différence entre le concept de compétence et de qualification ?* La distribution des réponses est comme suit 1/7 la qualification, c'est d'avoir un CAP pour être commis ou autrement un diplôme général. La compétence c'est « être capable de » ; 1/7 je ne sais pas, mais les élèves doivent être compétents pour réaliser certaines tâches ; 1/7 La qualification est un ensemble de compétences ; 1/7 CAP, il est qualifié, il va avoir des compétences sous l'autorité de quelqu'un. Le BAC, il est qualifié et c'est lui qui va acquérir des compétences ; 1/7 la qualification, c'est retransmettre l'action ; la compétence, c'est une adaptation, c'est-à-dire on utilise une démarche différente pour arriver aux mêmes résultats ; 1/7 la qualification, c'est un travail délicat, et la compétence c'est un travail global ; 1/7 je ne sais pas ; 1/7 les compétences, c'est de voir toutes les choses compétentes dans tous les domaines, les techniques ; la qualification : on les a réalisées et on les maîtrise.

3.3.3.2. *Entretien avec des élèves*

En réponse à la question suivante : *Pensez vous que les méthodes d'enseignement vous permettent d'acquérir des compétences dont vous avez besoin en début de carrière ?* nous recueillons les réponses suivantes : 58/60 des élèves ont dit que « oui » ; 1/60 des élèves ont dit que « non » sans justification ; 1/60 Avis mitigé, si on va faire gastronomie « non ». Associée à la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 27/58 parce que ça nous permet d'avoir les bases ; 13/58 parce qu'on apprend les méthodes de travail pratique ; 2/58 Parce que ça nous facilite l'insertion professionnelle dans l'entreprise ; 2/58 mais pas assez de pratique ; 1/58 ça aide mais c'est différent de l'entreprise et 15/58 sans justification.

En retour à notre remarque selon laquelle nous avons observé que dans l'atelier cuisine, « *le chef "enseignant" fait tout et les élèves ne font que répéter l'action.* », nous avons recueilli les réponses suivantes : 54/60 des élèves ont dit que « oui » ; 1/60 des élèves ont dit que « non » ; 5/60 des élèves sont sans réponse. Associée à la réponse « oui », la distribution des réponses est comme suit : 20/54 parce qu'on est débutant sans expériences ; 6/54 parce qu'on ne sait pas travailler de manière autonome ; 6/54 parce que le professeur a peur qu'on

ne réussisse pas ; 5/54 parce qu'on a besoin d'une démonstration ; 5/54 parce qu'on doit travailler selon les méthodes et les techniques de l'enseignant ; 4/54 pour qu'on fasse bien l'action ; 3/54 parce qu'on a peur de prendre des risques ; 3/54 parce qu'on a l'habitude de faire appel au professeur ; 2/54 parce qu'il faut finir le programme et donc ne pas perdre de temps ; 1/54 parce le professeur est toujours derrière nous ; 1/54 les élèves ne sont pas aux mêmes niveaux et 1/54 parce que c'est son métier. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/1 pas totalement, il fait une fois et nous, nous répétons.

En réponse à la question suivante : *Si tu as un problème ou une difficulté, tu essaies de la résoudre tout seul ?* La distribution des réponses est comme suit : 8/60 des élèves ont dit que « oui » ; 52/60 des élèves ont dit que « non ». Associée à la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit : 8/8 des élèves ont dit qu'ils essaient de la résoudre seul, sauf s'ils n'y arrivent pas. Associée à la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit : 8/52 parce qu'on a l'habitude de faire appel au professeur ; 7/52 parce qu'on ne sait pas sans le professeur ; 4/52 parce que les marchandises coûtent cher ; 4/52 parce qu'on a peur de se faire disputer ; 2/52 parce que nous nous n'avons pas confiance en nous ; 2/52 parce qu'il est là pour nous apprendre ; 1/52 parce que je demande à mes amis ; 1/52 parce qu'on a les clients à midi ; 1/52 parce qu'on n'a pas assez d'autonomie ; 1/52 parce que le professeur nous montre puis il nous laisse faire et 21/52 des élèves sont sans justification.

3.4. Deuxième question élémentaire relative aux programmes scolaires

Nous nous centrons d'abord sur la question élémentaire suivante : Quel est le degré d'homogénéité entre les matières dites générales et les matières dites professionnelles dans le programme scolaire ?

3.4.1. Traitement et analyse des données issues des entretiens concernant les programmes scolaires. Discussion

3.4.1.1. Entretien avec des enseignants

En réponse à la question suivante : *Pensez-vous que le programme scolaire est très chargé et très vaste ?* La distribution des réponses est comme suit 4/7 des enseignants ont dit que « non » ; 3/7 des enseignants ont dit que « oui ».

En réponse à la question suivante : *Que pensez-vous des matières dispensées dans votre formation comme l'histoire, la géographie ?*

La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que ça fait partie de la culture ; 2/7 des enseignants ont dit c'est pour découvrir la cuisine régionale et 2/7 sans réponse.

Sur mon observation : il y a beaucoup d'heures de matières générales par rapport aux cours de technologie ?

La distribution des réponses est comme suit 5/7 des enseignants ont dit que « oui », il y a trop d'heures de matières générales et pas assez de TP ; 1/7 des enseignants ont dit que ça fait partie de la culture générale et 1/7 des enseignants ont dit qu'il faut les deux.

En réponse à la question suivante : Pensez-vous que le cours de TP une seule fois par semaine est suffisant ?

La distribution des réponses est comme suit 7/7 des enseignants ont dit que « non » parce que : 5/7 la pratique ça coûte cher ; 5/7 il manque d'argent et 3/7 il faut plus de pratique.

Sur mon observation : les élèves apprennent les marchandises européennes mais en même temps nous avons observé que les élèves ne maîtrisent pas les marchandises françaises ?

La distribution des réponses est comme suit 7/7 des enseignants ont dit que « oui » parce que : 4/7 on va faire une communauté européenne ; 2/7 c'est dans le référentiel ; 2/7 on doit utiliser les marques et 1/7 ça coûte moins cher de parler d'un produit que de l'acheter et 1/7 c'est bien mais on doit se concentrer sur les marchandises françaises.

3.4.1.2. *Entretien avec des élèves*

En réponse à la question suivante : *pensez-vous que le programme scolaire est très chargé et très vaste ?* La distribution des réponses est comme suit 11/60 des élèves ont dit que « oui » ; 6/60 des élèves ont un avis mitigé et 43/60 des élèves ont dit que « non ». Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 6/11 parce qu'il y a beaucoup de matières générales ; 5/11 parce que les journées sont très longues de 8h à 17h30. Sur la réponse avis mitigé, la distribution des argumentations est comme suit 3/6 parce qu'on a la théorie et la pratique ; 1/6 parce que les journées sont très longues de 8h à 17h30 ; 1/6 c'est normal parce qu'on doit avoir le diplôme ; 1/6 sans justification. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit ; 4/43 parce qu'on n'a pas assez de TP ; 4/43 parce qu'on n'a jamais de devoirs ; 3/43 parce que on n'a pas du tout beaucoup de cours ; 2/43 parce qu'on a le temps d'apprendre les bases et 30/43 sans justification.

En réponse à la question suivante : Toutes les matières enseignées sont-elles essentielles pour votre formation ?

La distribution des réponses est comme suit ; 29/60 des élèves ont dit que « oui » ; 23/60 des élèves ont dit que « non » et 8/60 des élèves ont un avis mitigé. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 8/29 parce que les matières générales c'est la culture ; 4/29 parce que ça nous sert quand on travaille à l'étranger ; 3/29 parce que ça nous aide à avoir des informations générales qui nous servent après ; 1/29 l'histoire-géographie ça ne sert pas ; 1/29 parce que c'est important de faire les matières générales et les TP ; 1/29 il manque de la pratique et 11/29 sans justification. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 6/23 parce que les matières générales ne sont pas utiles ; 3/23 parce qu'il n'y a pas assez de TP ; 2/23 les langues sont utiles et 12/23 sans justification. Sur la réponse « avis mitigé », la distribution des argumentations est comme suit 6/8 des élèves ont dit « oui » et « non », 1/8 parce que ça nous sert quand on travaille à l'étranger ; 1/8 parce que certaines matières ne servent à rien.

3.5. Troisième question élémentaire relative à l'évaluation

Nous nous centrons d'abord sur la question élémentaire suivante : Quel est le degré de pertinence de l'examen en tant que moyen pour évaluer les compétences acquises par les élèves ?

3.5.1. Traitement et analyse des données issues de l'observation et des entretiens concernant la question de l'évaluation. Discussion

3.5.1.1. Données d'observation d'une situation d'examen

Suite à notre présence sur le terrain au cours de notre stage au lycée professionnel, nous avons observé que le sujet de l'examen de BEP a déjà été traité au cours de TP. Par contre le sujet de l'examen de Baccalauréat est ponctuel mais selon les enseignants, les élèves ont déjà fait la technique. Les élèves passent l'examen blanc avant l'examen final, nous avons observé que l'objectif de cet examen est d'entraîner les élèves à obtenir des points ; il ressort que 4/12 des élèves BEP2 n'arrivent pas à finir le sujet au cours de l'examen. Les élèves du Baccalauréat doivent rédiger deux fiches techniques et compléter une troisième concernant la réalisation réelle d'un menu qui comprend une entrée, un plat principal et un dessert, à partir d'un panier de marchandises imposé. Les plats font l'objet d'une évaluation par dégustation par un jury. Ils doivent aussi gérer les activités du commis de cuisine dont ils ont la responsabilité. 6/8 des élèves déclarent qu'ils ont déjà fait la technique mais pas le sujet contre 2/8 qui disent avoir déjà fait le sujet. Suite aux échanges avec les membres de jury, ceux-ci déclarent que 7/8 des élèves sont très loin du niveau attendu pour le Baccalauréat

professionnel et seulement 1/8 des élèves n'est pas très loin du niveau attendu pour le Baccalauréat professionnel.

3.5.1.2. *Entretien avec des enseignants*

En réponse à la question suivante : *pensez-vous que l'examen permet d'évaluer les compétences des élèves ?*

La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que c'est en fonction des difficultés selon le menu et la technique ; 3/7 des enseignants ont dit que ça dépend de la souplesse de la grille de notation ; 2/7 des enseignants ont dit que c'est ponctuel ; 1/7 des enseignants ont dit qu'on ne peut jamais être sûr que les élèves acquièrent toutes les compétences.

En réponse à la question suivante : *généralement est ce que les élèves ont déjà traité le sujet d'examen au cours de leurs études ou pas ?*

La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que les élèves du BAC ont déjà vu les techniques ; 3/7 des enseignants ont dit que les élèves ont déjà peut-être fait le menu et 2/7 des enseignants ont dit que les élèves du BEP ont déjà fait le sujet d'examen.

En réponse à la question suivante : *comment évaluez-vous le travail (ou les compétences) de vos élèves au cours des travaux pratiques ?*

La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit que c'est par rapport au savoir-faire ; 2/7 des enseignants ont dit que c'est par rapport au savoir-être ; 2/7 des enseignants ont dit qu'on a des difficultés à évaluer les élèves ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est en fonction du niveau et 1/7 des enseignants ont dit que c'est par rapport au savoir.

En réponse à la question suivante : *est-ce que vous évaluez les compétences individuelles et collectives ou seulement les compétences collectives ?*

La distribution des réponses est comme suit 4/7 des enseignants ont dit qu'ils évaluent seulement les compétences individuelles et 3/7 des enseignants ont dit qu'ils évaluent les compétences individuelles et collectives.

En réponse à la question suivante : *comment vous évaluez les compétences collectives ?*

La distribution des réponses est comme suit 3/7 des enseignants ont dit qu'ils évaluent les compétences collectives en fonction du travail en équipe ; 3/7 des enseignants ont dit que c'est par rapport à la présentation finale ; 1/7 des enseignants ont dit que c'est en fonction de l'appréciation des clients et 1/7 des enseignants sont sans réponse.

3.5.1.3. *Entretien avec des enseignants et avec les élèves concernant l'évaluation.*

En réponse à la question suivante : pensez-vous que l'examen permet d'évaluer les compétences des élèves ?

Nous avons observé que 54/60 des élèves ont dit que « oui » ; 3/60 des élèves ont un avis mitigé ; 2/60 des élèves ont dit que « non » ; 1/60 Je ne pense pas. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 32/54 parce que ça permet de voir notre niveau et si on a acquis les compétences ou pas ; 6/54 parce qu'on réalise l'action tout seul; 6/54 parce que ça nous permet d'obtenir le diplôme ; 1/54 parce que les notes sont plus importantes ; 9/54 des élèves sont sans justification. Sur la réponse « avis mitigé », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/3 parce qu'il y a une équivalence entre les résultats des matières générales et de TP ; 1/3 parce que ça permet d'évaluer les techniques quand elles sont connues et ça ne permet pas d'évaluer les techniques qui ne sont pas connues ; 1/3 parce qu'on ne doit pas évaluer les compétences sur une seule épreuve. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 1/2 parce qu'on est stressé et 1/2 parce qu'on ne doit pas évaluer les compétences sur une seule épreuve.

3.6. **Quatrième question élémentaire relative au stage scolaire professionnel**

Nous nous centrons d'abord sur la question élémentaire suivante : Quels sont la place et le rôle identifiables du stage scolaire professionnel dans l'acquisition des compétences par les élèves dans la formation initiale ?

3.7. **Traitement et analyse des données issues du questionnaire, de l'observation, des entretiens concernant la question du stage scolaire professionnel. Discussion**

3.7.1.1. *Données issues du questionnaire concernant le stage.*

TABLEAU 54 – *Tableau des variables questions portant sur le stage scolaire professionnel*

Code	Descriptif succinct de la variable
V53	Découvrir le monde du travail : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V54	Acquérir des compétences pratiques : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V55	Favoriser l'insertion professionnelle : 1- Pas du tout D'accord ; 2- Plutôt pas d'accord ; 3- Plutôt d'accord ; 4- Tout à fait d'accord ;
V56	Pensez-vous que le stage est un outil : 1-Pas du tout important ; 2- plutôt pas important ; 3- plutôt important ; 4- tout à fait important ;
V57	Pensez vous que la durée du stage durant la formation initiale est : 1-Tout à fait insuffisante ; 2- plutôt insuffisante ; 3- plutôt suffisante ; 4-tout à fait suffisante ;

Nous présentons ci-dessous les tableaux de contingence et de profils lignes du croisement des variables V53, V54, V55, V56 et V57 avec la variable V1 des catégories d'acteurs. Il ressort que pour les cinq croisements, nous rejetons l'hypothèse H_0 d'indépendance au seuil de risque $\alpha = 0.05$. Nous constatons que les niveaux d'association entre les variables visant à identifier les représentations du stage scolaire professionnel et l'appartenance à l'un des trois groupes : élèves, enseignant et restaurateur sont élevés en considérant les informations apportées par les valeurs du χ^2

TABLEAU 55 – *Tableau de contingence V53 x V1*

En ligne	V53			
Effectifs	élève	enseignant	restaurateur	TOUT
Pas du tout d'accord	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
Plutôt pas d'accord	0 0,0%	3 100,0%	0 0,0%	3 100,0%
Plutôt d'accord	16 35,6%	6 13,3%	23 51,1%	45 100,0%
Tout à fait d'accord	83 58,5%	11 7,7%	48 33,8%	142 100,0%
TOUT	101 52,6%	20 10,4%	71 37,0%	192 100,0%

KHI2 = 35.17 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 7 EFFECTIFS THEORIQUES
INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 35.17) = 0.000 / V.TEST = 4.47

TABLEAU 56 – *Tableau de contingence V53 x V1*

En ligne	V54			
Effectifs	élève	enseignant	restaurateur	TOUT
Pas du tout d'accord	2 22,2%	1 11,1%	6 66,7%	9 100,0%
Plutôt pas d'accord	1 5,9%	3 17,6%	13 76,5%	17 100,0%
Plutôt d'accord	20 35,1%	11 19,3%	26 45,6%	57 100,0%
Tout à fait d'accord	78 71,6%	6 5,5%	25 22,9%	109 100,0%
TOUT	101 52,6%	21 10,9%	70 36,5%	192 100,0%

KHI2 = 43.18 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 4 EFFECTIFS THEORIQUES
INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 43.18) = 0.000 / V.TEST = 5.19

TABLEAU 57 – *Tableau de contingence V53 x V1*

En ligne	V55			
Effectifs	élève	enseignant	restaurateur	TOUT
Pas du tout d'accord	3 75,0%	1 25,0%	0 0,0%	4 100,0%
Plutôt pas d'accord	3 23,1%	4 30,8%	6 46,2%	13 100,0%
Plutôt d'accord	30 44,1%	8 11,8%	30 44,1%	68 100,0%
Tout à fait d'accord	65 60,2%	8 7,4%	35 32,4%	108 100,0%
TOUT	101 52,3%	21 10,9%	71 36,8%	193 100,0%

KHI2 = 14.71 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 5 EFFECTIFS THEORIQUES
INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 14.71) = 0.023 / V.TEST = 2.00

TABLEAU 58 – *Tableau de contingence V53 x V1*

En ligne		V56			
Effectifs	élève	enseignant	restaurateur	TOUT	
Pas du tout important	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%	
Plutôt pas important	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	
Plutôt important	40 57,1%	4 5,7%	26 37,1%	70 100,0%	
Tout à fait important	58 48,3%	17 14,2%	45 37,5%	120 100,0%	
TOUT	101 52,3%	21 10,9%	71 36,8%	193 100,0%	

KHI2 = 6.34 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 6 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 6.34) = 0.387 / V.TEST = 0.29

TABLEAU 59 – *Tableau de contingence V53 x V1*

En ligne		V57			
Effectifs	élève	enseignant	restaurateur	TOUT	
Tout à fait insuffisante	8 38,1%	0 0,0%	13 61,9%	21 100,0%	
Plutôt insuffisante	19 37,3%	2 3,9%	30 58,8%	51 100,0%	
Plutôt suffisante	50 60,2%	12 14,5%	21 25,3%	83 100,0%	
Tout à fait suffisante	22 62,9%	7 20,0%	6 17,1%	35 100,0%	
TOUT	99 52,1%	21 11,1%	70 36,8%	190 100,0%	

KHI2 = 29.81 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 2 EFFECTIFS THEORIQUES
 INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 29.81) = 0.000 / V.TEST = 3.93

V56 : Pensez-vous que le stage est un outil : pas du tout important () plutôt pas important () plutôt important () tout à fait important ().

TABLEAU 60 – ANOVA *La place du stage.*

V56	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,708	2	1,354	2,186	,115
Within Groups	120,787	195	,619		
Totals	123,495	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes des restaurateurs, des enseignants et des élèves au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

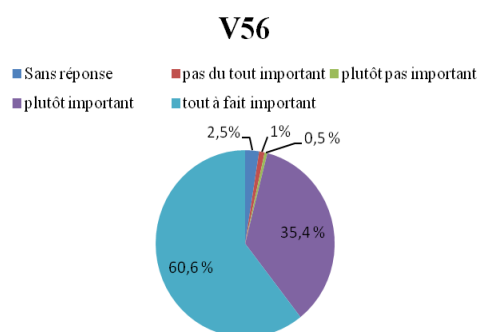


FIGURE 38— en % *La place du stage*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 96 % important (60,6 % tout à fait important + 35,4 % plutôt important) ; 1,5% pas important (1% pas du tout important + 0,5 % plutôt pas important) ; 2,5 % (sans réponse). Il apparaît que la réponse du public (restaurateurs, enseignants, élèves) est supérieure à 96 % en faveur de la réponse « important ».

L'objectif du stage : (V53, V54 et V55).

V53 : découvrir le monde du travail.

TABLEAU 61 – ANOVA *L'objectif du stage, découvrir le monde du travail*

V53	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,334	2	1,667	2,416	,092
Within Groups	134,530	195	,690		
Totals	137,864	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes des restaurateurs, des enseignants et des élèves au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

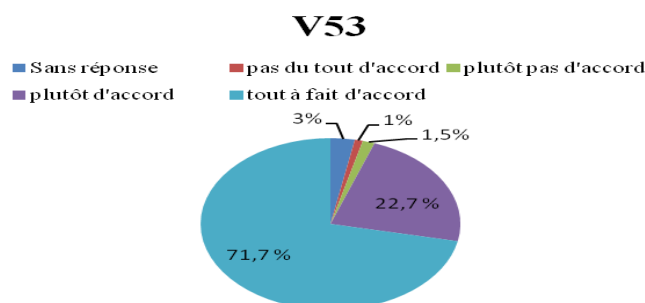


FIGURE 39—en % *L'objectif du stage, découvrir le monde du travail*

Nous observons comme le montre la figure ci-dessus que 94,4 % d'accord (71,7 % tout à fait d'accord + 22,7 % plutôt d'accord) ; 2,5 % pas d'accord (1 % pas du tout d'accord + 1,5 % plutôt pas d'accord). Il apparaît que la réponse du public (restaurateurs, enseignants, élèves) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse « d'accord ».

V54 : acquérir des compétences pratiques.

TABLEAU 62 – ANOVA L'objectif du stage, acquérir des compétences pratiques

V54	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	24,703	2	12,352	13,727	,000
Within Groups	175,458	195	,900		
Totals	200,162	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a une différence significative entre les trois groupes des restaurateurs, des enseignants et des élèves au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 63) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe élève se distingue du groupe restaurateur et du groupe enseignant. Par contre, le groupe enseignant ne se distingue pas du groupe restaurateur.

TABLEAU 63 – (LSD) L'objectif du stage, acquérir des compétences pratiques

V54		(LSD) : Multiple Comparaisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	-,171	,235	,468	-,63	,29
	Élève	-,739*	,145	,000	-1,02	-,45
Enseignant	Restaurateur	,171	,235	,468	-,29	,63
	Élève	-,568*	,227	,013	-1,02	-,12

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

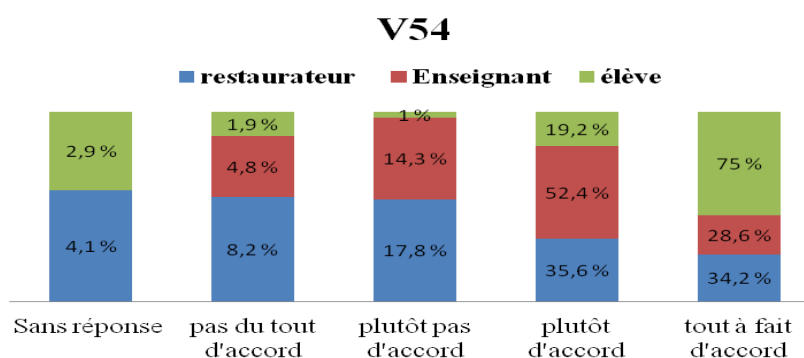


FIGURE 40—en % L'objectif du stage, acquérir des compétences pratiques

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 69,8 % de restaurateurs : d'accord (34,2 % tout à fait d'accord + 35,6 % plutôt d'accord) ; 81 % des enseignants : d'accord (28,6 % tout à fait d'accord + 52,4 % plutôt d'accord) ; 94,2 % des élèves : d'accord

(43,3 tout à fait d'accord + 26,0 % plutôt d'accord). Malgré les écarts de réponse entre les trois publics, les trois niveaux de résultats sont supérieurs à 50 % en faveur de la réponse «d'accord».

V55 : favoriser l'insertion professionnelle.

TABLEAU 64 – ANOVA *L'objectif du stage, favoriser l'insertion professionnelle*

V55	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,496	2	1,248	1,587	,207
Within Groups	153,323	195	,786		
Totals	155,818	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes des restaurateurs, des enseignants et des élèves au seuil de risque de 0,05. Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

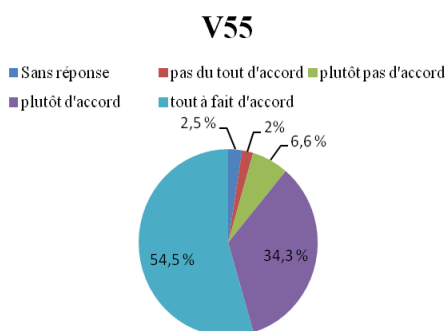


FIGURE 41—en % *L'objectif du stage, favoriser l'insertion professionnelle*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 88,8 % d'accord (54,5 % tout à fait d'accord + 34,3 % plutôt d'accord) ; 8,6 % pas d'accord (2 % pas du tout d'accord + 6,6 % plutôt pas d'accord). Il nous paraît donc que la réponse des publics (restaurateurs, enseignants et élèves) est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «d'accord».

V57 : pensez-vous que la durée du stage durant la formation initiale est : tout à fait insuffisante () plutôt insuffisante () plutôt suffisante () tout à fait suffisante ().

TABLEAU 65 – ANOVA *La durée du stage*

V57	ANOVA				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22,454	2	11,227	11,797	,000
Within Groups	185,586	195	,952		
Totals	208,040	197			

Nous observons, comme cela est indiqué dans le tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas une différence significative entre les trois groupes des restaurateurs, des enseignants et des élèves au seuil de risque de 0,05. Cependant, si nous analysons plus finement (Tableau 66) en comparant les groupes deux à deux, il ressort que le groupe élève se distingue du groupe

restaurateur et du groupe enseignant ; le groupe enseignant se distingue aussi du groupe restaurateur.

TABLEAU 66 – (LSD) La durée du stage

V57		(LSD) : Multiple Comparisons				
(I) V1PUBLIC	(J) V1PUBLIC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Restaurateur	Enseignant	-1,046*	,242	,000	-1,52	-,57
	Elève	-,539*	,149	,000	-,83	-,25
Enseignant	Restaurateur	1,046*	,242	,000	,57	1,52
	Elève	,507*	,233	,031	,05	,97

Pour apporter une précision sur la réponse, nous avons calculé la distribution des résultats en %.

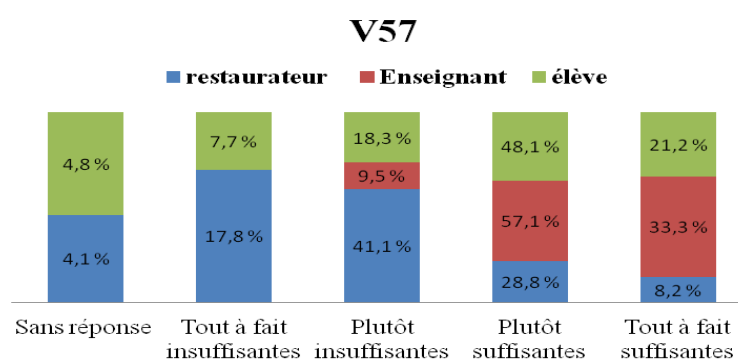


FIGURE 42—en % La durée du stage

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 37 % de restaurateurs : suffisante (8,2% tout à fait suffisantes + 28,8 %plutôt suffisantes) ; 90,4% des enseignants : suffisante (33,3 % tout à fait suffisantes + 57,1 % plutôt suffisantes) ; 69,3% des élèves suffisante (21,2 % tout à fait suffisantes + 48,1 % plutôt suffisantes). Il nous paraît donc que la réponse des restaurateurs est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «non-suffisante» alors que la réponse des enseignants et élèves est supérieure à 50 % en faveur de la réponse «suffisante».

3.7.1.2. Données issues de l'observation concernant le stage.

Nous avons observé que le tuteur n'a pas confiance en le stagiaire ; le stagiaire n'est pas capable de travailler sans la démonstration et/ou l'explication ; le stagiaire n'est pas capable de transférer ses compétences scolaires dans une nouvelle situation de travail ; le stagiaire est incapable de réaliser une action complète et/ou complexe ; le tuteur du stage a dit que ça n'a rien à voir entre les compétences scolaires des élèves et les attentes des entreprises ; le tuteur du stage a dit que la seule différence entre les stagiaires est la motivation et le tuteur du stage a dit qu'un stagiaire motivé est plus adéquat avec les attentes de l'entreprise qu'un stagiaire qualifié mais pas motivé.

3.7.1.3. *Données issues des entretiens avec les enseignants et les élèves concernant le stage.*

En ce qui concerne les enseignants, en réponse à la question suivante : pensez-vous que le stage est un outil important ? La distribution des réponses est comme suit 7/7 des enseignants ont dit que « oui ». Pour les raisons suivantes : 6/7 pour découvrir le métier ; 2/7 pour approfondir les compétences scolaires ; 1/7 pour découvrir le travail en équipe et 1/7 mais le stage n'est pas assez long.

En réponse à la question : Pensez-vous que le stage permet aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles ? La distribution des réponses des enseignants est comme suit 5/7 ça permet d'acquérir des expériences ; 2/7 ça permet de confirmer des compétences ; 1/7 ça permet l'ouverture d'esprit et 1/7 ça dépend du niveau des élèves.

Sur mon observation au cours du stage en entreprise nous avons constaté que les chefs de cuisine n'ont pas confiance dans le stagiaire, la distribution des réponses est comme suit ; 3/7 des enseignants ont dit que c'est parce que c'est un débutant ; 3/7 des enseignants ont dit que c'est à cause du coût des marchandises ; 2/7 des enseignants ont dit que les élèves ont besoin de temps pour obtenir la confiance des chefs de cuisine ; 2/7 des enseignants ont dit que c'est normal parce que le chef ne connaît pas le stagiaire et 1/7 des enseignants ont dit c'est à cause du changement du tuteur.

En réponse à la question : pensez-vous que la durée du stage est suffisante? La distribution des réponses est comme suit ; 4/7 des enseignants ont dit que « oui » ; 3/7 des enseignants ont dit qu'il n'y a pas assez de temps et 2/7 des enseignants ont dit que les stages doivent être en juillet-août.

En réponse à la question : quelles sont les méthodes que les chefs d'entreprise utilisent avec les stagiaires ? La distribution des réponses est comme suit ; 5/7 des enseignants ont dit que le chef explique en démontrant et 2/7 des enseignants ont dit que ça dépend du chef.

Sur mon observation que les élèves ne sont pas capables de transposer leurs savoirs et savoir-faire en entreprise ? La distribution des réponses des enseignants est comme suit ; 4/7 c'est parce que les méthodes sont différentes selon le type d'entreprise ; 4/7 l'entreprise doit jouer son rôle ; 3/7 les élèves n'ont que les bases à l'école et 3/7 les élèves ont besoin de temps pour transposer leurs compétences.

En réponse à la question suivante : comment suivez-vous vos élèves en cours de stage ? La distribution des réponses des enseignants est comme suit ; 7/7 par téléphone au début du stage et sur le terrain à la fin du stage pour l'évaluation finale ; 2/7 on a des documents qui permettent de faire une notation en stage, il y a une partie sur le savoir, une

partie sur le savoir- être et une partie sur le savoir- faire et 1/7 les élèves sont suivis par le corps des enseignants.

En réponse à la question : pensez-vous que les méthodes de suivi des stagiaires sont suffisantes pour évaluer leur travail ? La distribution des réponses des enseignants est comme suit ; 5/7 «oui» ; 1/7 «avis mitigé» et 1/7 «non». Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/7 parce qu'on connaît les élèves et les entreprises ; 1/7 le document comprend le contenu du stage ; 1/7 les enseignants ne doivent pas être trop présents dans l'entreprise et 2/7 sans justification. Sur la réponse « avis mitigé », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/7 parce que dans les restaurants traditionnels, les méthodes sont suffisantes ; dans les restaurants non traditionnels, les méthodes ne sont pas suffisantes. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit ; 1/7 parce qu'il faut définir les objectifs selon le stagiaire ; 1/7 il faudrait vérifier si l'entreprise respecte l'objectif du stage et 1/7 impossibilité d'évaluer ce qui a été appris dans l'entreprise.

En réponse à la question : Qui évalue le travail des élèves au cours du stage, vous ou le tuteur? La distribution des réponses des enseignants est comme suit 3/7 c'est le tuteur seul ; 3/7 c'est le tuteur et l'enseignant ; 3/7 c'est le tuteur, l'enseignant et l'élève.

En réponse à la question : Si vous observez qu'il y a un écart entre le niveau d'un élève dans la classe et son niveau au cours du stage selon l'évaluation du tuteur, pouvez-vous intervenir ou pas ? La distribution des réponses des enseignants est comme suit 6/7 on essaie de comprendre quel est le problème ; 1/7 on intervient et on négocie les résultats et 1/7 c'est impossible d'intervenir et de négocier les résultats.

En ce qui concerne les élèves, en réponse à la question suivante : Pensez-vous que le stage est un outil très intéressant ? La distribution des réponses des élèves est comme suit 58/60 «oui» ; 1/60 «non» et 1/60 «ne savent pas». Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 43/58 parce que ça nous permet de découvrir le métier ; 23/58 parce que ça nous donne de nouvelles compétences et méthodes de travail ; 6/58 parce que ça nous permet de voir la différence entre le milieu scolaire et le milieu d'entreprise ; 6/58 parce que ça confirme notre choix ; 3/58 parce qu'on travaille plus en autonomie ; 3/58 parce qu'au lycée la pratique n'est pas suffisante ; 2/58 parce que ça nous permet de mettre en pratique nos connaissances et 1/58 parce que le stage est obligatoire pour avoir le diplôme. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 1/1 parce que c'est nul.

En réponse à la question : comment avez-vous été suivi par vos tuteurs ? La distribution des réponses est comme suit 48/60 des élèves ont dit que c'est bien ; 6/60 des

élèves ont dit qu'ils étaient seuls ; 2/60 des élèves ont dit qu'ils ne savent pas ; 1/60 des élèves ont dit que le chef était très dur avec eux ; 1/60 des élèves ont dit que ce n'est pas bien parce qu'ils ne l'ont pas vu au cours du stage et 2/60 des élèves sont sans réponse. Sur la réponse « c'est bien », la distribution des argumentations est comme suit 45/48 parce qu'il fait une démonstration en m'expliquant, puis il m'observe dans la réalisation de mon action ; 2/48 parce qu'il m'a appris des nouvelles choses et 1/48 sans justification.

Sur mon observation : les chefs n'ont pas confiance dans le stagiaire. La distribution des réponses est comme suit 33/60 des élèves ont dit que c'est parce qu'on est débutant sans expérience ; 9/60 des élèves ont dit que c'est parce que le chef ne connaît pas les connaissances du stagiaire ; 5/60 des élèves ont dit que c'est parce que les chefs ont peur que le stagiaire fasse mal ; 5/60 des élèves ont dit qu'ils n'ont pas ce problème ; 3/60 des élèves ont dit que c'est parce que certains stagiaires ont plus de compétences que d'autres ; 3/60 des élèves ont dit que ça dépend du chef ; 2/60 des élèves ont dit que ça dépend de la tâche si elle est compliquée ou pas ; 2/60 des élèves ont dit qu'ils ne savent pas ; 2/60 des élèves ont dit que c'est parce que le stagiaire ne connaît pas la méthode du chef dans l'entreprise.

En réponse à la question suivante : Qu'avez-vous fait au cours du stage ? La distribution des réponses est comme suit 24/60 des élèves ont dit qu'au début ils font des activités de base ensuite des activités plus compliquées ; 11/60 des élèves ont dit qu'ils coupent les marchandises ; 11/60 des élèves ont dit qu'ils font toutes les activités de base ; 6/60 des élèves ont dit qu'ils ne font que débarrasser, servir et mettre en place ; 5/60 des élèves ont dit qu'ils préparent les plats ; 4/60 des élèves ont dit qu'ils font la vaisselle ; 3/60 des élèves ont dit qu'ils réalisent les tâches complètes et 1/60 des élèves sont sans réponse.

3.8. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la deuxième hypothèse

Selon la démarche pédagogique de l'enseignant et du tuteur en situation d'apprentissage, nous observons que cet apprentissage ne comprend pas une situation problème parce que cette démarche est fondée essentiellement d'une part sur l'action, la gestion et la réflexion d'enseignant et d'autre part sur la répétition par les élèves. La majorité absolue des élèves BEP1 n'arrivent pas à acquérir les savoir-être indépendamment de l'action si elle a été déjà réalisée ou pas. En revanche, la totalité des élèves BEP2, BAC1, BAC2 arrivent à acquérir les savoir-être peu importe que l'action a été déjà réalisée ou pas parce que les enseignants et les tuteurs sont très rigoureux sur les règles d'hygiène et le comportement des élèves. Bien qu'il existe une différence entre le niveau des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) concernant l'item «savoir», indépendamment de l'action si elle a été déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves BEP1 n'arrivent pas à acquérir le savoir que l'action soit déjà réalisée ou pas. Par contre, nous avons observé que la totalité des élèves (BEP2, BAC1, BAC2) n'acquièrent pas le savoir si l'action n'a pas déjà été réalisée et la majorité des élèves (BEP2, BAC1) et la totalité des élèves (BAC2) ont acquis le savoir si l'action a été déjà réalisée. Malgré la différence entre le niveau des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) concernant l'item «savoir-faire», peu importe que l'action a été déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves BEP1, BEP2, BAC1, BAC2, n'ont pas acquis les «savoir-faire» si l'action n'a pas été réalisée avant et la totalité de BEP1 et la majorité des élèves BEP2 et BAC2 n'ont pas acquis les « savoir-faire » même si l'action a été déjà réalisée. Par contre, la majorité des BAC1 ont acquis les « savoir-faire » selon que l'action a été déjà réalisée. Bien qu'il existe une différence entre le niveau des élèves concernant l'item « autonomie », indépendamment de l'action déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) n'étaient pas autonomes quand ils étaient en train de réaliser une action jamais faite avant et la totalité des élèves BEP1 et la majorité des BEP2, BAC1, BAC2 n'étaient pas autonomes quand ils étaient en train de réaliser une action faite avant. Nous avons observé que la totalité des élèves n'ont pas pris l'initiative personnelle quand ils étaient en face d'une difficulté peu importe que l'action a été déjà réalisée ou pas. Bien qu'il existe une différence entre le niveau des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) concernant l'item « raisonnement pourquoi », indépendamment de l'action déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves (BEP1, BEP2, BAC1) et la majorité des (BAC2) sont incapables de justifier la

démarche de leur action professionnelle quand ils étaient en train de réaliser une action jamais faite avant. Nous avons observé aussi par rapport à une action faite avant que la totalité des élèves (BEP1) et la majorité de (BEP2, BAC2) ne sont pas capables de justifier la démarche de leur action professionnelle. Par contre, en majorité les BAC2 arrivent à justifier la démarche de leur action professionnelle. Bien qu'il existe une différence entre le niveau des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) concernant l'item « explication comment », indépendamment de l'action déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves (BEP1, BEP2, BAC1,) et la majorité des (BAC2) sont incapables d'expliquer la démarche de leur action professionnelle quand ils étaient en train de réaliser une action jamais faite avant, nous avons observé aussi par rapport à une action faite avant que la totalité des élèves (BEP1) et la majorité des (BEP2, BAC2) ne sont pas capables d'expliquer la démarche de leur action professionnelle. Par contre, la majorité de (BAC2) arrivent à expliquer la démarche de leur action professionnelle. Bien qu'il existe une différence entre le niveau des élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) concernant l'item « rapidité » indépendamment de l'action déjà réalisée ou pas, nous avons observé que la totalité des élèves (BEP1, BEP2, BAC1,) et la majorité des (BAC2) ne sont pas assez rapides parce qu'ils ont doublé le temps qu'il a fallu à l'enseignant pour accomplir l'action quand ils étaient en train de réaliser une action jamais faite avant. Nous avons observé aussi par rapport à une action faite avant que la totalité des élèves (BEP1) et la majorité des (BEP2, BAC2) ne sont pas assez rapides parce qu'ils ont doublé le temps qu'il a fallu à l'enseignant pour accomplir une action. Par contre en majorité les BAC2 sont plus rapides que les autres parce qu'ils n'ont eu besoin d'ajouter que trois-quarts du temps par rapport à l'enseignant pour accomplir l'action déjà faite avant. Nous avons observé que la totalité des élèves (BEP1, BEP2, BAC1) et la majorité des (BAC2) n'arrivent pas à réaliser l'action malgré les conseils de leur enseignant et la fiche technique indépendamment de l'action déjà réalisée ou pas. Nous avons observé que tous les élèves (BEP1, BEP2, BAC1, BAC2) sont très attachés à leur enseignant parce que quand ils ont des difficultés ou qu'ils ont besoin de conseils ou d'informations, ils demandent son aide directement. Nous devons indiquer ici que l'échange entre les élèves et leur enseignant est favorable mais cela a un impact négatif sur les échanges des élèves puisqu'ils n'échangent pas d'information entre eux. Selon notre stage, dans une seule entreprise avec un seul stagiaire et l'entretien avec les élèves et leurs enseignants, nous avons observé qu'en totalité les élèves sont incapables de transférer leurs compétences scolaires dans une nouvelle situation de travail. La totalité des enseignants et des élèves ont dit que cette démarche pédagogique permet aux élèves d'acquérir les compétences dont ils auront besoin en début de

carrière. La totalité des enseignants et des élèves étaient d'accords avec notre observation que cette démarche pédagogique est fondée essentiellement sur l'action cognitive et manuelle de l'enseignant et sur la répétition manuelle de l'action par élève. La totalité des enseignants et des élèves ont confirmé notre observation puisqu'ils ont affirmé que les élèves ne sont pas capables de travailler sans la fiche technique. Les élèves sont très attachés à leurs enseignants surtout quand ils sont en face de difficultés, ce qui veut dire qu'ils manquent d'autonomie et d'initiative. La totalité des enseignants ont confirmé notre observation car tous utilisent la même démarche. La totalité des enseignants n'arrivent pas à distinguer ou définir la différence entre le concept de qualification et de compétence.

La majorité des enseignants et des élèves ont vu que le programme scolaire n'est pas très chargé. La majorité des enseignants et des élèves ont répondu que les matières générales sont du domaine de la culture. La majorité des élèves et des enseignants ont vu qu'il y a beaucoup d'heures de matières générales par rapport aux TP. La majorité des enseignants ont vu qu'il n'y a pas assez de pratique en TP parce que cela coûte cher par rapport aux matières générales. La majorité des enseignants ont confirmé notre observation sur le fait qu'ils mettent à disposition des élèves les marchandises européennes avant que les élèves ne maîtrisent les marchandises françaises parce que selon les enseignants ceci est noté dans le référentiel scolaire et que la France fait partie de la communauté européenne. Il nous semble qu'il n'y a pas homogénéité entre les matières générales et les TP parce qu'il n'y a pas assez de TP par rapport aux matières générales bien que dans la formation professionnelle, nous devons mettre l'accent plus sur les pratiques que sur la théorie.

Nous pouvons donc dire suite à l'entretien avec les enseignants et les élèves, et l'observation sur le terrain que pour l'examen : il ne permet pas de voir les compétences des élèves parce que c'est ponctuel. Le paradoxe que nous avons observé au cours des TP et de l'examen est que la réalisation de l'action au cours des TP est fondée essentiellement d'une part sur l'action, la gestion et la réflexion de l'enseignant et du tuteur et d'autre part sur la répétition manuelle de l'action par les élèves. Par contre, au cours de l'examen, la réalisation de l'action est fondée essentiellement sur l'action, la gestion, la réflexion de l'élève tout seul. La majorité des enseignants ont dit qu'ils évaluent seulement les compétences individuelles et non pas l'ensemble des compétences individuelles et collectives. Nous avons observé suite à l'entretien avec les enseignants qu'il existe une ambiguïté dans leur méthode d'évaluation.

Nous avons observé que la majorité absolue du public de cette recherche « restaurateurs, enseignants, élèves » considèrent que le stage est un outil très important au cours de la formation initiale. Nous avons observé que les objectifs du stage selon les

opinions de notre public est de découvrir le monde des métiers ; Favoriser l'insertion professionnelle ; Acquérir des compétences pratiques. Par ailleurs, nous avons observé que la majorité des restaurateurs considèrent que la durée du stage n'est pas suffisante au cours de la formation initiale alors que la majorité des enseignants et des élèves pensent que la durée du stage au cours de la formation initiale est suffisante. Nous avons également constaté au cours de notre observation dans une entreprise. L'absence de confiance du restaurateur dans le stagiaire. L'incapacité du stagiaire à transférer les compétences scolaires dans une situation de travail. Le décalage entre les compétences scolaires et les attentes de l'entreprise.

Nous avons aussi noté que : les tâches essentielles du stagiaire se limitent majoritairement aux activités des bases ce qui réduit d'autant le champ de découverte et d'approfondissement des autres activités. Le plus important pour les restaurateurs ne sont pas les compétences des stagiaires mais leur motivation. La méthode de suivi du stagiaire par le tuteur académique qui n'est pas toujours un spécialiste des technologies culinaires s'effectue par téléphone et/ou par visite sur le terrain. L'évaluation au cours du stage est réalisée par le tuteur professionnel et dans certains cas en partenariat avec le tuteur académique.

4. La question de l'orientation scolaire, de la motivation des apprenants et de l'insertion professionnelle dans le domaine de la restauration

L'exploration de cette dimension de la l'orientation scolaire, des la motivation des apprenants et de l'insertion professionnelle est guidée par la troisième question centrale que nous avons ainsi formulée : *Quelle place et quel rôle tient l'orientation scolaire dans la motivation des apprenants et le processus d'insertion professionnelle dans le domaine de la restauration ?* Pour pouvoir répondre à celle-ci, nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès des élèves et une enquête par entretien auprès des élèves et des enseignants comme nous l'avons déjà explicité, cette question est déclinée en deux questions élémentaires que nous allons abordées dans ce chapitre.

Nous rappelons les questions soumises aux élèves qui sont les suivantes :

TABLEAU 67–*Intégration de la filière de formation*

V10	Pourquoi avez-vous intégré cette filière de formation ?
	V10 A Le conseil de classe vous a orienté vers cette filière de formation
	V10 B Vos parents vous ont orienté vers cette filière de formation
	V10 C C'est votre souhait personnel
	V10 D En raison de vos résultats scolaires
	V10 E Vous n'aviez pas d'autres possibilités

TABLEAU68 – (suite) *Intégration de la filière de formation*

V11	Avez- vous choisi ce type de formation pour : 1- choisir seulement obtenir un diplôme ; 2- choisir seulement obtenir un emploi; 3- choisir les deux (diplôme emplois)
V12	Pensez- vous que le système d'orientation scolaire au collège est efficace : 1-Tout à fait d'accord; 2- plutôt d'accord ; 3-plutôt pas d'accord ; 4-pas du tout d'accord ;
V13	Avez- vous rencontré un conseiller d'orientation ? 1-Jamais ; 2- rarement ; 3- parfois ; 4- fréquemment ;
V14	Pensez-vous que le rôle du conseiller d'orientation est plus important que le conseil de classe : 1- Tout à fait d'accord ; 2- plutôt d'accord ; 3- plutôt pas d'accord ; 4-pas du tout d'accord ;
V15	Pensez- vous que le conseil de classe doit orienter l'élève selon ? Ses résultats scolaires Son souhait personnel Selon les besoins des métiers dans le marché du travail
V16	Pensez- vous que cette filière de formation correspond à vos compétences ? 1-Tout à fait d'accord; 2- plutôt d'accord ; 3-plutôt pas d'accord ; 4-pas du tout d'accord ;
V17	Désirez-vous changer de filière de formation ? 1- oui ; 2- non ;
V18	Voulez-vous à la fin de cette formation travailler dans ce domaine professionnel ? 1- oui ; 2- non ;
V19	Voulez-vous poursuivre toute votre vie active dans ce domaine professionnel ? 1- oui ; 2- non ;

TABLEAU 69 – Tableau des variables questions portant sur l'orientation scolaire professionnelle

V11			V12		
Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V11_obtenir un diplôme et un emploi	63	60,58	V12_1_tout a fait d'accord	6	5,77
V11_obtenir un diplôme	28	26,92	V12_2_plutôt d'accord	41	39,42
V11_obtenir un emploi	12	11,54	V12_3_plutôt pas d'accord	27	25,96
V11_NR	1	0,96	V12_4_pas du tout d'accord	28	26,92
Ensemble	104	100,00	V12_NR	2	1,92
			Ensemble	104	100,00
V13			V14		
Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V13_1_jamais	25	24,04	V14_1_tout a fait d'accord	17	16,35
V13_2_rarement	41	39,42	V14_2_plutôt d'accord	29	27,88
V13_3_parfois	29	27,88	V14_3_plutôt pas d'accord	26	25,00
V13_4_fréquemment	8	7,69	V14_4_pas du tout d'accord	25	24,04
V13_NR	1	0,96	V14_NR	7	6,73
Ensemble	104	100,00	Ensemble	104	100,00
V15A			V15B		
Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V15A_non	52	50,00	V15B_non	12	11,54
V15A_oui	52	50,00	V15B_oui	92	88,46
Ensemble	104	100,00	Ensemble	104	100,00
V15C			V16		
Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V15C_non	96	92,31	V16_1_tout a fait d'accord	43	41,35
V15C_oui	8	7,69	V16_2_plutôt d'accord	48	46,15
Ensemble	104	100,00	V16_3_plutôt pas d'accord	3	2,88
			V16_4_pas du tout d'accord	5	4,81
			V16_NR	5	4,81
			Ensemble	104	100,00
V17			V18		
Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages	Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V17_non	81	77,88	V18_non	31	29,81
V17_oui	19	18,27	V18_oui	68	65,38
V17_NR	4	3,85	V18_NR	5	4,81
Ensemble	104	100,00	Ensemble	104	100,00

V19

Libellés des modalités	Effectifs	Pourcentages
V19_non	34	32,69
V19_oui	53	50,96
V19_NR	17	16,35
Ensemble	104	100,00

Nous présentons ci-dessus les tableaux de description des variables V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19 concernant la question portant sur l'orientation scolaire professionnelle, la motivation, l'insertion professionnelle.

4.1. Première question élémentaire relative aux facteurs identifiables pouvant avoir un impact sur le choix des élèves

Quels sont les facteurs identifiables pouvant avoir un impact sur le choix des élèves pour intégrer ce type de formation ? Nous avons pour cela cherché à voir si parmi les variables signalétiques (V2, V5, V6A, V6B, V7A, V7B, V8A, V8B, V9) informant sur le contexte socioprofessionnel et l'environnement socioculturel, nous trouvions des pistes qui nous permettraient d'identifier des facteurs jouant un rôle dans le choix des élèves pour intégrer cette formation professionnelle hôtellerie-restauration. Au vu des résultats issus du traitement des croisements de la variable V10 relative à l'intégration dans la filière avec ces variables précédentes, il ressort que seules les liaisons entre V6A et V10D, V8B et V10E sont significatives au seuil de risque 0.05.

TABLEAU 70–Valeurs empiriques et théoriques des χ^2 au seuil $\alpha=0.05$ pour les croisements entre le vecteur-variable V10 et les variables V2 =élève, V5, V6AB, V7AB, V8AB, V9.

		KHI2 calculé	DDL	KHI2 critique			KHI2 calculé	DDL	KHI2 critique
V2	V10A	2.66	2	5.99	V5	V10A	5.38	6	12.59
	V10B	2.66	2	5.99		V10B	7.65	6	12.59
	V10C	0.78	2	5.99		V10C	7.22	6	12.59
	V10D	0.22	2	5.99		V10D	6.57	6	12.59
	V10E	0.48	2	5.99		V10E	4.45	6	12.59
V6A	V10A	15.48	14	23.68	V6B	V10A	15.66	14	23.68
	V10B	13.72	14	23.68		V10B	10.68	14	23.68
	V10C	11.01	14	23.68		V10C	12.82	14	23.68
	V10D	26.08	14	23.68		V10D	12.74	14	23.68
	V10E	15.63	14	23.68		V10E	19.66	14	23.68
V7A	V10A	9.24	12	21,02	V7B	V10A	9.34	12	21,02
	V10B	4.02	12	21,02		V10B	9.34	12	21,02
	V10C	9.40	12	21,02		V10C	11.52	12	21,02
	V10D	13.05	12	21,02		V10D	8.92	12	21,02
	V10E	7.01	12	21,02		V10E	7.89	12	21,02
V8A	V10A	9.27	16	26.29	V8B	V10A	11.57	16	26.29
	V10B	3.21	16	26.29		V10B	9.58	16	26.29
	V10C	4.63	16	26.29		V10C	6.68	16	26.29
	V10D	3.94	16	26.29		V10D	12.58	16	26.29
	V10E	6.81	16	26.29		V10E	22.93	16	26.29
V9	V10A	1.99	6	12.59					
	V10B	4.53	6	12.59					
	V10C	6.13	6	12.59					
	V10D	4.39	6	12.59					
	V10E	1.68	6	12.59					

Il nous paraît donc que les facteurs individuels d'ordre socio-économiques n'ont pas d'impact sur le choix des élèves. Nous devons néanmoins comprendre pourquoi les élèves intègrent ce type de formation ; ce qui nous amène à poser la question suivante :

- Pourquoi avez-vous intégré cette filière de formation ?

La raison d'intégration cette filière de formation

- Le conseil de classe vous a orienté vers cette filière de formation
- Vos parents vous ont orienté vers cette filière de formation.
- C'est votre souhait personnel
- En raison de vos résultats scolaires
- Vous n'avez pas d'autres possibilités

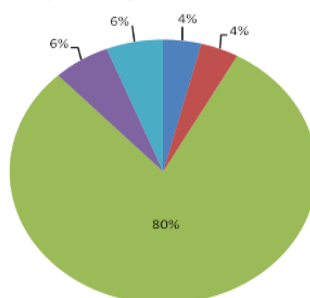


FIGURE 43–en % Le choix de la formation

Nous avons observé, comme le montre la figure ci-dessus, que 80 % des élèves ont répondu qu'ils ont intégré cette filière de formation parce que c'est leur souhait personnel. Par ailleurs, ce choix est indépendant des facteurs sexe, diplôme des parents, salaire des parents, profession des parents et lieu d'habitation. Néanmoins, le système d'orientation scolaire est-il efficace et prend-il en compte le souhait des élèves ? Cela nous amène à nous interroger sur l'efficacité et les critères du système d'orientation en posant la question suivante.

4.2. Deuxième question élémentaire relative aux critères identifiables pour orienter les élèves vers cette voie professionnelle

Quels sont les critères identifiables qui semblent retenus pour orienter les élèves vers cette voie professionnelle ?

V12 : Pensez-vous que le système d'orientation scolaire au collège est efficace ?

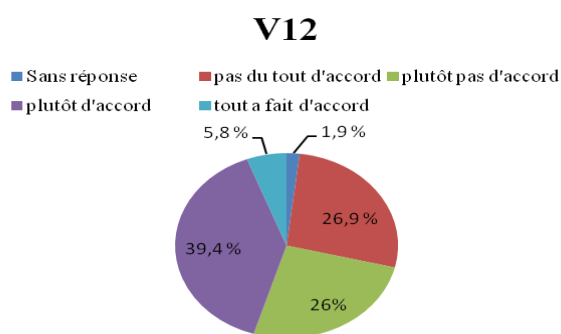


FIGURE 44—en % L'efficacité du système d'orientation

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 45,2 % des élèves « d'accord », (5,8 % tout à fait d'accord + 39,4 % plutôt d'accord), 52,9 % des élèves « pas d'accord », (26,9 % pas du tout d'accord + 26 % plutôt pas d'accord). Il apparaît que la réponse des élèves est supérieure de 50 % en faveur de la réponse « pas d'accord ». Il nous semble suite à ces résultats que le processus du système d'orientation actuel ne répond pas de manière satisfaisante aux difficultés et aux besoins des élèves au moment de choisir leur formation. Cela nous conduit à nous interroger sur les principes de base de l'orientation et le rôle des acteurs de l'orientation scolaire.

V15 : Pensez-vous que le conseil de classe doit orienter l'élève selon les résultats scolaires, le souhait personnel ou les besoins des métiers ?

Les principes de base de l'orientation scolaire



FIGURE 45—en % *Les principes de base de l'orientation scolaire*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 34 % des élèves ont répondu que le conseil de classe doit orienter les élèves selon leurs résultats scolaires, 61 % des élèves ont répondu que le conseil de classe doit orienter les élèves selon leur souhait personnel, 5 % des élèves ont répondu que le conseil de classe doit orienter les élèves selon les besoins des métiers du marché du travail. Cela montre que le critère du souhait personnel est important pour les élèves ce qui peut poser un problème aux acteurs de l'orientation scolaire lorsqu'il existe un conflit entre le souhait des élèves, leurs résultats scolaires et leurs compétences professionnelles. Cet aspect a été présenté lors de l'entretien avec les élèves et leurs enseignants.

Les résultats d'entretien avec les élèves concernant les principes de base de l'orientation scolaire.

Pensez-vous que le conseiller de la classe doit vous orienter selon vos résultats scolaires, vos compétences personnelles, votre souhait personnel ? La distribution des réponses est comme suit 20/60 des élèves ont répondu «selon les résultats scolaires», 22/60 des élèves ont répondu «selon les compétences personnelles», 30/60 des élèves ont répondu «selon le souhait personnel», 10/60 des élèves ont répondu selon les trois critères ci-dessus, 2/60 des élèves ont répondu qu'ils ne savent pas. Concernant le critère «selon les résultats scolaires», la distribution des argumentations est comme suit 7/20 parce que l'orientation se base sur les résultats scolaires, 13/20 sans justification. Concernant le critère «selon les compétences personnelles», la distribution des argumentations est comme suit 4/22 parce que l'orientation ne se base que sur les résultats scolaires, 2 /22 parce que les résultats scolaires ça n'a rien à voir avec la cuisine, 1/22 grâce au stage on peut voir les compétences, 1/22 l'orientation doit se baser sur les résultats et les compétences personnelles, 14/22 sans

justification. Concernant le critère «selon le souhait personnel», la distribution des argumentations est comme suit 8/30 parce que l'orientation scolaire se base sur les résultats scolaires, 8/30 parce que l'orientation doit s'appuyer sur la motivation, 3/30 parce que les résultats scolaires ne reflètent pas les compétences personnelles, 11/30 sans justification. Concernant l'association des trois critères, la distribution des argumentations est comme suit 6/10 parce que l'orientation ne doit pas prendre en compte que les résultats scolaires, 40/10 sans justification. Nous observons que les élèves mettent toujours l'accent sur le souhait personnel indépendamment des autres facteurs. Or, les enseignants estiment que le facteur essentiel de l'orientation scolaire professionnelle repose actuellement sur les résultats scolaires comme le montrent leurs réponses ci-dessous :

Les résultats des entretiens avec les enseignants concernant l'orientation scolaire

Pensez-vous que les responsables de l'orientation scolaire orientent les élèves qui ont des résultats plutôt faibles dans les filières professionnelles ? Si oui pourquoi ? Si non pour quoi ? La distribution des réponses est comme suit 7/7 des enseignants ont dit que « oui ». La distribution des argumentations est comme suit 7/7 parce qu'on met les élèves qui ont des difficultés scolaires dans la voie professionnelle, 3/7 parce qu'on ne prend pas en compte la motivation des élèves, 3/7 parce qu'on a une image négative concernant la voie professionnelle. Ces réponses montrent la perception différente de l'orientation entre les élèves et les enseignants en fonction de la filière choisie.

L'interaction entre l'orientation scolaire et la nature de la filière professionnelle.

Pensez-vous que la filière «hôtellerie et restauration» repose sur le travail manuel plutôt que sur le travail mental ? Est-ce pour cette raison qu'on oriente les élèves qui ont des résultats faibles dans cette filière ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? La distribution des réponses est comme suit, 7/7 des enseignants ont dit que « non » ; la distribution des argumentations est comme suit, 7/7 parce que cette filière repose sur les deux composantes manuelles et mentales, 5/7 parce que le travail intellectuel est essentiel, 1/7 parce que les conseillers d'orientation ne connaissent pas le métier.

Il nous semble suite à ces résultats que les enseignants sont confrontés à certaines difficultés. C'est en particulier la situation des élèves qui ne sont pas motivés et qui n'ont pas le niveau scolaire, ce qui peut expliquer le décrochage et l'échec scolaire dans la voie professionnelle. Néanmoins, les résultats des questions suivantes montrent que l'enseignant met aussi l'accent sur le souhait des élèves.

A votre avis, l'orientation scolaire doit être fondée sur quelles bases ? La distribution des réponses est comme suit, 6/7 des enseignants ont dit sur la motivation, 6/7 parce que la

motivation c'est la condition de réussite et 1/7 des enseignants ont dit sur la motivation et les résultats et 1/7 parce que la motivation sans niveau intellectuel ce n'est pas suffisant.

En répondant à la question : en France, l'orientation scolaire ne repose-t-elle que sur les résultats scolaires ? 7/7 des enseignants ont répondu « oui » parce qu'il n'y a pas de pratique au collège. A l'issue de ces résultats, il nous semble qu'il est très difficile de trouver un équilibre entre les souhaits des élèves, leurs résultats scolaires et les attentes des enseignants pour qui la motivation est la condition la plus importante pour réussir son apprentissage. Cela signifie qu'il faudrait aussi prendre en compte les compétences demandées par les métiers pour orienter les élèves, ce qui nous amène à leur poser la question suivante.

Pensez-vous que cette filière de formation correspond à vos compétences ?

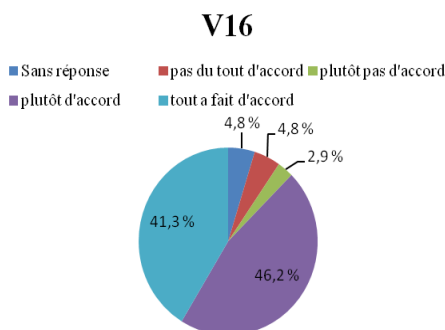


FIGURE 46—en % *La correspondance entre les compétences des élèves et la filière de la formation*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 87,5 % des élèves (41,3 % tout a fait d'accord + 46,2 % plutôt d'accord) ont dit que cette filière de formation correspond à leurs compétences, 7,7% des élèves ont dit que cette filière de formation ne correspond pas à leurs compétences. Or, d'après les réponses obtenues, les élèves ont intégré la formation selon leur souhait personnel et les enseignants estiment que l'orientation est basée essentiellement sur les résultats scolaires, ceci conduit à se poser la question suivante :

Les résultats scolaires reflètent-ils les compétences des élèves ?

Suite à l'entretien avec les élèves, nous avons observé que :

En répondant à la question suivante : au collège les résultats des élèves reflètent-ils les compétences des élèves ? La distribution des réponses est comme suit, 45/60 des élèves ont dit que « non », 6/60 des élèves sont sans réponse, 4/7 des élèves ont un avis mitigé «oui » et « non», 3/60 des élèves ont dit que « oui ». Il nous semble qu'il en résulte les paradoxes suivants: les élèves disent qu'ils ont intégré ce type de formation car c'est leur souhait personnel et qu'il y a une adéquation entre cette formation et leurs compétences. Par

contre, les enseignants ont dit que l'orientation est basée sur les résultats scolaires qui ne reflètent pas les compétences des élèves. Cela nous conduit à nous interroger sur les moyens de mesure des compétences des élèves au collège.

Au collège, pouvons-nous mesurer les compétences des élèves ? D'après les réponses des élèves, nous avons observé que la distribution des réponses est comme suit, 45/60 des élèves ont dit que « non », 7/60 des élèves ont dit que « oui », 8/60 des élèves sont sans réponse. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit, 1/45 parce qu'on n'a pas de pratiques, 44/45 sans justification ; sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit, 4/7 des élèves ont dit que c'est grâce au stage de découverte et 3/7 sans justification. Il apparaît suite à ces résultats que de nombreux facteurs et éléments ont un impact sur la décision d'orientation scolaire et que le processus de la pratique d'orientation scolaire est complexe. C'est ce que nous montrons avec les résultats issus du questionnaire et des entretiens avec les élèves :

Au collège, avez-vous suivi le stage « découverte » ? La distribution des réponses est comme suit 55/60 des élèves ont dit que « oui », 5/60 des élèves ont dit que « non ». Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit, 2/5 le stage de découverte ne m'intéressait pas, 2/5 le collège ne proposait pas le stage, 1/5 sans justification.

Avez-vous fait le stage dans la restauration ? La distribution des réponses est comme suit 35/60 des élèves ont dit que « oui », 23/60 des élèves ont dit que « non » et 2/60 des élèves sont sans réponse. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 29/35 parce que c'est mon choix et mon souhait personnel, 4/35 parce que ma famille est dans la restauration, 3/35 pour découvrir le métier, 2/35 pour confirmer mon choix, 2/35 parce que je ne sais pas quoi faire, 2/35 parce que j'aime le travail manuel, 1/35 parce que le lycée est proche, 1/35 parce que j'aime les métiers de contact. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 8/23 parce que je ne voulais pas être cuisinier, 4/23 parce que je n'ai pas trouvé un stage dans la restauration, 2/23 parce que ça ne m'intéresse pas au début, 2/23 pour découvrir une autre voie que la restauration et 7/23 sans justification.

Pensez-vous que le stage de découverte vous a aidé pour choisir votre formation professionnelle ? La distribution des réponses est comme suit 36/60 des élèves ont dit que « oui », 16/60 des élèves ont dit que « non » 6/60 des élèves sont sans réponse et 2/2 des élèves ont un avis mitigé. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 36/36 parce que ça confirme mon choix et mon souhait personnel, 9/36 parce que ça me permet de découvrir la réalité des métiers, 3/36 parce que je n'ai pas eu d'autres choix.

et 1/36 parce que je n'aime pas le travail de bureau. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 6/16 parce que je n'ai pas fait mon stage dans la filière restauration, 4/16 parce que mon choix pour la cuisine était déjà fait et 6/16 sans justification. Sur la réponse « avis mitigé », la distribution des argumentations est comme suit 2/2 parce que je n'ai pas une idée précise. Ce qui attire notre attention dans ces résultats, c'est la proportion des élèves qui n'ont pas suivi le stage dans la filière «hôtellerie-restauration». Ceci limite leur capacité à choisir la formation qui correspond à leur souhait et à la fois à leurs compétences. De plus, cela complique le rôle des acteurs de l'orientation et cela aura peut-être un impact négatif sur la décision d'orientation scolaire professionnelle. Face à ces résultats, la question suivante se pose :

Quel est alors le rôle des acteurs de l'orientation pour choisir le stage de découverte ?

Nous présentons ci-après les résultats issus du questionnaire et des entretiens :

Avez- vous rencontré un conseiller d'orientation ?

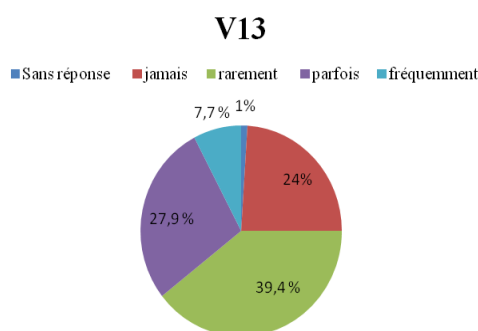


FIGURE 47—en % La rencontre d'un conseiller d'orientation

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 24 % des élèves n'ont jamais rencontré le conseiller d'orientation, 39,4 % des élèves ont rarement rencontré le conseiller d'orientation, 27,9 % des élèves ont parfois rencontré le conseiller d'orientation et 7,7 % des élèves ont rencontré fréquemment le conseiller d'orientation. Ces résultats nous donnent une tentative de réponse de la part des élèves quant à l'inefficacité du système d'orientation scolaire au collège. Cela nous amène aussi à considérer le rôle du conseil de classe en comparaison avec le rôle du conseiller d'orientation en posant aux élèves la question suivante :

Pensez-vous que le rôle du conseiller d'orientation est plus important que celui du conseil de classe ?

V14

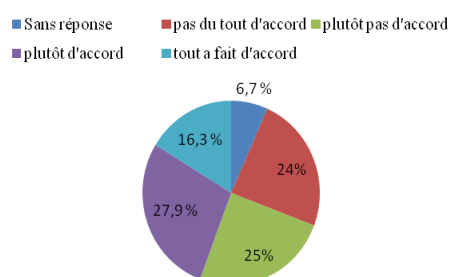


FIGURE 48—en % *L'importance du rôle du conseiller d'orientation et du conseil de classe*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 44,2 % des élèves «16,3 % tout à fait d'accord + 27,9 % plutôt d'accord» ont répondu que le rôle du conseiller d'orientation est plus important que celui du conseil de classe, 49 % des élèves «25 % plutôt pas d'accord + 24 % pas du tout d'accord» ont répondu que le rôle du conseiller d'orientation n'est pas plus important que celui du conseil de classe. Il apparaît donc que certains élèves rencontrent les acteurs de l'orientation plusieurs fois alors que certains élèves ne les rencontrent jamais. De plus, il existe une ambiguïté concernant le rôle de chaque acteur ce qui nous amène à approfondir aussi ces questions au cours de l'entretien avec les élèves :

Qui vous a orienté pour faire ce stage ?

La décision d'orientation

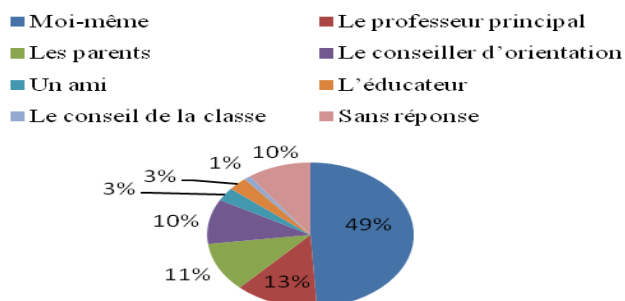


FIGURE 49—en % *La décision d'orientation*

Nous avons observé, comme le montre la figure ci-dessus, que 49 % des élèves se sont orientés par eux – mêmes, 13 % par le professeur principal, 10 % par leurs parents, 10 % par le conseiller d'orientation, 3 % par un ami, 3 % par l'éducateur, 1 % par le conseil de classe et 10 % sans réponse. Suite à ces résultats, nous avons posé la question concernant le conseiller d'orientation au cours de notre entretien.

Au cours de vos études au collège, avez-vous rencontré le conseiller d'orientation fréquemment ?

La rencontre avec le conseiller d'orientation

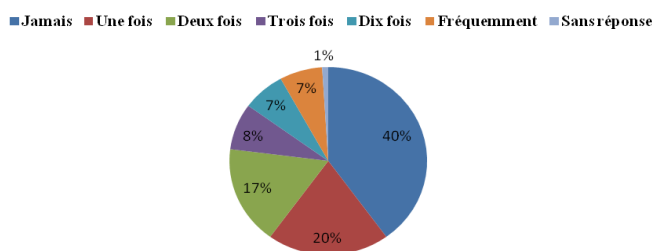


FIGURE 50—en % *La rencontre avec le conseiller d'orientation*

Nous observons, comme la montre la figure ci-dessus, que 59 % des élèves ont rencontré au moins une fois le conseiller d'orientation ce qui est vivement recommandée par les instructions officielles. 14 % des élèves ont rencontré le conseiller d'orientation fréquemment et jusqu'à dix fois alors que 40 % des élèves et malgré la recommandation des instructions officielles ne l'ont jamais rencontré. Ces résultats nous amène à poser des questions concernant le contenu des informations fournies aux élèves par les acteurs de l'orientation :

Pensez-vous que le conseiller d'orientation vous a aidé pour choisir la formation que vous souhaitez suivre ? La distribution des réponses est comme suit, 11/60 des élèves ont dit que « oui », 46/60 des élèves ont dit que « non », 2/60 des élèves ont un avis mitigé «oui » et « non» et 1/60 sans réponse. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit 3/11 parce qu'il m a donné des informations utiles, 2/11 parce qu'il m'a donné la liste des lycées, 2/11 parce qu'il m'a confirmé mon choix d'orientation et 4/11 sans justification. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit, 7/46 parce que j'avais fait mon choix, 6/46 parce qu'il ne donne que la liste des lycées, 4/46 parce qu'il oriente selon les résultats scolaires, 4/46 parce qu'il ne m'a donné aucune information utile, 2/46 parce que il m'a proposé une orientation différente de mon choix et de mon souhait, 1/46 parce qu'il n'aide pas pour trouver un stage et 22/46 sans justification.

Pensez-vous que le conseiller d'orientation vous a donné les renseignements suffisants concernant la formation ? La distribution des réponses est comme suit 13/60 des élèves ont dit que « oui », 39/60 des élèves ont dit que « non », 2/60 des élèves ont un avis mitigé «oui » et « non» et 3/60 des élèves sont sans réponse. Sur la réponse « oui », la distribution des argumentations est comme suit et 4/13 parce qu'il m'a décrit le métier, 2/13 parce qu'il m'a donné la carte des lycées, 2/13 parce qu'il a tenu compte de mes résultats scolaires et 5/13 sans justification. Sur la réponse « non », la distribution des argumentations est comme suit 7/39 parce qu'il ne m'a donné aucune information utile, 2/39 parce que ce n'est pas lui qui m'a orienté et 30/39 parce qu'il oriente selon les résultats. Il nous semble comme suit à la

réponse des élèves que les responsables d'orientation ne fournissent que peu d'informations aux élèves et que la relation élèves-conseiller est perfectible. À l'issue de ces résultats, il nous semble que la réponse des enseignants est homogène alors que les réponses entre les élèves font d'apparaître certains paradoxes. De plus, d'autres paradoxes apparaissent entre les réponses des élèves et celles des enseignants. Ceci conduit donc à la question suivante : Quel est alors l'impact de ces dysfonctionnements sur le décrochage scolaire et l'insertion professionnelle ? Suite au traitement des résultats issus des questionnaires et des entretiens, nous avons observé :

En répondant à la question : Avez- vous choisi ce type de formation pour :

Obtenir un diplôme ? ()

Obtenir un emploi ? ()

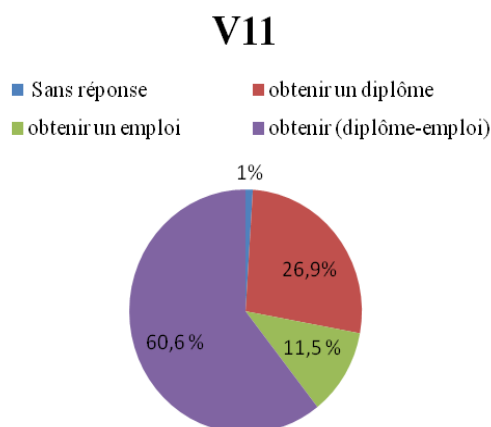


FIGURE 51—en % *Le but du choix de ce type de formation*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 26,9 % des élèves ont répondu qu'ils ont intégré ce type de formation pour obtenir un diplôme, 11,5 % des élèves ont répondu qu'ils ont intégré ce type de formation pour obtenir un emploi, 60,6 % des élèves ont répondu qu'ils ont intégré ce type de formation pour obtenir à la fois « diplôme + emploi ». Ceci nous amène à nous interroger quant à l'impact de l'orientation scolaire sur l'insertion professionnelle en posant la question suivante :

Quelle est la proportion des élèves qui désirent exercer ce métier après l'obtention du diplôme ? Pour répondre à cette interrogation nous avons posé les questions suivantes :

Désirez-vous changer de filière de formation ?

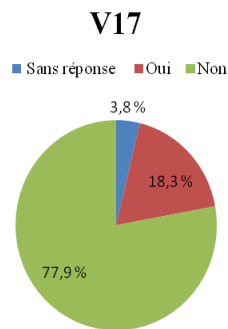


FIGURE 52—en % *Désir de changement de filière de formation*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 18,3 % des élèves désirent changer de filière de formation.

Voulez-vous à la fin de cette formation travailler dans ce domaine professionnel ?

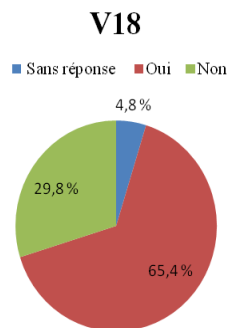


FIGURE 53—en % *Le secteur professionnel envisagé après la formation*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 29,8 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel.

Voulez-vous poursuivre toute votre vie active dans ce domaine professionnel ?

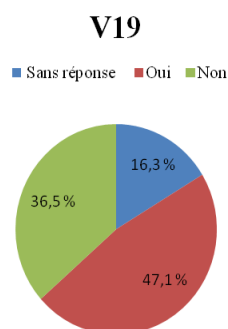


FIGURE 54—en % *La poursuite de carrière dans le domaine professionnel choisi*

Nous observons, comme le montre la figure ci-dessus, que 36,5 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel toute leur vie active, 16,3 % sans réponse pour l'instant et 47,1 % veulent continuer dans ce domaine. Suite à ces résultats, comme le montre les figures 52, 53 et 54, nous constatons que 18,3 % des élèves veulent changer de type de formation, 29,8 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel

après l'obtention du diplôme et 36,5 % des élèves vont travailler quelques années dans ce domaine professionnel pour changer de voie professionnelle plus tard. Ces chiffres nous interrogent sur le système d'orientation scolaire et ses répercussions sur le décrochage des élèves sans oublier les problèmes sociaux qui en résultent comme le chômage et la pénurie de main d'œuvre dans ce domaine. Ces résultats convergent aussi avec les réponses des enseignants à la question suivante :

Est-ce que certains élèves quittent la filière, changent de voie au cours de la formation, si oui, pourquoi ?

100% des enseignants ont répondu que certains élèves quittent la filière, changent de voie au cours de la formation pour les raisons suivantes :

- Ils ne sont pas motivés
- Le métier est difficile
- Ils ont été mal orientés
- Certains ne sont pas doués dans ce secteur

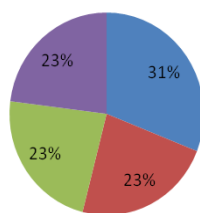


FIGURE 55—en % *Les raisons à l'origine de l'abandon de la filière de formation*

Suite à cette question, il nous paraît que certains élèves ne sont pas motivés, comme le montre la figure ci-dessus, et qu'ils n'ont pas assez d'informations sur la pénibilité du métier. Ceci témoigne de nouveau sur le dysfonctionnement du système d'orientation puisque 23 % des enseignants ont dit que certains élèves ont été mal orientés.

TABLEAU 71 – *Tableau de contingence (V10C, V18 et V19)*

	V18_non	V18_oui	V18_NR	TOTAL		V19_non	V19_oui	V19_NR	TOTAL
V10C_oui	20 23,3%	64 74,4%	2 2,3%	86 100,0%	V10C_oui	21 24,4%	51 59,3%	14 16,3%	86 100,0%
V10C_non	9 60,0%	3 20,0%	3 20,0%	15 100,0%	V10C_non	11 73,3%	2 13,3%	2 13,3%	15 100,0%
V10C_NR	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	3 100,0%	V10C_NR	2 66,7%	0 0,0%	1 33,3%	3 100,0%
TOTAL	31 29,8%	68 65,4%	5 4,8%	104 100,0%	TOTAL	34 32,7%	53 51,0%	17 16,3%	104 100,0%

KHI2 = 21.91 / 4 DEGRES DE LIBERTE / 6 EFFECTIFS
THEORIQUES INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 21.91) = 0.000 / V.TEST = 3.53

KHI2 = 17.92 / 4 DEGRES DE LIBERTE / 5 EFFECTIFS
THEORIQUES INFERIEURS A 5 PROBA (KHI2 > 17.92) = 0.001 / V.TEST = 3.02

Les tableaux ci-dessus montrent que les χ^2 calculés 21,91 et 17,92 sont supérieurs à la valeur théorique 3,87 au seuil de risque de 0,05, nous rejetons donc l'hypothèse nulle pour admettre l'existence d'une relation significative statistiquement entre la variable V10C et les deux variables V18 et V19. Ceci nous permet de dire quand au cœur des représentations déclarées, le souhait des élèves impacte la représentation que les élèves ont de leur insertion professionnelle future.

4.3. Synthèse et discussion des résultats mettant à l'épreuve la troisième hypothèse

Nous pouvons résumer les résultats sur la troisième hypothèse de la façon suivante : les facteurs individuels et socio-économiques n'ont pas d'impact sur le choix des élèves. Le choix des élèves est lié étroitement à leur souhait personnel. Les élèves estiment que l'orientation scolaire doit être basée sur leur souhait personnel peu importe les considérations de « sexe, diplôme des parents, salaire des parents, profession des parents et lieu d'habitation ». Ceci justifie l'absence d'impact significatif de ces facteurs sur la réponse des élèves. Il nous semble suite à ces résultats que le processus du système d'orientation actuel ne répond pas de manière satisfaisante aux difficultés et aux besoins des élèves au moment de choisir leur formation. Les enseignants mettent en avant la nécessité d'une bonne motivation pour réussir son apprentissage. Nous constatons une difficulté réelle à trouver un équilibre entre les souhaits des élèves, leurs résultats scolaires et la motivation attendus par les enseignants sans oublier de prendre en compte les compétences demandées par les métiers pour orienter les élèves. Nous notons une contradiction entre la réponse des élèves et celle des

enseignants puisque les élèves disent qu'ils ont intégré ce type de formation à partir de leurs souhaits personnels et qu'il y a une adéquation entre cette formation et leurs compétences. Par contre, les enseignants disent que l'orientation est basée sur les résultats scolaires qui ne reflètent pas les compétences des élèves. Nous relevons une difficulté à mesurer les compétences personnelles et professionnelles des élèves au collège. Bon nombre des élèves n'ont pas suivi le stage dans la filière «hôtellerie-restauration». Ceci limite leur capacité à choisir la formation qui correspond à la fois à leurs souhaits et à leurs compétences. Il en résulte également une complexité supplémentaire pour les acteurs de l'orientation avec un impact potentiel négatif sur la décision d'orientation scolaire professionnelle. Il nous semble que la majorité des élèves se sont orientés par eux-mêmes et environ 24 % des élèves n'ont jamais rencontré le conseiller d'orientation. Les responsables d'orientation fournissent peu d'informations aux élèves et ils sont perçus négativement par les élèves. Il apparaît aussi que 18,3 % des élèves veulent changer de type de formation, 29,8 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel après l'obtention du diplôme, 36,5 % des élèves vont travailler quelques années dans ce domaine professionnel pour changer de voie professionnelle plus tard et 100 % des enseignants ont vu certains élèves quitter cette filière de formation pour les raisons suivantes, le métier est très difficile, certains élèves ne sont pas motivés, certains élèves ont été mal orientés et certains élèves ne sont pas doués pour ce secteur. Il apparaît aussi que certains élèves ne sont pas motivés, qu'ils n'ont pas assez d'informations sur la pénibilité du métier ce qui montre le dysfonctionnement du système d'orientation puisque 23 % des enseignants ont dit que certains élèves ont été mal orientés.

Conclusion

La recherche que nous avons menée portait sur la relation entre le monde professionnel et le monde de l'éducation concernant l'acquisition des compétences dans la formation professionnelle initiale et plus particulièrement dans la branche hôtellerie-restauration, filière technologie culinaire. Pour tenter d'aborder cette question, il a fallu, à partir de nos lectures, nous intéresser tout d'abord à l'histoire de la formation professionnelle, à la place du secteur de la restauration dans l'économie française, à sa représentativité et au profil de ses salariés. De plus, nous avons dû explorer le processus d'apprentissage au cœur de la formation initiale professionnelle incluant le stage, ce processus étant fondé sur le concept de compétence.

Au cours de notre première partie, nous avons vu que le développement historique de cette relation n'est pas seulement associé à l'évolution économique, industrielle et éducative mais aussi à l'évolution sociale, culturelle et aux grands événements historiques depuis le Moyen Âge. En effet, les industriels et les professionnels ont organisé l'apprentissage dans leurs entreprises pour répondre essentiellement à leur besoin de main-d'œuvre indépendamment des besoins individuels et sociaux. Mais, suite au développement de l'industrie et des théories sociales sur les droits de l'homme et les besoins des sociétés, l'État a mis en place l'apprentissage dans les écoles et les centres d'apprentissage étant donné que les responsables des formations professionnelles n'étaient plus en mesure de gérer seuls un apprentissage en adéquation avec les besoins de la révolution industrielle d'une part et les besoins de l'individu et de la société d'autre part. Or, quelques décennies plus tard, après également une série de développements et de crises économiques, industrielles et sociales, le secteur professionnel a été de nouveau au cœur du débat quant au processus d'apprentissage en raison des difficultés croissantes des institutions pour son financement. C'est pourquoi les responsables des programmes de formation et d'apprentissage ont décidé d'élaborer un partenariat avec le monde professionnel pour contribuer au processus de financement, de planification et de mise en œuvre des programmes d'apprentissage et de formation en particulier dans le domaine professionnel et en tenant compte de la dimension économique, sociale et individuelle.

Cette relation, qui est encore à ce jour l'objet de débats et de controverses, constitue le cadre général de cette recherche à travers l'étude de quelques-uns des facteurs qui ont une

incidence directe ou indirecte sur le processus d'apprentissage professionnel au cours de la formation initiale professionnelle.

Pour réaliser cette recherche, nous avons choisi le secteur hôtellerie-restauration comme champ d'exploration puisque ce secteur souffre d'une pénurie de main d'œuvre alors que les offres d'emploi sont multiples. Nous avons donc montré à la fois qu'au plan national et régional (le Rhône) le poids de ce secteur et son rôle est important au niveau économique mais aussi en termes de capacité à attirer des investisseurs et à créer des emplois. De plus, cette approche du secteur nous a conduits à étudier le profil et l'insertion professionnelle des jeunes cuisiniers à la sortie de leur parcours scolaire en fonction de leur niveau d'études et des diverses opportunités du secteur de la restauration.

Par ailleurs, pour mieux appréhender cette relation, nous avons voulu questionner le rôle de l'apprentissage professionnel en formation initiale. Au cours de nos lectures, nous avons vu que le concept de compétence a remplacé le concept de qualification. Ceci suppose un changement au sein de la démarche d'apprentissage. Le schéma démonstration-application de l'enseignant, unique forme d'apprentissage dans le cadre d'une qualification, est devenu la base de la démarche fondée sur la situation problème. Cette démarche permet de confronter l'élève à un problème qu'il doit analyser et résoudre à partir d'un processus cognitif améliorant ses compétences pratiques. Or, cette distinction n'a pas toujours été clairement établie mais elle a évolué dans le temps parallèlement à l'importance accordée aux compétences au sein des entreprises. Cependant, dans le milieu scolaire, ces deux concepts semblent parfois encore se confondre. Dans le processus d'apprentissage en formation professionnelle, le stage est le lieu du développement de la compétence professionnelle des élèves, c'est pourquoi nous nous sommes intéressés au rôle du stage en tant que lieu du transfert des compétences scolaires dans une réelle situation de travail.

Nous avons également considéré la question de l'orientation scolaire car nous avons constaté lors de notre observation sur le terrain que l'orientation des élèves a un impact non négligeable sur l'acquisition des compétences, le décrochage scolaire, la poursuite des études et les perspectives professionnelles de la vie active.

Afin de pouvoir traiter cette problématique nous avons trouvé un terrain d'observation dans un lycée professionnel durant une année scolaire. Cette période nous a permis de suivre le processus d'apprentissage en vue de l'acquisition des compétences définies dans le référentiel de compétences du MEN. En complément à nos lectures, l'observation exploratoire nous a permis d'élaborer des outils appropriés, pour recueillir des données qui aideront à répondre aux hypothèses de cette recherche à savoir le questionnaire et l'observation directe

au sein de l'établissement scolaire auprès des élèves et des enseignants et auprès des restaurateurs. Nous avons vu qu'il était nécessaire de mener aussi un entretien avec les élèves et les enseignants afin de compléter les informations dont nous avons besoin pour vérifier les hypothèses de cette recherche et pour conforter notre observation.

Suite à l'analyse des données, il ressort que le processus d'apprentissage dans la formation initiale est axé essentiellement sur le concept de «qualification» alors que selon le référentiel officiel le concept de «compétence» doit être à la base de l'apprentissage. Ceci pose des problèmes quant à la poursuite d'études par les élèves et à leur insertion professionnelle à long terme. Ce paradoxe est justifié par les contraintes de temps et d'argent relative à l'établissement et du manque de motivation de certains élèves en raison d'une orientation défailante. Notre but était donc de poser les fondements d'une démarche qui réponde aux objectifs du Ministère de l'Éducation Nationale et du milieu professionnel tout en tenant compte des obstacles inhérents au terrain.

Retour sur les questions et les hypothèses de notre recherche

Les résultats issus de cette recherche montrent qu'il existe une différence significative entre les acteurs «élèves, enseignants, restaurateurs» interrogés sur le terrain concernant «H1» et les questions liées à cette hypothèse. Nous pouvons donc déduire que cette liste de compétences ne répond pas parfaitement aux les attentes du métier.

Nous observons en ce qui concerne «H2» que la démarche actuelle des enseignants est axée sur le concept de qualification plutôt que sur le concept de compétence parce qu'elle ne comprend que l'étape découverte alors que ce dernier concept est en tête de la liste des compétences mises en place par le MEN. De plus, nous remarquons malgré la différence notable entre les élèves «BEP1, BEP2, BAC1, BAC2» que la majorité des élèves témoignent de difficultés sur le terrain quand ils sont en train de réaliser une action déjà faite avant ou pas.

En ce qui concerne «H3», l'impact de la motivation sur l'insertion professionnelle des élèves dans la vie active est remarquable puisque 36,5 % des élèves ne veulent pas travailler dans ce domaine professionnel toute leur vie active et 16,3 % sont sans réponse pour l'instant. Ces résultats nous permettent de confirmer cette hypothèse.

Perspectives futures de recherche

Les résultats obtenus après l'analyse des données mettent en relief la complexité et l'interdépendance de la relation entre le monde éducatif et le monde professionnel en raison d'une série de facteurs professionnel, éducatif, individuel, collectif, matériel et non matériel qui ont des impacts directs ou indirects sur le processus d'apprentissage.

Au regard de ces résultats, il nous semble qu'une série de propositions pourrait contribuer au développement de cette recherche, des processus d'apprentissages afin d'améliorer l'acquisition des compétences des élèves dans le domaine des professions concernées par notre recherche et d'envisager des perspectives concernant l'orientation vers la voie professionnelle.

Nous mettons ces propositions en fonction de l'ordre suivant :

Cette étude, comme d'autres études dans le domaine des sciences de l'éducation, a des limites mais les méthodologies et les outils utilisés «questionnaire, observation, entretien» méritent d'être développés dans des recherches ultérieures.

En fait, l'un des objectifs de cette recherche était de développer une démarche étroitement liée à la réalité du terrain qui pourrait contribuer à améliorer les processus de l'apprentissage selon le concept de compétence au cours de la formation professionnelle. Il nous semble qu'avant de mettre en place cette démarche, il faudrait :

- explorer un échantillon plus large : ajouter aux «élèves, enseignants et restaurateurs» les cadres administratifs des établissements scolaires, les commis et les chefs de partie du secteur de la restauration.
- suivre les stagiaires dans les différents types de restauration.
- travailler avec les parties intéressées «enseignant-restaurateur» pour tout d'abord introduire le paramètre technique dans notre grille d'observation et améliorer les paramètres actuels.
- examiner ou questionner la démarche proposée en collaboration avec les parties intéressés «enseignant-restaurateur» pour mesurer l'efficacité de cette démarche en fonction des contraintes et des difficultés sur le terrain sachant que l'une des difficultés qui empêche le développement de la recherche en sciences de l'éducation est la faiblesse de la collaboration entre les chercheurs et les acteurs sur le terrain.
- utiliser l'enregistrement audio-vidéo au cours de notre observation ce qui permet d'analyser la démarche actuelle en collaboration avec les acteurs intéressés «enseignants-restaurateur».

Perspectives futures pour la formation :

Cette recherche a pour objectif d'améliorer la situation d'apprentissage. C'est pourquoi les suggestions envisagées pour développer la méthode actuelle des enseignants, tiennent compte des composantes actuelles de celle-ci, de l'analyse et de l'extraction des

contraintes et des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves sur le terrain ainsi que de la réflexion des enseignants.

Suite à nos résultats, nous avons observé que la démarche actuelle des enseignants ne comprend ni l'étape d'analyse ni l'étape de situation problème ; ceci en raison des contraintes de temps, de budget, du service de midi et le problème du manque de motivation de certains élèves. C'est pourquoi nous avons essayé de repérer les difficultés des élèves sur le terrain en vue de mettre l'accent sur les points qui peuvent contribuer à réduire ces difficultés au cours de TP tout en tenant compte des contraintes.

- Concernant le savoir-être : l'acquisition est certaine chez les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 en raison de la rigueur des enseignants et du fait d'une forme de réaction spontanée chez les élèves.

- Concernant les compétences «autonomie, initiative, raisonnement, rapidité», les élèves témoignent des difficultés étant donné que la démarche d'apprentissage appliquée par les enseignants est basée essentiellement sur la démonstration et l'application. Cette démarche a des effets sur les savoirs et le savoir-faire que les élèves ont du mal à transférer lors d'une nouvelle action à réaliser en TP, mais aussi en stage ce qui génère un manque de confiance de la part des restaurateurs.

- Étant donné que la distinction entre «compétence», «qualification» et «objectif» n'est pas clairement établie, il nous semble opportun de proposer aux enseignants une formation adaptée au concept de compétence pour accompagner un changement au niveau de la démarche d'apprentissage.

- 78,33 % des élèves n'ayant jamais consulté cette liste, il nous semble nécessaire d'expliquer aux élèves son contenu et les objectifs de leur formation professionnelle. Ceci pourrait leur permettre d'atteindre les objectifs attendus de façon plus efficiente.

Il nous semble en ce qui concerne l'acquisition des compétences à la fin de la formation initiale qu'il faudrait :

- organiser des tables rondes dans l'année pour que les professionnels mettent en évidence les difficultés rencontrées par les élèves au cours du stage et au début de leur insertion professionnelle après l'obtention du diplôme. Ceci permettrait aux enseignants de maintenir des méthodes d'enseignement toujours adaptées, d'alléger ainsi les difficultés des élèves et d'être toujours au plus près des compétences professionnelles exigées dans la profession.

Il nous semble en ce qui concerne la difficulté du recrutement de main d'œuvre qualifiée qu'il faudrait :

- puisque nous avons remarqué une vision divergente entre les professionnels d'une part, les élèves et les enseignants d'autre part quant à la diversité des raisons et des solutions proposées pour traiter ce phénomène, il nous semble nécessaire de discuter des difficultés et de leurs causes entre l'ensemble des acteurs du monde scolaire et professionnel.

Il nous semble en ce qui concerne le type de formation le plus adapté au monde du travail qu'il faudrait :

- préciser et identifier les objectifs de la formation en alternance et de la formation initiale.

- promouvoir la pratique au cours de la formation professionnelle initiale en proposant des stages pendant les vacances d'été où la clientèle est la plus dense et ainsi mesurer réellement les contraintes de la profession.

Pour améliorer la situation actuelle d'apprentissage, il semble qu'il faudrait :

- que l'enseignant de la première année utilise la démarche actuelle ce qui permettrait aux élèves de découvrir et d'assimiler les connaissances de base du métier.

- que l'enseignant de la deuxième année ajoute la phase d'analyse selon la démarche de l'IUFM. L'enseignant de la troisième et de la quatrième année, ou de la troisième année, selon la nouvelle réforme, pourrait introduire conjointement les phases «découverte, analyse, résolution de problèmes» afin que les élèves découvrent leurs erreurs par eux-mêmes, les analysent et prennent l'initiative de proposer la solution.

- pour résoudre les contraintes de temps et de coût des marchandises, l'utilisation de l'enregistrement par vidéo pour les techniques culinaires de base avec interaction des élèves et enseignants pourrait être envisagée avant la mise en pratique en TP. Les élèves seraient à même de pouvoir analyser leurs erreurs et d'être autonomes. De plus, comme les enseignants n'ont pas le temps de montrer toutes les techniques au cours des TP, cela constituerait un gain de temps.

- utiliser la vidéo pour filmer les élèves en cours de réalisation d'une tâche pour effectuer un retour critique sur leurs prestations en leur faisant prendre conscience des actions à améliorer.

- en ce qui concerne l'examen, à défaut de suggestions plus précises pour cette thématique, il apparaît pertinent d'accentuer une véritable démarche d'auto-évaluation des élèves pour développer leur capacité à conscientiser et analyser leurs erreurs et difficultés en vue de les éviter.

Il nous semble en ce qui concerne la période du stage que en plus de découvrir le monde du travail et d'acquérir des nouvelles compétences, il faudrait :

- évaluer le travail des élèves et identifier leurs difficultés en vue d'y remédier dès le retour au lycée.

Perspectives pour suggérer de nouvelles orientations :

Nous proposons finalement des perspectives qui contribueraient à améliorer la situation d'apprentissage à travers l'orientation :

- élargir le panel des enseignants et des professionnels interrogés en vue de recueillir leurs opinions préalables à la création de cette liste, à caractère interactif (mise à jour en permanence pour suivre le rythme des changements qui affectent la profession).

- assurer une meilleure connaissance du métier au moment de l'orientation des élèves par l'intervention d'un professionnel du secteur restauration afin d'établir un projet scolaire et professionnel clairement réfléchi, ce qui évitera des défections ultérieures.

- mieux appréhender les raisons du choix d'orientation : par motivation ou par défaut étant donné que le choix a un impact sur la réussite scolaire et sur l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne la question de l'orientation et/ou de la motivation :

- les élèves n'ont pas assez d'informations sur les conditions de travail et les perspectives offertes dans ce secteur ce qui peut expliquer la baisse de motivation au cours de leur apprentissage. Des rencontres avec des professionnels représentatifs de la restauration seraient l'occasion d'affiner leur projet professionnel.

Bibliographie

- AGULHON, C. (2008). L'enseignement professionnel et technologique une histoire de hiérarchies. Dans J.-J. PAUL, & J. ROSE, *Formation professionnelle : les relations formation-emploi en 55 questions* (pp. 44-49). Paris: Dunod.
- ALBARELLO, L., & CHARLIER, J.-E. (2010). *Société réflexive et pratiques de recherche*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- ALFA CENTRE La Chambre de Commerce. (2003). Etude : *Observatoire des métiers, qualifications et besoins de formation, secteur tertiaire*. Paris: La Chambre de Commerce. Repéré le 19, 06, 2012 à http://www.alfacentre.org/orfe/PDF/CRCI/Rapport_ter.pdf
- ALONZO, P., CHARDON, O. (2006). *Quelle carrière professionnelle pour les salariés non qualifiés ?* (INSEE, Editor) repéré le 19, 06, 2012, à INSEE http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06ye.pdf
- AMIRA, S. (2001, 07). *Mode de gestion de la main d'oeuvre et difficultés de recrutement dans les métiers de l'hôtellerie-restauration*. (DARES,ED.) N° 30.1 repéré le 27,1,2012
- ANDREANI, F., & LARTIGUE, P. (2006). *L'orientation des élèves : Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris: Armand Colin. <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/3442/1/2001.07-30.1.pdf>
- ARDILLY, P. (2004) *Echantillonnage et méthodes d'enquêtes*. Paris : Dunod.
- ASTOLFI, J.-P., & ALL, &. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographie: Collection : Pratiques pédagogiques*. Paris: De Boeck Université.
- AUBRET, J. (1997). Les outils d'évaluation des compétences personnelles et professionnelles . Dans J.-C. DAIGNEY, *Reconnaître les acquis : Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 187-199). Paris: L'Harmattan.
- BACH, N., & All, &. (1998, 10). *Référentiel du MEN : baccalauréat professionnel restauration, repères pour la formation*. Repéré le 10 02, 2010, à http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Repere_Baccalaureat_Professionnel_Restauration.pdf
- BARBIER, J.-M. (1996). Les évolutions de la formation et leurs enjeux. Dans J.-C. RUANO-BORBALAN, *Savoir former: Bilans et perspectives des recherches sur*

- l'acquisition et la transmission des savoirs* (pp. 35-46). Paris: Les éditions DEMOS.
- BASHOGUN. (2009, 08 15). *Vers l'unification du collège, 1900-1975*. Repéré le 03 25, 2012, à Question-college.fr: <http://www.question-college.fr/spip.php?article12>
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (1 ed.). Bruxelles: De Boeck.
- BERBAUM, J. (2005). *Apprentissage et Formation* (6 ed.). Paris: Presses Universitaire de France.
- BERTRAND, P. (2011, 04). Etude : *Les difficultés de recrutement en Rhône-Alpes, Actualisation Décembre 2010*. Repéré le 12, 05, 2012, à DIRECCTE Rhône-Alpes <http://www.rhone-alpes.direccte.gouv.fr/annee-2011.html>
- BEAUVOIS, M. (2003, 03). *L'hôtellerie, la restauration et les cafés, un secteur très spécifique en termes d'emploi et de rémunération*. (INSEE PREMIÈRE) N° 889. repéré le 01,06, 2012, à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip889.pdf
- BOËNNEC, M., & MAUREL-INDART, H. (2001). *Guide de l'étudiant stagiaire en entreprise : de la recherche du stage à la soutenance du rapport* . Paris: Librairie Vuibert .
- BOLLON, T., & DUBOIS, M. (1998). Evaluation de la formation et des compétences : Quelle place pour la formation dans le cadre d'organisations apprenantes implicites? Dans J. PY, & &. ALL, *Psychologie sociale et formation professionnelle : Propositions et regards critiques* (pp. 49-61). Rennes : Presses Universitaires Rennes .
- BVA. (2007, 10). *Enquête pénibilité :Opération 100 minutes pour la vie*. (BVA, Ed.) repéré le 08, 06 , 2012, à http://www.bva.fr/data/sondage/sondage_fiche/620/fichier_présentationenquatepanibilita_c6e17.pdf
- CAMBON, C., & BUTOR, P. (1994). *La bataille de l'apprentissage: une réponse au chômage des jeunes* . Paris: Descartes.
- CAMUSSO, D. (2007). *Les plans de la formation* . Paris: L'Harmattan.
- CEISER, M., & PROSPERI, M. (2008). Rapport : *Comment résoudre la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur de l'hôtellerie-restauration ?* Paris: Ministère de l'Economie des Finances et de l'Emploi. Repéré le 13, 06 2012, à <http://www.tourisme.gouv.fr/cnt/publications/2008-2009-penurie-main-oeuvre.pdf>

- CHASSARD, Y. (2001). *Premières informations et premières synthèses*. Paris: le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (DARES, ED.) N° 35,3. Repéré le 18,06,2012 à http://www.politiquessociales.net/IMG/pdf/publication_pips_200208_n-35-3_licenciements-collectif-motif-economique.pdf
- CHAUVEL, A.-M. (2000). *Méthodes et outils pour résoudre un problème*. Paris: Dunod.
- CGAD. (2012, 03). Rapport : *Les métiers de l'alimentation profil*. Repéré le 13,06, 2012, à <http://www.lesmetiersdugout.fr/wwwData/upload/File/chiffres%20clefs/profil-avril-2012.pdf>
- COMBESSIE, J.-C. (1996). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte .
- CONARD, P., & DEVIN, B. (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*, . Lyon: ANACT.
- CORNU, R. (2001). *Education, savoir et production*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- COSTA, N. (2011). *SOS Stage et premier emploi : savoir-faire et savoir-vivre en entreprise*. Paris: Ellipses Edition marketing.
- CRDP. (1990). *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire*. Lyon: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- DALONGEVILLE, A., & HUBER, M. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes : Des déstabilisations constructives: Collection: Pédagogie-Formation* (éd. 2). Lyon: Chronique sociale.
- DEJOUX, C. (2008). *Gestion des compétences et GPEC*. Paris: Dunod.
- DE LIEVRE, B., & DEPOVER, C. (1999). Analyse des processus dans une situation de tutorat à distance. Dans C. DEPOVER, & B. NOËL, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (pp. 282-302). Bruxelles: De Boeck Université .
- DE MONTOMOLLIN, M. (1981). *Le taylorisme à visage humain* (éd. 2). Paris: Presses Universitaires de France.
- DE VECCHI, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris: Hachette.
- DENQUIN, R., ROYNETTE, A., & SÉRÉ, A. (2001, 01). *Rapport: L'orientation vers le lycée professionnel, la scolarisation au lycée professionnel*,. Repéré le 05 07, 2010, à http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_1_orientation_au_lycee_professionnel_la_scolarisation_au_lycee_professionnel_janvier_2002.pdf
- DESANTI, R., & CARDON, P. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*. Paris: ASH.

- DUBAR, C. (2004). *La formation professionnelle continue* (éd. 5). Paris: La découverte.
- DUGUE, E. (1999). La logique de la compétence. *Education permanente: La logique de la compétence, première partie*, 140, pp. 7-18.
- DURU-BELLAT, & PERRETIER. (2007, 02). *Rapport: L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. repéré le 04 02, 2012, à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/52.pdf
- DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- EURIOGROUP CONSULTING. (2012, 02). *Etude économique sur le secteur de la restauration, partie 1/IV état des lieux*. Repéré le 03,05,2012, à <http://www.eurogroupeconsulting.fr/IMG/pdf/Etude-Secteur-Restauration-ok.pdf>
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire* (éd. 1). Paris: Presses Universitaires de France.
- FAFIH. (2010). *Portrait régional - Rhône Alpes*. Repéré le 14,06, 2012, à http://www.fafih.com/sites/all/themes/fafih/uploaded_files/docs/Fafih-portrait-hotellerie-restauration-rhone-alpes-2010.pdf
- FAFIH. (2010). *Rapport d'études, insertion des jeunes dans l'hôtellerie- restauration*. Repéré le 14,06, 2012, à http://www.fafih.com/sites/all/themes/fafih/uploaded_files/docs/Fafih-etude-insertion-jeunes-CHR-2010.pdf
- FAFIH. (2011). *Rapport d'activités sectoriels-hôtellerie-restauration et d'activités de loisirs*. Paris: FAFIH. repéré le 07, 06, 2012, à http://www.fafih.com/sites/all/themes/fafih/uploaded_files/docs/rapport-activites-fafih.pdf
- FAFIH. (2011). *Rapport : Portrait sectoriel, hôtellerie-restauration et activités de loisirs-*. Repéré le 13, 06, 2012, à http://www.fafih.com/sites/all/themes/fafih/uploaded_files/docs/Fafih-portrait-national-hotellerie-restauration-2011.pdf
- FIGEAT, M. (2005). *Le baccalauréat professionnel vingt ans après*. Lyon: INRP.
- FOURNIE, D. (2010). *L'emploi saisonnier dans l'hôtellerie-restauration*. (Céreq, Ed.) (Net.Doc), N° 70 repéré le 15, 06, 2012, à <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/L-emploi-saisonnier-dans-l-hotellerie-restauration>

- FUHRMANN, M., & POUTET, P. (2005). *Valoriser son stage : tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le stage sans jamais oser le demander...!* Paris: Ellipses Edition Marketing S.A.
- GALIANA, D. (2005). *Mémento de l'évaluation : analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*. Dijon: Educagri éditions.
- GANASSALI, S., & MOSCAROLA, J. (2007). *Les enquêtes par questionnaire avec Sphinx*. Paris: Pearson Education.
- GAURON, A. (2000). *Formation tout au long de la vie*. Paris: La documentation française.
- GERARD, M. (2010, 09) Les Cahiers Statistiques : Regard sur le marché du travail : Les métiers de l'hôtellerie, restauration, DIRECTION REGIONALE – Études et Statistiques (Pôle-emplois) repéré le 04, 06, 2012 à <http://www.stats-emploi-lr.fr/IMG/pdf/regard-sur-le-marche-du-travail-hotellerie-restauration.pdf>
- GESTE. (2007). Rapport : *Réalisation d'une étude quantitative et qualitative des emplois liés au tourisme en région, Rapport méthodologique*. Paris : Ministère de l'Economie des finances et de l'emploi. Repéré le 13, 06, 2012 à http://www.tourisme.gouv.fr/stat_etudes/etudes/entreprises/emplois_tourisme_region_dec2007.pdf
- GILLET, P. (1997). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs, "collection pédagogie"* (éd. 4). Paris: ESF.
- GONNIN-BOLO, A. (2005). *Entreprises et écoles une rencontre de professionnels*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- GRAS R., REGNIER J.-C., MARINICA, C., GUILLET F. (Eds) (2013) *Analyse Statistique Implicative. Méthode exploratoire et confirmatoire à la recherche de causalités*. Toulouse: Cépaduès Éditions.
- GRIMAUD, I., HENRI-BONNVILLE, S.-C., & RICHO. C. (2002). Enquête : Le service à table dans la restauration : *contraintes d'emplois et réflexions sur l'avenir d'une profession*. Repéré le 10, 06, 2012, à INRS. <http://www.inrs.fr/accueil/produits/mediatheque/doc/publications.html?refINRS=TF%20118>
- GUIBERT, J., & JUMEL, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle* . Paris: Dunod.

- GUICHARD, J. (2001). Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation? In J. GUICHARD, V. GUILLON, & V. LOWIT, *L'orientation scolaire et professionnelle. Actes du colloque international. Eduquer en orientation : enjeux et perspectives* (pp. 49-70). Paris: I.N.E.T.O.P.
- HAMELINE, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (éd. 14). Paris: ESF.
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION. (2008). *Rapport: L'orientation scolaire : bilan des résultats de l'école*. Repéré le 25, 03, 2012, à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf
- HÉNOQUE, M., & LEGRAND, A. (2004, 03). *Rapport: L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : rêves et réalités de l'orientation* (Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole Ed.) repéré le 22, 03, 2012, à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/97.pdf
- HERMEL, L., & ALL, &. (2009). *Réussir son stage en entreprise : un tremplin pour l'emploi!* Paris: AFNOR.
- HEURTIN, J.-P. (2007). Les approches qualitatives : les formes de l'entretien en sciences sociales. In X. MARC, & J.-F. TEHERNIA, *Etudier l'opinion* (pp. 77-89). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- IFOP. (11,2007). *Etude : Le regard des jeunes de moins de 30 ans sur le secteur de l'hôtellerie -restauration*. Repéré le 10, 06, 2012, à <http://www.ifop.com/media/poll/hotellerie.pdf>
- INFFO. (2004). *La formation professionnelle initiale en France*. Paris: Centre INFFO.
- INRP. (2007). *Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle*. Lyon: INRP.
- IUFM. (2005). *Le système éducatif public français*. Créteil: IUFM.
- JONNAERT, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme* (éd. 2). Bruxelles: De Boeck.
- JORAS, M. (2007). *Que sais-je ? Le bilan de compétences* (éd. 4). Paris: Presses Universitaires de France.
- KAUFMANN, J-C, (1997) *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- KOHN, R. C., & NEGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: Nathan.
- LABRUFFE, A. (2009). *Les nouveaux outils de l'évaluation des compétences*. La Plaine Saint-Denis: AFNOR.
- LATREILLE, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle : 30 années de luttes et de recherches*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

- LE BOTERF, G., DURAND-GASSELIN, P., & PECHENART, J.-M. (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Organisation.
- LE BOTERF, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 4). Paris: EYROLLES.
- LE BOTERF, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* (éd. 2). Paris: Organisation.
- LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (éd. 6). Paris: Editions d'Organisation.
- LES CHAMBRES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE RHONE-ALPES. (2010-2011). Rapport : *Les chiffres clés du Rhône*. Repéré le 10,06,2012, à : <http://www.rhone-alpes.cci.fr/economie/chiffres/2011/CCRAFrancais.pdf>
- MAAPRAT. (2011, 11). Rapport : Pertes et gaspillages alimentaires . (MAAPRAT, Ed.) repéré le 29, 05 ,2012, à http://alimentation.gouv.fr/IMG/pdf/Pertes-gaspillages_RAPPORT270112_cle02c35d.pdf
- MARCON, R. (2010). Rapport : *Développer l'alternance dans le secteur de la restauration: Pour une stratégie nationale*. Paris: Centre INFFO. Repéré le 12,06,2012, à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000085/0000.pdf>
- MEIRIEU, P. (1999). *Apprendre...Oui, Mais comment* (éd. 17). Paris: ESF.
- MEN. (06,1959). *Décret: Berthoin*. Repéré le 03 24, 2012, à http://www.vie-publique.fr/documents-vp/decret_berthoin.shtml
- MEN. (1998). Référentiel : baccalauréat professionnel spécialité restauration, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré le 15.03.2009 à http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Referentiel_Baccalaureat_professionnel_restaurant._S_Raynaud_13_09_2008.pdf
- MEN. (2008). *L'orientation scolaire : bilan des résultats scolaires* . Paris: MEN.
- MEN. (2009). *Conférence de Presse- Rentrée Scolaire-2009*. Paris: MEN.
- MEN. (2009). *Le système éducatif : repères et références statistiques*. (MEN, Ed.) repéré le 10,03, 2012, à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2009/62/4/1_73624.pdf
- MEN. (2010). *L'Éducation nationale et la formation professionnelle en France*. Paris: MEN.
- MEN. (2010). *L'enseignement scolaire en France*. Paris: MEN.
- MENESR/CNDP. (2008, 09 13). *Référentiel: Baccalauréat professionnel spécialité restauration. Annexe II formation en milieu professionnel*. (CNDP, Editor) repéré le 05 03, 2012, à <http://www.hotellerie-restauration.ac->

versailles.fr/IMG/pdf/Referentiel_Baccalaureat_professionnel_restaurantion._S_Ra
yraud_13_09_2008.pdf

- MEUNIER, O. (09,2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle, approches sociologiques*. Lyon. INRP.
- MEYER, G., & SIMONARD, M.-N. (1990). *L'évaluation diagnostique à l'école*. Dans C. DELORME, & G. AVANZINI, *L'évaluation en questions* (éd. 3, pp. 91-103). Paris: ESF.
- MILLET, J.-G., & all, &. (2010). *Evaluation : trappe ou tremplin*. Paris: Editions d'Organisation.
- MINISTERE DE L'EMPLOI DU TRAVAIL ET DE LA COHESION SOCIALE. (2004). *Stages en entreprises : guide de l'élève stagiaire* (3 ed.). Paris: Documentation française.
- MOREAU, G. (2002). *Le monde apprenti,*. Paris: La Dispute.
- MORLAIX, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages* . Rennes: Presses Universités de Rennes.
- MOLINARI, M. (2010). *Insertion des jeunes dans l'hôtellerie- restauration*. (Céreq, Ed.) repéré le 14,06, 2012, à <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/L-insertion-des-jeunes-dans-l-hotellerie-restauration>
- MORRISSETTE, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : Analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignants du primaire*. Sarrebrouk: Universitaires Européennes.
- MORRISSETTE, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation* (Vol, 33,N°3), pp. 3-4.
- MUCCHIELLI, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème* (9 ed.). Paris: E.S.F- Entreprise moderne d'éd.
- MUCCHIELLI, A. (1994). *Que sais-je? Les méthodes qualitatives* (2 ed.). Paris: Presses Universitaires de france.
- NISON, A. (1975). *Collection pratiques sociales : Travail social et méthodes d'enquête sociologique*. Paris: E.S.F.
- OBSERVATOIRE REGIONAL DU TOURISME EN RHONE ALPES. (2011). Rapport : *Mémento du tourisme 2011*. Repéré le 01, 06, 2012, à <http://www.scribd.com/doc/39814770/ORT-Memento-Tourisme-2011-Rhone-Alpes>
- OIRY, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* . Paris: L'Harmattan.

- ONTARIO. (2007). *Accroître la capacité* . Paris: Secrétariat de la littérature et de la numérotation.
- OCDE. (1996). *Choisir son avenir, les jeunes et l'orientation professionnelle*,. Paris: OCDE.
- OCDE. (1998). *L'école à la page, formation continue et développement professionnel des enseignants*,. OCDE.
- OTT, F. (2006). L'action de la société industrielle de Mulhouse en faveur de l'enseignement professionnel . Dans B. CARRIER-REYNAUD, *L'enseignement professionnel et la formation technique du début XIXe au milieu du XX siècle* (pp. 21-32). Saint-Etienne: Université de Saint-Etienne.
- PAIR, C. (1997). *Eduquer au choix ou préparer à la précarité*. In *cité des sciences et de l'industrie, l'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros.
- PERRENOUD, P. (1999, 3). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétence. *La logique de la compétence* , N°140, pp. 123-144.
- PERETZ, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation* . Paris: La Découverte & Syros.
- PORCHER, B., & MALICOT, M. (2007, 10). La formation professionnelle du second degré. (75, Ed.) *Education & formation* , pp. 13-14.
- PUSLECKI, J.-M., & ALL, &. (2007). *Devenir chef d'établissement scolaire découvrir un métier se préparer au concours* . CRDP de l'académie de Montpellier : CRDP de l'académie de Montpellier .
- REGNIER, JC, (2013) *Autour des questions méthodologiques soulevées par la construction, le traitement et l'analyse des données utiles à la recherche en sciences humaines et sociales. Quelques apports de l'Analyse Statistique Implicative : de l'exploratoire au confirmatoire*. Séminaire RESEIDA – Université Paris VIII (4 juin 2013)
- REGNIER, JC, (2000a) *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique. entre praxéologie et épistémologie scolaire*. Note de synthèse HDR – Strasbourg : Université Marc Bloch
- REGNIER, JC, (2000b) *Méthodes quantitatives et Statistiques. Notions, méthodes et formules de base*. Lyon : ISPEF – Université Lyon2
- REIMS, A. (2009). *Entretien orientation* . Paris: MEN.
- REY, B., & all, &. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éd. 2). Bruxelles: De Boeck.
- SCALLON, G. (2010). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De beock.

- SONTAG, S., & BLANCHARD, J.-C. (2011, 02 23). *Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France*. Repéré le 03 24, 2012, à Centre Inffo: <http://www.pratiques-de-la-formation.fr/L-evolution-des-services-des.html>
- STEVANOVIC, B. (02,2008). *L'orientation scolaire, Presses Universitaires de Caen, N° 34*. (CAIRN, Ed.) repéré le 03 22, 2012, à CARIN INFO: <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-9.htm>
- TAILLANDIER, J.-F. (2009). *La rénovation de la voie professionnelle: présentation du baccalauréat professionnel en trois ans*. Paris: MEN.
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- THOMAS, J. (1991). *Qualification professionnelle : évaluation et évolution*. Paris: Eyrolles.
- T-KIT. (2004). *Les principes essentiels de la formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe et Commission Européenne.
- VERMES, J.-p. (2005). *L'orientation tout au long de la vie*,. Paris: Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- VIAL, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer: Se donner une problématique et élaborer des concepts* (éd. 1). Bruxelles: De Boeck.
- VIDAL, C. (2006). *Les épreuves orales du CAPES de documentation : questions choisies pour un accompagnement du professeur-documentaliste*. Nice: CRDP de l'académie de Nice.
- VILLETE, M. (1994). *L'art du stage en entreprise : Guide "repères"*. Paris : 1994.
- VUILLET, C., & SICILIANO, D. (2003). *Qu'évalue-t-on avec les épreuves du baccalauréat professionnel ?* Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2003.
- WEMÄERE, J. (2007). *Que sais-je? Les 100 mots de la formation*. Paris : Presses Universitaire de France .
- YUREN, T. (2000). *Quelle éthique en formation ?*. (H. BLOCQUAUX, & M. BORGHINO, Trads.) Paris: L'Harmattan.

Sitographie

- ADAMUS, Z. (2012, 01 05). *L'orientation, plus d'un siècle d'histoire*. Repéré le 03 25, 2012, à <http://www.andcio.org/spip.php?article159>
- ANCIEN REGIME. (s.d.). repéré le 13,03, 2009, à Wikipedia: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Corporation_\(Ancien_R%C3%A9gime\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Corporation_(Ancien_R%C3%A9gime))
- ANDRE, P. (s.d.). *Historique de l'apprentissage*. repéré le 17,04, 2009, à http://www.cfa.fr/textes_apprentissage/histoire.htm
- APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL JUSQU'EN 2004 : SIGLES ET DEFINITIONS. (2005, 03 17). Repéré le 04 03, 2012, à La vie publique: <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/glossaire/>
- CAILLE, J.-P., LEMAIRE, S., & VROLANT, M.-C. (2012, 05 02). *Filles et garçons face à l'orientation*. Repéré le 13, 10, 2009, à <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0212.pdf>
- CENTRES D'INFORMATION ET D'ORIENTATION DE COTE D'OR. (2009). *AFFELNET EN 6 QUESTIONS*. repéré le 03 26, 2012, à Académie de Dijon: <http://cio21.ac-dijon.fr/spip.php?article43>
- CNDP, ANNEXE IV : *Règlement d'examen, baccalauréat professionnel* . (n.d.). repéré le 03 02, 2012, à <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/a043/a043a3c.pdf>
- DEWITTE, M. (n.d.). *Le rôle du tuteur de stage en entreprise*. Repéré le 04 06, 2012, à <http://www.lycee-valmore.fr/assets/files/UFA/le%20role%20du%20tuteur%20de%20stage%20en%20entreprise.pdf>
- ENQUETE BESOINS EN MAIN D'OEUVRE. (2012). Repéré le 15, 06, 2012, from Pôle emploi : <http://bmo.pole-emploi.org/?nav=secteur&gdSecteur=6&choixSousSecteur=IZ>
- GAUGE, M. (n.d.). *Hôtellerie Restauration Tourisme : un secteur constamment créateur d'emplois*. Repéré le 03, 05, 2012, à <http://www.ioomyz.com/fr/permalien/article/3319069/Hotellerie-Restauration-Tourisme-un-secteur-constamment-createur-d-emplois.html>.

- INFORMATIONS LEGALES. (1989, 08 10). *La loi d'orientation sur l'éducation, dite loi « Jospin » 1989*. Repéré le 19,08, 2012, à Le système éducatif : grandes réformes et réajustements.: <http://www.cap-concours.fr/enseignement/autour-de-l-enseignement/dossiers-pratiques/grandes-reformes-et-reajustements-ficpra08008#/page4>
- IUFM DE ROUEN. (s.d.). *Schéma général de formation : séminaire_formateur_de_formateur*. Repéré le 05,07, 2010, à http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt
- JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE. (1987, 08 04). *Loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 modifiant le titre 1^{er} du code du travail et relative à l'apprentissage*. Repéré le 18,08, 2012, à http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19870724&numTexte=&pageDebut=08258&pageFin=
- JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE. (1971, 08 17). *Lois*. Repéré le 18,08, 2012, à http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19710717&pageDebut=07035&pageFin=&pageCourante=07035
- KIRSCH, J.-L. (2005, 03). *Formation générale - formation professionnelle, vieille question et nouveaux débats*. Repéré le 07,03, 2009, à <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-14.pdf>
- LA DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. (.2005, 03 17). *Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2004 chronologie*. (L. D. administrative, Éditeur) repéré le 03,02, 2009, à La vie publique : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/chronologie/#1851> - 1918 : les premiers jalons
- LA RESTAURATION TRADITIONNELLE: REGARD SUR LA RESTAURATION TRADITIONNELLE: UNE MAJORITE DE PETITES ENTREPRISES. (n.d.). repéré le 12, 06, 2012, à Coach Omnium: <http://www.coachomnium.com/bonus/92-la-restauration-traditionnelle.html>
- LA RESTAURATION A SERVICE RAPIDE, UN SECTEUR NOUVEAU, JEUNE ET DYNAMIQUE,. (n.d.). repéré le 20, 05, 2012, à SNARR: <http://www.snarr.fr/Content/Default.asp?PageID=7>
- LE STAGE EN ENTREPRISE. (n.d.). repéré le 04 03, 2012, à http://www.pronde.net/IMG/pdf/Presentation_Stage.pdf

- LE SYSTEME EDUCATIF: GRANDES REFORMES ET REAJUSTEMENTS . (n.d).
repéré le 22, 03, 2012, à CAP concours:
<http://www.cap-concours.fr/enseignement/autour-de-l-enseignement/dossiers-pratiques/grandes-reformes-et-reajustements-ficpra08008#/page5>
- LES COLLECTIONS DE L'HISTOIRE N° 6 : MILLE ANS D'ECOLE: DE CHARLEMAGNE À CLAUDE ALLEGRE. (1999, 01 01). Repéré le 27, 2, 2009, à : <http://www.priceminister.com/offer/buy/62033046/Les-Collections-De-L-histoire-N-6-Mille-Ans-D-ecole-De-Charlemagne-A-Claude-Allegre-Revue.html>
- ONISEP, *L'histoire de l'orientation en France*. (n.d.). repéré le 04 10, 2012, à Onisep: <http://b105.chez.com/themes/orientation/hist.htm>
- LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION, LOI N°89-486 DU 10 JUILLET 1989. (1989, 07 10). Repéré le 03 21, 2012, à IUFM : <http://www.iufm.education.fr/connaître-iufm/presentation/loi-orientation-1989.html>
- MINISTERE DE L'ECONOMIE DE L'INDUSTRIE ET DE L'EMPLOI, (2008, 24,10). *Métiers de l'hôtellerie et de la restauration : cap sur la réussite !* repéré 03,05, 2012, à Chiffres clés et documentation <http://www.industrie.gouv.fr/biblioth/docu/kiosque/cahiers/c134p7.html>
- MEN. (n.d.). *Baccalauréat 2011*. Repéré le 15,06, 2012, à [http://www.education.gouv.fr/cid56542/baccalaureat-2011.html#Les_chiffres clés du baccalauréat 2011](http://www.education.gouv.fr/cid56542/baccalaureat-2011.html#Les_chiffres_clés_du_baccalauréat_2011)
- MEN. (n.d.). *La liste des baccalauréats professionnels, les différents modes de préparation et les modalités de l'examen*. Repéré le 15,06, 2012, à Le baccalauréat professionnel: <http://eduscol.education.fr/cid47640/le-baccalaureat-professionnel.html#oral>
- MEN. (n.d.). *La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle*. repéré le 17,06, 2012, à <http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle.html> [http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-etudes-professionnelles.html#La rénovation du B.E.P.](http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-etudes-professionnelles.html#La_rénovation_du_B.E.P.)
- MEN. (n.d.). *Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)* . Repéré le 15,06, 2012, à Voies de formation et diplômes: <http://www.education.gouv.fr/cid2555/le-certificat-aptitudes-professionnelles.html>
- MEN. (2003, 04 12). *Résultats définitifs de la session 2011 du baccalauréat*. Repéré le 15,06, 2012, à http://media.education.gouv.fr/file/2012/26/2/DEPP-NI-2012-03-resultats-definitifs-baccalaureat-session-2011_212262.pdf

- MEN. (2004). *Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)*. Repéré le 23, 03, 2012, à Bulletin officiel: <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0401438A.htm>
- MEN. (n.d.). *La découverte professionnelle en classe de troisième*. Repéré le 22, 03, 2012, à <http://www.education.gouv.fr/cid157/la-decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html>
- MEN. (24,12,2006). *Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième*. Repéré le 04, 10, 2012, à bulletin officiel : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/47/MENE0603125C.htm>
- MEN. (12,04,2012). *Semaine École-Entreprise*. (MEN, Editor) repéré le 04, 20, 2012, à EDUSCOL: <http://eduscol.education.fr/pid23542-cid45666/semaine-ecole-entreprise.html>
- MEN. (09,2011). *Les acteurs de l'orientation*. Repéré le 04, 03, 2012, à <http://www.education.gouv.fr/cid158/les-acteurs-de-l-orientation.html>
- MEN. (15,02,2010). *Acteurs de l'orientation : la communauté éducative et les partenaires extérieurs*. Repéré le 04, 05, 2012, à EDUSCOL: <http://eduscol.education.fr/cid47375/acteurs-orientation.html>
- National Academic Reference Standards for Tourism: (2011). Repéré le 15, 07, 2011, à <http://www.albaath-univ.edu.sy/NARS/1/15.pdf>
- POLE EMPLOI RHONE-ALPES : Point sur l'enquête Besoins en Main d'Œuvre et l'emploi salarié en région, (le 11 avril 2011,) repéré le 19,07, 2011, à http://www.pole-emploi.fr/file/mmllement/pj/45/61/6f/db/cp110411_bmo_es62639.pdf
- QU'EST-CE QUE LA PROCEDURE AFFELNET ? COMMENT LES AFFECTATIONS AU LYCEE SONT-ELLES GEREES ? (n.d). Repéré le 23, 03, 2012, à Portail Orientation : <http://www.portail-orientation.fr/questions-orientation-college/8-est-ce-que-la-procedure-affelnet>
- RAYNAUD, S. (2012, 06 28). *Exemple d'organisation des PFMP*. Repéré le 08 03, 2012, à <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article1889>
- TNS SOFRES. (2010, 07, 02). *Regards croisés sur le secteur de la restauration Grand Public / Salariés / Patrons*. (SOFRES, Ed.) repéré le 10, 06, 2012, à http://www.tns-sofres.com/_assets/files/2010.07.02-restauration.pdf
- VAILLANT, E. (n.d.). *Réforme du bac pro : qu'est-ce qui change ?* repéré le 19,08, 2012, à <http://www.letudiant.fr/etudes/lycee/la-reforme-du-bac-pro-11362.html>

<http://eduscol.education.fr/cid47640/le-baccalaureat-professionnel.html> - oral repéré le 19,08, 2012.

<http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-etudes-professionnelles.html> - La rénovation du B.E.P. repéré le 19,08, 2012.

http://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Le-long-chemin-des-femmes-vers-les-etoiles-de-la-gastronomie-_NG_-2011-03-03-564384 repéré le 01,07, 2013.

Index des figures

Figure 1 – <i>L'organisation de la voie professionnelle en France. Source: (MEN, n.d., La voie professionnelle au lycée : Rénovation de la voie professionnelle)</i>	49
Figure 2 – <i>L'organisation de la voie professionnelle en France après la réforme du Baccalauréat professionnel en 2009: source (VAILLANT 2009).</i>	51
Figure 3 – <i>La boucle d'apprentissage «expérientielle» de Le BOTERF, adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977) ; Source : (CONARD & DEVIN, 2007)</i>	66
FIGURE 4 – <i>Les stades de la situation d'enseignement-apprentissage (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)</i>	67
FIGURE 5 – <i>Le stade de découverte. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)</i>	68
FIGURE 6 – <i>Le stade de l'analyse. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)</i>	68
FIGURE 7 – <i>Le stade de la résolution de problème. (Source : IUFM : séminaire formateur de formateur : http://hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)</i>	69
FIGURE 8 – <i>La relation entre les trois situations «apprentissage, didactique et problème»</i>	71
FIGURE 9 – <i>La nature de la situation problème Source :(se) former par les situations-problèmes, M. Huber, A. Dalongeville, Chronique sociale. 2011. p. 77)</i>	76
FIGURE 10 – <i>Méthodes et outils pour résoudre un problème Source :(CHAUVEL. 2000 p.43)</i>	78
FIGURE 11 – <i>PFMP Les périodes de formation en milieu professionnel. Source : (BACH & al., 1998)</i>	90
FIGURE 12 – <i>La répartition des périodes de stage pour le Baccalauréat en trois ans. Source : (RAYNAUD., 2012)</i>	91
FIGURE 13 – <i>Source : Guide de l'étudiant stagiaire en entreprise : de la recherche du stage à la soutenance du rapport ; (BOËNNEC & MAUREL-INDART, 2001, p. 73).</i>	94
FIGURE 14 – <i>Le choix de la formation selon la loi Berthoin; Source : (BASHOGUN, 2009)</i>	100
FIGURE 15 – <i>La réforme Fouchet Source : (BASHOGUN, 2009)</i>	101
FIGURE 16 – <i>Organigramme. Source : (ANDREANI & LARTIGUE, 2006, p.34)</i>	113

FIGURE 17 – <i>Les facteurs de l'orientation scolaire.</i>	116
Figure 18– <i>Quelques précautions à prendre pour l'élaboration d'une enquête par entretien d'après REGNIER (2000b)</i>	126
Figure 19– <i>Types principaux d'entretien d'après REGNIER (2000b)</i>	127
FIGURE 20– <i>Graphe implicatif</i>	140
FIGURE 21– <i>Représentations de l'acquisition des compétences par les élèves</i>	147
FIGURE 22– <i>Diagramme en bâtons des fréquences pour la variable V41</i>	148
FIGURE 23– <i>L'image associée à ce secteur professionnel</i>	149
FIGURE 24– <i>A la rémunération</i>	150
FIGURE 25– <i>Les heures de travail</i>	151
FIGURE 26– <i>Le travail pendant le week-end et les vacances</i>	151
FIGURE 27– <i>La pénibilité de ces métiers</i>	152
FIGURE 28– <i>La durée des congés</i>	153
FIGURE 29– <i>L'orientation scolaire</i>	153
FIGURE 30– <i>en % Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation</i>	155
FIGURE 31– <i>en % Augmenter le niveau de salaire</i>	156
FIGURE 32– <i>Prolonger les périodes de vacances</i>	157
FIGURE 33– <i>en % Travailler un week-end sur deux</i>	158
FIGURE 34– <i>en % Les caractéristiques professionnelles</i>	160
FIGURE 35– <i>en % Le type de formation</i>	161
FIGURE 36– <i>Schéma de la démarche pédagogique utilisée en TP au sein du lycée professionnel «hôtellerie- restauration»</i>	166
FIGURE 37– <i>La démarche du tuteur au cours du stage</i>	166
FIGURE 38– <i>en % La place du stage</i>	181
FIGURE 39– <i>en % L'objectif du stage, découvrir le monde du travail</i>	181
FIGURE 40– <i>en % L'objectif du stage, acquérir des compétences pratiques</i>	182
FIGURE 41– <i>en % L'objectif du stage, favoriser l'insertion professionnelle</i>	183
FIGURE 42– <i>en % La durée du stage</i>	184
FIGURE 43– <i>en % Le choix de la formation</i>	195
FIGURE 44– <i>en % L'efficacité du système d'orientation</i>	196
FIGURE 45– <i>en % Les principes de base de l'orientation scolaire</i>	197
FIGURE 46– <i>en % La correspondance entre les compétences des élèves et la filière de la formation</i>	199
FIGURE 47– <i>en % La rencontre d'un conseiller d'orientation</i>	201

FIGURE 48—en % <i>L'importance du rôle du conseiller d'orientation et du conseil de classe</i> .	202
FIGURE 49—en % <i>La décision d'orientation</i>	202
FIGURE 50—en % <i>La rencontre avec le conseiller d'orientation</i>	203
FIGURE 51—en % <i>Le but du choix de ce type de formation</i>	204
FIGURE 52—en % <i>Désir de changement de filière de formation</i>	205
FIGURE 53—en % <i>Le secteur professionnel envisagé après la formation</i>	205
FIGURE 54—en % <i>La poursuite de carrière dans le domaine professionnel choisi</i>	205
FIGURE 55—en % <i>Les raisons à l'origine de l'abandon de la filière de formation</i>	206

Index des tableaux

TABLEAU 1 – <i>Diplômes de la voie professionnelle « Restauration »</i>	53
TABLEAU 2 – <i>Définition de la compétence et de la qualification dans le discours des promoteurs de la compétence Source (OIRY, 2003, p.90)</i>	61
TABLEAU 3 – <i>Premier modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.94)</i>	62
TABLEAU 4 – <i>Deuxième modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.98)</i>	64
TABLEAU 5 – <i>Troisième modèle de qualification Source (OIRY, 2003, p.107)</i>	64
TABLEAU 6 – <i>Les problèmes sociétaux d’orientation soumis à l’individu, en relation avec leur contexte Source : (GUICHARD & HUTEAU, 2005, p. 21).</i>	119
TABLEAU 7 – <i>Les facteurs de l’orientation scolaire</i>	120
TABLEAU 8 – <i>Quelques précautions à prendre pour l’élaboration d’une enquête par questionnaire</i>	125
Tableau 9 – <i>Présentation synoptique de la construction des échantillons</i>	132
TABLEAU 10 – <i>Tableau des variables signalétiques</i>	135
TABLEAU 11 – <i>Tableau de contingence</i>	135
TABLEAU 12 – <i>Tableau de contingence</i>	136
TABLEAU 13 – <i>Tableau de contingence</i>	136
TABLEAU 14 – <i>Tableau de contingence</i>	137
TABLEAU 15 – <i>Diplôme de la mère</i>	137
TABLEAU 16 – <i>Diplôme du père</i>	137
TABLEAU 17 – <i>Salaire de la mère</i>	137
TABLEAU 18 – <i>Salaire du père</i>	137
TABLEAU 19 – <i>Profession de la mère</i>	137
TABLEAU 20 – <i>Profession du père</i>	137
TABLEAU 21 <i>Lieu d’habitation</i>	138
TABLEAU 22 <i>Intégration de la filière de formation</i>	138
TABLEAU 23 <i>Synthèse des mesures d’association entre les variables</i>	138
TABLEAU 24 – <i>Construction des données sur les représentations des acteurs relatives aux compétences</i>	141
TABLEAU 25 – <i>Moyennes, écarts-type et effectifs (vert : score moyen maximum ; rouge : minimum)</i>	143

TABLEAU 26 – Comparaison des scores moyens entre les 3 catégories (E = élève, EN = enseignant, R = restaurateur) par ANOVA et pourcentages des réponses selon les modalités réunies S = 3_ plutôt suffisante ou 4_tout à fait suffisante. (Pour consulter les tableaux détaillés, voir Annexe 5).....	144
TABLEAU 27 – <i>Classification des énoncés de compétences du référentiel</i>	145
TABLEAU 28 – (ANOVA) <i>Question relative à l’acquisition des compétences déclarées par les élèves</i>	146
TABLEAU 29 –(LSD) <i>Question relative à l’acquisition des compétences déclarées par les élèves</i>	146
TABLEAU 30 – <i>La question V41 relative à la question du recrutement</i>	147
TABLEAU 31 – <i>Les questions V42 à V48 relatives à la question des difficultés possibles de recrutement</i>	148
TABLEAU 32 – ANOVA <i>L’image associée à ce secteur professionnel.</i>	149
TABLEAU 33 – (LSD): <i>L’image associée à ce secteur professionnel.</i>	149
TABLEAU 34 – ANOVA : <i>A la rémunération.</i>	150
TABLEAU 35 – ANOVA : <i>Aux heures de travail.</i>	150
TABLEAU 36 – ANOVA <i>Le travail pendant le week-end et les vacances.</i>	151
TABLEAU 37 – ANOVA <i>La pénibilité de ces métiers.</i>	152
TABLEAU 38– <i>La durée des congés.</i>	152
TABLEAU 39– <i>L’orientation scolaire</i>	153
TABLEAU 40 – <i>Les questions V49 à V52 relatives à la question des solutions possibles aux difficultés de recrutement</i>	154
TABLEAU 41– ANOVA : <i>orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation.</i> 154	
TABLEAU 42 – (LSD) <i>Orienter un bon nombre des élèves vers cette filière de formation ...</i> 154	
TABLEAU 43– <i>Augmenter le niveau de salaire</i>	155
TABLEAU 44– (LSD) <i>Augmenter le niveau de salaire</i>	155
TABLEAU 45 – ANOVA <i>Prolonger les périodes de vacances</i>	156
TABLEAU 46 – (LSD) <i>Prolonger les périodes de vacances</i>	156
TABLEAU 47 – ANOVA <i>Travailler un week-end sur deux.</i>	157
TABLEAU 48– (LSD) <i>Travailler un week-end sur deux</i>	157
TABLEAU 49 – ANOVA <i>Le type de formation.</i>	160
TABLEAU 50 – (LSD) <i>Le type de formation.</i>	161
TABLEAU 51 – <i>Grille d’observation affinée</i>	168

TABLEAU 52 – <i>Significativité au niveau 0.05 de la comparaison des classes dans le cas « Action déjà réalisée auparavant »</i>	169
TABLEAU 53 – <i>Significativité au niveau 0.05 de la comparaison des classes dans le cas « Action jamais réalisée auparavant »</i>	170
TABLEAU 54 – <i>Tableau des variables questions portant sur le stage scolaire professionnel</i>	178
TABLEAU 55 – <i>Tableau de contingence V53 x V1</i>	179
TABLEAU 56 – <i>Tableau de contingence V53 x V1</i>	179
TABLEAU 57 – <i>Tableau de contingence V53 x V1</i>	179
TABLEAU 58 – <i>Tableau de contingence V53 x V1</i>	180
TABLEAU 59 – <i>Tableau de contingence V53 x V1</i>	180
TABLEAU 60– <i>ANOVA : La place du stage.</i>	180
TABLEAU 61 – <i>ANOVA L’objectif du stage, découvrir le monde du travail.</i>	181
TABLEAU 62 – <i>ANOVA L’objectif du stage, acquérir des compétences pratiques</i>	182
TABLEAU 63 – <i>(LSD) L’objectif du stage, acquérir des compétences pratiques</i>	182
TABLEAU 64 – <i>ANOVA L’objectif du stage, favoriser l’insertion professionnelle.</i>	183
TABLEAU 65 – <i>ANOVA La durée du stage.</i>	183
TABLEAU 66 – <i>(LSD) La durée du stage.</i>	184
TABLEAU 67 – <i>Intégration de la filière de formation</i>	192
TABLEAU 68 – <i>(suite) Intégration de la filière de formation</i>	192
TABLEAU 69 – <i>Tableau des variables questions portant sur l’orientation scolaire professionnelle</i>	193
TABLEAU 70 – <i>Valeurs empiriques et théoriques des χ^2 au seuil $\alpha=0.05$ pour les croisements entre le vecteur-variable V10 et les variables V2 =élève, V5, V6AB, V7AB, V8AB, V9.</i>	195
TABLEAU 71 – <i>Tableau de contingence (V10C, V18 et V19)</i>	207